
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

PROSOSYAL DAVRANIŞ EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ PROSOSYALLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sevda Yılmaz Ünal

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sevda

Soyadı : Yılmaz Ünal

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :Prososyal Davranış Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyallik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of The Effects of Prosocial Behavior Education On The Prosociality Levels of Pre-School Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Sevda YILMAZ ÜNAL

İmza : ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sevda YILMAZ ÜNAL tarafından hazırlanan "Prososyal Davranış Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyallik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ümit DENİZ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Ege AKGÜN

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

(Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 05/07/2024

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü …….

Sevgili oğullarım Ali ve Ömer'e…

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca akademik duruşu, bilgisi ve donanımı ile yoluma ışık tutan, nezaketi, yakınlığı ve hoşgörüsü ile desteğini her zaman yanımda hissettiğim çok kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ümit DENİZ'e teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında destekleri ile katkılarını sunan Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK'e ve Doç. Dr. Ege AKGÜN'e, tez savunmamda değerli görüş ve önerileri ile katkı sunan Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU'na ve Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitime başladığım gün yolumun kesiştiği, ilgisi ile bana yoldaş olan dostum Dr. Zeynep Nur AYDIN KILIÇ'a ve süreçte desteğini esirgemeyen arkadaşım Elif Esra ÇEVİK'e teşekkür ederim.

Doktora eğitimimin tüm zorlu süreçlerinde desteği ve katkısıyla süreci kolaylaştıran sevgili eşim, hayat arkadaşım Dr. Mahmut ÜNAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sürecin küçük ortakları, varlıklarıyla hayatıma neşe katan çocuklarım Ali ve Ömer'e çok teşekkür ederim.

Güzel bir çocukluk geçirmemde ve tüm eğitim sürecimde büyük emeği olan başta annem olmak üzere babam, ablam ve kardeşime teşekkürlerimi sunarım.

PROSOSYAL DAVRANIŞ EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ PROSOSYALLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Sevda Yılmaz Ünal

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2024

ÖZ

Araştırma, prososyal davranış eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının prososyallik düzeylerine etkisinin incelendiği ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel türdedir. Araştırma, Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan ve 50-72 ay çocukların devam ettiği iki farklı anaokulunda eğitim almakta olan deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk ve babalarının katılımı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak "Çocuk Prososyallik Ölçeği" (ÇPÖ), "Yetişkin Prososyallik Ölçeği Baba Formu" (YPÖ), çalışma grubunun aile özelliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Toplama Formu", çocukların prososyal davranışlarını içeren hikâyeler aracılığı ile babaların prososyal davranışlar konusundaki görüşleri ve tepkilerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu" ve prososyal davranışları içeren tamamlanmamış hikâyeler aracılığı ile çocukların sergileyeceği prososyal davranışı ifade etmesine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen "Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri" deney

grubundaki çocuklara sekiz haftada toplam 24 etkinlik olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara araştırma verileri toplanana kadar prososyal davranış becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinlik uygulanmamış, normal eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puanları incelendiğinde öğretmen formu ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, baba formu ön test-son test puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların prososyal davranışlarla ilgili çocuk görüşme formu ön test-son test frekanslarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların prososyal davranışı yansıtan cevaplarının frekansında artış olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışlarla ilgili çocuk görüşme formu ön test-son test puanlarına göre çocukların prososyal davranışı yansıtan cevaplarının frekansında artış olmadığı görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği öğretmen ve baba formu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği baba formu son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Prososyal davranışlarla ilgili çocuk görüşme formu deney grubu son test frekanslarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların babalarının yetişkin prososyallik ölçeği ile çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu ve baba formu ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmıştır. Deney grubundaki çocukların babalarının yetişkin prososyallik ölçeği ile çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu ve baba formu son test puanlarında artış olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, prososyal davranış, prososyal davranış eğitimi, baba prososyallik düzeyi
Sayfa Adedi : 105 + xvi
Danışman : Prof. Dr. Ümit DENİZ

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF PROSOCIAL BEHAVIOR EDUCATION ON THE PROSOCIALITY LEVELS OF PRE-SCHOOL CHILDREN

(Ph.D Thesis)

Sevda Yılmaz Ünal

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES

August 2024

ABSTRACT

This study aimed to examine the effect of prosocial behavior training on the prosociality levels of preschool children and the study was quasi-experimental with pretest-posttest control group. The study was conducted with the participation of a total of 30 children (15 in the experimental group and 15 in the control group) and their fathers in two different kindergartens in Etimesgut district of Ankara province, where 50-72 months old children attend. “Child Prosociality Scale” (CPS), ‘Adult Prosociality Scale Father Form’ (APF) and ‘Demographic Information Collection Form’ developed by the researcher to determine the family characteristics of the study group were used as data collection tools, The “Father Interview Form on Prosocial Behaviors” developed by the researcher was used to determine the fathers' opinions and reactions on prosocial behaviors through stories containing children's prosocial behaviors, and the “Child Interview Form on Prosocial Behaviors” developed by the researcher to express the prosocial behavior to be exhibited by children through incomplete stories containing prosocial behaviors. “Prosocial Behavior Training Activities” developed by the researcher were applied to the children in the experimental

group as 24 activities in eight weeks. Children in the control group were not applied any activity to develop prosocial behavior skills until the research data were collected, and they continued their normal education activities. As a result of the research, when the pre-test-post-test scores of the children in the experimental group were examined, it was found that there was a statistically significant difference between the pre-test-post-test scores of the teacher form, while there was no significant difference between the pre-test-post-test scores of the father form. When the pre-test-post-test frequencies of the child interview form related to prosocial behaviors of the children in the experimental group were examined, it was determined that there was an increase in the frequency of the answers reflecting prosocial behavior of the children in the experimental group. According to the pre-test-post-test scores of the children in the control group on the child interview form related to prosocial behaviors, it was observed that there was no increase in the frequency of children's responses reflecting prosocial behavior. It was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the children in the control group on the child prosociality scale teacher and father form. There was a significant difference in favor of the experimental group between the post-test scores of the children in the experimental and control groups in the teacher form of the child prosociality scale. It was determined that there was no significant difference between the post-test scores of the children in the experimental and control groups on the child prosociality scale father form. It was determined that the post-test frequencies of the child interview form related to prosocial behaviors were higher in the experimental group than in the control group. There was a significant difference between the pre-test scores of the fathers of the children in the experimental group on the adult prosociality scale and the child prosociality scale teacher form and father form. It was determined that there was an increase in the post-test scores of the fathers of the children in the experimental group in the adult prosociality scale and child prosociality scale teacher form and father form.

Key Words : Preschool education, prosocial behavior, prosocial behavior training, father prosociality level
Page Number : 105 + xvi
Supervisor : Prof. Dr. Ümit DENİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

TABLOLAR LİSTESİ xiv

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

Problem Durumu 1

Araştırmanın Amacı 4

Araştırmanın Önemi 4

Araştırmanın Varsayımları 6

Araştırmanın Sınırlılıkları 6

Tanımlar 6

BÖLÜM 2 7

KURAMSAL ÇERÇEVE 7

Sosyal Gelişim 7

Çocuklarda Sosyal Beceriler 8

Prososyal Davranış Gelişimi 9

Prososyal Davranış Bileşenleri **10**
Empati **10**
Yardım etme/ Yardımlaşma **12**
İş birliği yapma **13**
Paylaşma **13**
İletişimi başlatma ve sürdürme/ Dâhil olma **14**
Teselli etme/ Rahatlatma **15**
Gönüllülük **15**
Prososyal Davranışı Açıklayan Kuramlar **16**
Psikoanalitik Kurama Göre Prososyal Davranış **16**
Sosyal Öğrenme ve Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramlarına Göre Prososyal Davranış **17**
Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Prososyal Davranış **18**
Prososyal Davranışı Etkileyen Etmenler **18**
Yaş **19**
Mizaç **19**
Cinsiyet **20**
Çevre **20**
Eğitim **21**
Prososyal Davranışları Değerlendirme Yöntemleri **21**
Doğal Gözlemler **22**
Durumsal Testler **22**
Derecelendirmeler **22**
Sosyometrik Anketler **23**
Prososyal Cevap Verme Anketi Ölçütleri **23**
Prososyal Davranışın Kazandırılması **24**
Koşullanma **24**
Pekiştirme **25**
Motivasyon **25**
Prososyal Davranışları Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar **26**
Olumlu Bakış Açısı Geliştirme **26**
Günlük Rutin Oluşturma **26**
Evde ve Okulda Kural Koyma **27**
BÖLÜM 3 ..... **28**

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 28

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 28

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 39

BÖLÜM 4 47

YÖNTEM 47

Araştırmanın Modeli 47

Çalışma Grubu 48

Veri Toplama Araçları 50

Demografik Bilgi Toplama Formu 50

Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) 50

Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ) Baba Formu 51

Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu 52

Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu 53

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu 53

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri 54

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinliklerinin Hazırlanması 54

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinliklerinin Uygulama Süreci 56

Verilerin Toplanması 57

Verilerin Analizi 58

BÖLÜM 5 60

BULGULAR VE TARTIŞMA 60

BÖLÜM 6 71

SONUÇ VE ÖNERİLER 71

Sonuç 71

Öneriler 74

KAYNAKLAR 76

EKLER 933

EK 1. Etik Kurul Kararı 944

EK 2. Araştırma İzni..... 955

EK 3. Demografik Bilgi Toplama Formu 966

EK 4. Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu 977

EK 5. Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu 988

EK 6. Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu..... 99

EK 7. Prososyal Davranış Eğitimi Örnek Etkinlikler 1000

EK 8. Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Süreci..... 1033

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı* 49
Tablo 2. *Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formuna Verilen Cevaplara İlişkin Kodlar* 52
Tablo 3. *Prososyal Davranış Eğitimi Etkinliklerine Temel Oluşturan Bileşenler*.....54
Tablo 4. *Yetişkin Prososyallik Ölçeği, Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu ve Öğretmen Formu Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları* 58
Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test Puanlarının İlişkisiz Örneklemler t-Testi Sonuçları* 60
Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....60
Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 61
Tablo 8. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....63
Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları* 63
Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği İle Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları*.....64
Tablo 11. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu Ön Test-Son Test Frekansları Dağılımı*.....66
Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu Ön Test-Son Test Frekansları Dağılımı*.....68

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÇPÖ	Çocuk Prososyallik Ölçeği
YPÖ	Yetişkin Prososyallik Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, ilk eğitim basamağı olup, çocuğu topluma uyumlu bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu dönem, çocuk için duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişim açısından kritik bir süreçtir (Turan & Aral, 2008). Sosyal gelişim düzeyi çocuğun akranlarıyla ve çevresindeki diğer bireylerle sosyal uyumunu belirlemektedir. Çocuğun gelişmiş sosyal becerileri, sosyal ilişkileri düzenlemede önemli bir belirleyicidir. Sosyal becerilerin gelişimi ailede başlar, okul öncesi eğitim ile desteklenir.

Sosyal gelişimin önemli bir yönünü oluşturan prososyal gelişim, duygusal ve davranışsal unsurları kapsar. Prososyallik, başkalarına yardım etme ya da başkalarından yardım alma gibi gönüllü davranışları kapsayan psikolojik temelli bir özelliktir (Eisenberg & Fabes, 1998). Prososyal davranışlar, başkalarının iyiliği için çalışmayı ve işbirlikçi davranışlarda merkezi bir rol oynamayı içermektedir (Gross, Stern, Brett & Cassidy, 2017). Bu durumda basit davranışlardan iyiliksever davranışlara doğru bir gelişimden bahsetmek mümkündür. Bu kapsamda, empati, sempati, şefkat, ilgi, teselli etme, yardımlaşma, paylaşma, iş birliği, gönüllülük, bağışta bulunma (Trommsdorff, Friedlmeier & Mayer, 2007), bakış açısı alma, ahlaki muhakeme ile karar verme becerileri (Kail, 2004) prososyal davranışlar olarak değerlendirilmektedir. Bu davranışlar, kişiler arası olumlu ilişkiler (San Bayhan & Artan, 2007) ve olumlu sosyal davranışlar olarak da anılmaktadır (Uzmen & Mağden, 2002).

Çocukların prososyal davranışları, çok yönlü ve gelişimsel yörüngelere sahiptir (Gross, Stern, Brett & Cassidy, 2017). Gelişim, psikolojik süreçlerden, eğilimlerden ve sosyal deneyimlerden etkilenmektedir (Eisenberg, Spinrad & Knafo Noam, 2015). Prososyal

davranışlar kapsamında ele alınan empati davranışı, ilkel olarak, bir bebeğin, ağlayan başka bir bebeğin sesine karşılık olarak ağlaması ile kendini göstermektedir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Bunun yanı sıra, 18-24 ay itibariyle bebeklerde gözlemlenen iş birliği yapma, paylaşma, yardımlaşma gibi davranışlar, prososyal davranışların gelişiminin küçük yaşlarda başladığını göstermektedir (San Bayhan & Artan, 2007). Bebeklik döneminde temelleri atılan diğer insanların ihtiyaçlarına karşı farkındalık becerisi, çocukluk ve okul öncesi dönemde davranışa dönüşmeye başlar ve hızla gelişir (Hastings, McShane, Parker & Ladha, 2007). Bu beceri çocuklarda soyut düşünmenin başlaması ile gelişir. Çocuk, diğer birey ile fiziksel olarak aynı ortam içerisinde bulunmasa bile empatik olarak karşılık verebilmektedir. Bu durum bilişsel olgunluğun artması ile prososyal davranışların geliştiğini göstermektedir (Hoffman, 2007).

Farklı yaklaşımlar açısından bakıldığında davranışçı yaklaşımda, çocukların model alma ve pekiştirme süreçleri yoluyla yavaş yavaş başkaları ile paylaşmayı, iş birliği yapmayı ve başkalarına sempati duymayı öğrendikleri ileri sürülmektedir (Bryan, 1975). Bilişsel gelişimciler, prososyal eylemi ve fedakârlığı mümkün kılan bilişsel aşamalar yoluyla bir ilerlemeyi vurgulamaktadırlar (Miller, Eisenberg, Fabes & Shell, 1996). Bazı bilişselci yaklaşımlarda, erken çocukluk dönemindeki prososyal davranışların bilgi işlem becerisi (Quiggle, Gerber, Panak & Dorge, 1992) ve zihinsel yetenekler (Happé & Frith, 1996) ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Bazı araştırmacılar ise prososyal davranışların çocukların duygusal gelişiminin bir parçası olduğunu belirtmektedir (Eisenberg & Miller, 1987). Tüm bu yaklaşımların ortak yönü, bilişsel ya da duygusal gelişimin bir işlevi olarak prososyal davranışın, çocuk büyüdükçe ortaya çıkmasıdır. Yapılan çalışmalarda yaş değişkenine ilişkin bulgular olmamasına rağmen (Radke Yarrow, Zahn Waxler & Chapman, 1983) prososyal davranışın, başarılı bir sosyalleşme, bilişsel olgunlaşma veya duygusal düzenlemenin bir fonksiyonu olarak yaşla birlikte artması beklenmektedir.

Çocukların çevrelerini gözlemleyerek, ebeveynlerini ya da diğer yetişkinleri model alarak ya da televizyon izlerken gördükleri yaşantılar üzerinden olaylar karşısında nasıl tepkide bulunacaklarını öğrenmeleri, prososyal becerileri kazanma potansiyeline sahip olduklarını göstermekle birlikte çevresel etkenlere ve deneyimlere de bu yönde ayna tutmaktadır (Tercan, Dursun & Yıldız Bıçakçı, 2015; Uzmen & Mağden, 2002). Prososyal davranışların gelişiminde kültürün etkisi de önemli düzeydedir. Amerikan toplumlarındaki küçük çocuklar, prososyal davranış sergilemede en düşük puanı alırken, büyük aileler halinde

yaşayan, zor işlerde çalışan ebeveyne sahip olan ve batılı olmayan toplumlarda yaşayan çocuklar ise en yüksek puanı almıştır. Bu ortamlarda büyük çocuklara birçok görev yüklenmiş ve yetişkinlerin olmadığı zamanlarda kendi yaşamını sürdürmeleri öğretilmiştir (Trawick Smith, 2017). Çocuklarda prososyal davranışların temeli duygulardır. Duygu yönetme becerisi çocukların akranlarıyla ve çevreleriyle olan ilişkilerini etkilemektedir. Öz düzenleme olarak da adlandırılan duygu yönetme becerisinin gelişmiş olması, çocukların paylaşma ve iş birliği yapma davranışlarını kolayca sergilemelerini sağlamaktadır (Riley, San Juan, Klinkner & Ramminger, 2008). Prososyal davranış olarak ele alınan bakış açısı alma becerisi de paylaşma ve iş birliği yapma davranışlarının temelini oluşturmaktadır (Hogg & Vaughan, 2007).

Yurtdışında yapılan çalışmalarda nezaket kavramı üzerine yoğunlaşılmış ve prososyal davranışlar dâhilinde bahsedilen bu kavrama yönelik eğitim programları uygulanmıştır (Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015). Çocukların prososyal becerilerini geliştirdiği görülen bu tür programlar yaygınlaştırılarak etkinlik kitapları, web siteleri gibi yollarla birçok ebeveyne ulaştırılması amaçlanmıştır (Davidson, 2017; Kenney & Young, 2015). Türkiye'de benzer şekilde çalışmalara, az da olsa, rastlanmaktadır. Prososyal davranışlardan empati üzerine eğitim programının hazırlandığı ve uygulandığı bir çalışma mevcuttur (Özer, 2016). Yine prososyal davranışlar dâhilinde olan yardımlaşma ve iş birliği yapma davranışları bazı çalışmalarda değerler eğitimi kapsamında ele alınmıştır (Ömeroğlu & Sapsağlam 2016; Öztürk Samur, 2011). Ancak çocuklarda prososyal davranışları bütünüyle ele alan ve geliştirici yönde etki sağlamayı amaçlayan çalışmaya rastlanmamıştır.

Son yıllarda ebeveynelerin çalışma hayatının yoğun olması, çocukların çekirdek aile içerisinde büyümesi, akran etkileşiminin azalması ve ekran süresinin artması gibi nedenlerden dolayı çocuklarda yardımlaşma, paylaşma, iş birliği, empati gibi prososyal davranışlar daha az görülmeye başlanmıştır. Bunun yanı sıra tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 pandemisi ile sosyal etkileşim sınırlanmış, çocuklar sosyal gelişimin kritik dönemi olan küçük yaşlarda sosyal ilişkilerden uzak kalmışlardır. Bu doğrultuda hazırlanan etkinlikler ile çocukların prososyal davranış becerilerini geliştirmeye katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Erken yıllarda baba çocuk arasında duygusal tepkilerin paylaşılmasının, empatik becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Laible, Carlo & Roesch, 2004). Babaları ile empatik iletişim kuran çocukların yakın çevrelerinde ve hatta tanımadıkları kişilerde

gördükleri sıkıntılara karşı daha ilgili oldukları, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Young, Fox & Zahn Waxler, 1999). Türkiye'de çocukların prososyal davranışları ile babaların prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ve/veya geliştirmeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma sürecinde babaların da işe koşulması araştırmanın özgünlüğü açısından önemlidir. Bu doğrultuda, çocukların prososyal davranışlarının geliştirilmesi ve babalarının yardımlaşma düzeylerinin bu davranışlar üzerinde etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Prososyal davranış eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının prososyallik düzeylerine etkisinin incelenmesi amacı ile yürütülen araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu ön test-son test puanları arasında fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği Baba Formu ile Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu ön test-son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu ve Çocuk Görüşme Formu ön test ve son test frekansları arasında ilişki var mıdır?
4. Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formuna göre uygulanan eğitim etkili midir?

Araştırmanın Önemi

Sosyalleşme, bireyin, yaşadığı toplum ve kültür içinde, diğer bireylerin davranışlarıyla uyumlu bir şekilde davranmasını kapsamaktadır. Çocuğun çevresindeki kültürü benimseme süreci de sosyalleşme olarak ele alınmaktadır (Güngör Aytar, 2015). Sosyal beceriler, çocukların farklı ortamlarda uygun davranışlar sergilemelerini sağlayan yaklaşımlardır. Bu beceriler çocukların farklı ortamlarda diğer bireylerle sosyal etkileşimi başlatmayı ve sürdürmeyi öğrenmelerine yardımcı olur (Öğretir Özçelik, 2017). Bireyin toplumla sağlıklı sosyal etkileşim kurmasını sağlayan paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği gibi prososyal davranışlar, bu etkileşimin devamını sağlamaktadır (Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017).

Çocukların çoğu özellikleri, prososyal davranışların gelişimini ve sergilenmesini etkilemesine rağmen, yapılan çalışmalarda çoğunlukla cinsiyet, yaş ve mizacın etkisi incelenmiştir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Çocuklarda prososyal davranışların gelişimi ile ilgili çalışmalar çoğunlukla var olan durumu belirlemekle sınırlı kalmıştır (Al Thani & Semmar, 2017; Edward vd., 2015; Trommsdorff, Friedlmeier & Mayer, 2007; Denham, 1986).

Çocukların prososyal davranışlarının anne baba davranışları ile ilişkisi (Bağcı Çetin & Öztürk Samur, 2018; Knafo & Plomim, 2006) ve prososyal davranışları kazandırmayı amaçlayan çalışmaların (Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015; Özer, 2016) sınırlı olduğu görülmektedir. Prososyal davranışların, sosyal gelişimin önemli bir parçası olduğu ve çocuğun sosyal yaşama uyumunu kolaylaştırdığı düşünüldüğünde, bu davranışların kazandırılmasına yönelik uygulamaların olması gerektiği bilinmektedir. Yeni bin yılın öğrenen özellikleri diğer bir adıyla 21. yüzyıl becerileri olarak belirtilen iş birliği, iletişim (OECD, 2012) gibi kavramlar, prososyal davranışlar kapsamında ele alınmakta ve bu davranışların küçük yaşlarda kazandırılması davranışın kalıcılığı açısından önem taşımaktadır. Toplumsal gelişmeler doğrultusunda babaların çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda, prososyal davranışlarının niteliği de önem kazanmıştır. Bu nedenle araştırmaya babaların dâhil edilmesi önemli görülmektedir.

Çocukların aktif katılım sağladığı, doğrudan gözlemleyerek ve model alarak öğrenmelerine uygun bir ortam oluşturulmasına katkı sağlayan eğitim programları ile prososyal davranışların kazandırılabileceği ve var olan prososyal becerilerin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında, yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak prososyal davranışların bütün olarak ele alınması ve prososyal davranış türlerinin her birine yönelik prososyal davranış eğitimi etkinlikleri hazırlanması önemli görülmektedir. Hazırlanan prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarına uygulanması, uygulama bitiminde prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin çocukların prososyallik düzeylerine etkisinin incelenmesi, çocukların prososyallik düzeyleri ile babalarının yardımlaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğuna dair eğitimcilere ışık tutacaktır. Okul öncesi eğitim döneminden başlayarak çocukların sosyal yaşama uyum sağlamalarının, akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu sosyal ilişkiler kurmalarının prososyal davranış eğitimi etkinlikleri ile desteklenmesinin, sosyal gelişimlerine ve prososyal davranış gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada; prososyal davranış eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının prososyallik düzeylerine anlamlı düzeyde etki edeceği varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın çalışma grubu tipik gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukları ile sınırlıdır.
2. Araştırmada belirlenen çocukların prososyallik düzeyi, veri toplama aracı olan "Çocuk Prososyallik Ölçeği", "Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu" ve "Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu" ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırmada deney grubuna uygulanan prososyal davranış eğitimi; 8 hafta boyunca uygulanan 24 etkinlik ile sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan çocuklar ve babalar ile sınırlıdır.
5. Uygulamanın Covid 19 pandemisi sürecinde yapılması nedeniyle izleme testi yapılamamıştır.

Tanımlar

Prososyal Davranış: Başkasına fayda sağlamak amacıyla gerçekleştirilen gönüllü eylem (Eisenberg, Spinrad & Knafo Noam, 2015; Kail, 2004).

Empati: Diğer insanların duygusal durumunu ve problemlerini anlama yeteneği (Eisenberg, 1982).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sosyal gelişim süreci, prososyal davranışların gelişimi, türleri, kuramları, bileşenleri, değerlendirme yöntemleri, kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Sosyal Gelişim

Doğumdan itibaren bireyin çevresi ile olan iletişimi, toplumsal değerleri benimsemesi, kişilerarası ilişkilerde kendi davranışlarını düzenleyebilmesi sosyal gelişim kapsamında ele alınmaktadır (Han & Kemple, 2006; Schaffer, 1996). Sosyal gelişim süreci sağlıklı geçtiğinde, topluma uyum sağlayan, kendi ihtiyaçları ile toplumun ihtiyaçları arasında denge kurabilen, ilişkilerinde başarılı ve mutlu olan bireylerin sayısı artmaktadır (Gülay Ogelman, 2012).

Sosyal gelişimin hızlı gerçekleştiği erken çocukluk döneminde özellikle okul öncesi eğitim sürecini kapsayan üç-altı yaş, kritik dönemdir. Çocuğun farklı kişilerle kurduğu iletişim, sosyal becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan çocuğun ilk çevresini oluşturan aile ve okul öncesi dönemde de arkadaş ortamı önem arz etmektedir (Aydın, 2005). Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi çocuğun sosyal gelişim sürecinde anne babaların önemli bir rolü bulunmaktadır. Anne babaların normal sosyal gelişim süreci hakkında bilgi sahibi olmaları çocuğun takibi açısından önemlidir (Cybele Raver, 2003).

Çocuklarda Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, toplumda olumlu ilişki oluşturmaya yönelik davranışlar olarak ifade edilmektedir (Jalongo, 2006). Başka bir deyişle, çocuğun sosyal çevresinde olumlu etkileşimler sağlamak amacıyla sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılayabileceği özel davranışlardır (Önder, 2003).

Sosyal beceriler, bireyin başkalarıyla etkileşimde bulunmasını, olumlu ve olumsuz duygularını uygun bir şekilde ifade etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Gresham & Elliott, 1987; Sorias, 1986). Sosyal becerilere sahip olanlar, başkasının yardımını kabul etme, yardım isteme, başladığı işi bitirme, arkadaşlığı başlatma ve sürdürme, iş birliği içinde çalışma, bağımsız çalışabilme, hayal kırıklığı ile baş etme gibi sosyal davranışları başarıyla yürütebilmektedirler (Campbell & Sperstein, 1994). Sosyal beceriler, bireyin başkalarına fiziksel veya psikolojik olarak zarar vermeden onlarla etkileşim içinde olmasında önemlidir (Spence, 1983).

Sosyal beceri gelişiminde önemli faktörlerden biri olan aile; çocuğun sosyal ilişkilerinin başladığı yerdir. Ardından çocuk, okul ile birlikte akran ve yetişkin ilişkilerine geçmiş olur. Okul, çocuğun ciddi deneyimler kazandığı, birçok sosyal beceriyi edindiği çevre olarak bilinmektedir (Günindi, 2011). Sosyal beceriler hem ebeveynler hem de öğretmenler için ortak bir endişe kaynağıdır. Bununla birlikte, bu becerileri tanımlamanın ve işlevsel hale getirmenin birçok yolu bulunmaktadır. Tanımlar belirli davranışlara göre değişmekle birlikte, hemen hepsi sosyal iletişimin ve diğerleriyle sosyal bağlamda etkileşimin özelliklerini içermektedir (Little, Swangler & Akin Little, 2017).

Sosyal davranışların olumlu sonuçları tartışılırken üç terim kullanılmaktadır. Bunların ilki olan prososyal davranışlar; başkalarına faydalı olduğu, olumlu sosyal sonuçları olduğu kabul edilen eylemlerdir. Bunlar; hayır kurumlarına bağış, acil durumlara müdahale, iş birliği, paylaşım, gönüllülük, fedakârlık gibi davranışlardır. İkincisi olan yardım etme; bir başkasının refahına yarar sağlama veya iyileştirme sonucunu doğuran bir çeşit prososyal davranıştır. Bazı durumlarda yardım etme davranışı; başkasına fayda sağlama niyetini içermeyebilir. Diğer bir davranış ise yine prososyal davranışlar kapsamında değerlendirilen özgecilik diğer bir adıyla fedakârlıktır. Herhangi bir ödül beklemeden başkasına yapılan fedakârlıkta yardım, fayda sağlama niyetiyle olmalıdır (DeLamater & Myers, 2011).

Başkalarının duygularını anlamak, empati kurmak, davranışlarının sonucunu öğrenmek ve sorumluluk almak, başkalarının farklı fikirlerine saygı duymak gibi kavramlar, sosyal

beceriler kapsamında ele alınmaktadır. Bu becerilerin kazanılmasında erken çocukluk dönemi önemlidir (Pekdoğan, 2016). Çocuğun erken yıllardan itibaren dinleme ve konuşma zamanının farkında olması, kültürel farklılıklara saygılı olması, farklı fikir ve değerlere açık olması, yeni fikirler üretmesi bazı sosyal becerilerdir (P21 Early Childhood Framework, 2019).

Sosyal beceriler, dört başlıkta ele alınmaktadır. Bunlardan ilki; çevreye karşı duyarlı olmayı ve acil durumlarla baş edebilmeyi gerektiren çevresel davranışlardır. İkincisi; kişilerarası davranışlardır. Çocuğun bulunduğu ortamdaki olayların ve diğerlerinin farkında olması, otoriteyi kabul etmesi, kendi kendine veya başkalarıyla oyun oynaması gibi davranışlar bu kapsamda ele alınmaktadır. Üçüncüsü; duygularını ifade edebilme, ahlaki ve etik davranma, özbakımını gereği gibi yerine getirme gibi kişi ile ilgili davranışlardır. Son olarak dördüncüsü ise görev tanımlı davranışlardır. Grup çalışmalarını yürütme, tartışmaları yönetme, iş birliği içinde çalışma, bağımsız çalışma gibi davranışları kapsamaktadır (Campbell & Sperstein, 1994). Başka bir sınıflandırmada sosyal beceriler, iş birliği, atılganlık, öz kontrol, empati ve sorumluluk olarak beş başlıktan oluşmaktadır (Gresham & Elliott, 1990).

Prososyal Davranış Gelişimi

Sosyal öğrenme açısından bakıldığında, bir bireyin prososyal davranışları ve bu davranışların sıklığı, büyük ölçüde bireyin önceki öğrenmelerinin sonuçlarıdır. Diğer bir deyişle birey, öğrenmiş olduğu kadar dürüst, cömert, yardımsever ve merhametlidir (Rushton, 1982). Gözleme dayalı öğrenmelerin yoğun olduğu erken yıllarda çocuklar başkalarının davranışlarını prososyal veya antisosyal olarak ayırt edebilmektedir (Brownell, Ramani & Zerwas, 2006).

Yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında yer alan iş birliği, iletişim, empati gibi prososyal beceriler, erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır. Sıfır-altı yaş aralığında kazanılan bu becerilerin yaşam boyu gerekli olduğu bilinmektedir (P21 Early Childhood Guide, 2019). Erken çocukluk döneminde kazanılan prososyal davranışlar, çocuklarda liderlik becerisinin gelişimini de desteklemektedir (Duran, 2019). Problem çözme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılması, ortak bir hedefe ulaşmak için başkalarının güçlü yönlerinin dikkate alınması, toplumun çıkarlarının göz önünde bulundurularak sorumlu davranılması prososyal

davranışların temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda bir liderde bulunan özelliklerdendir (P21 Early Childhood Framework, 2019).

Prososyal davranış gelişimini desteklemek için anne, baba ve öğretmenler, olumlu örnek oluşturan davranışlarda bulunabilir, çocuklara prososyal davranışları içeren hikâyeler okuyabilir, günlük yaşamda çocukların bu davranışlarla karşılaşmalarını sağlayabilirler (San Bayhan & Artan, 2007). Aynı zamanda anne babalar çocuklarına başkalarına yardım etme fırsatları sunarak prososyal davranış gelişimine katkı sağlayabilirler (Eisenberg, 1982). Çocuğa küçük sorumluluklar vermek, ev işlerinde yardımcı olmasına fırsat tanımak, davranışın gelişmesinde önemlidir. Prososyal davranış becerileri gelişmiş bir çocuğun akran ilişkileri de olumlu gelişmektedir. Paylaşmayı, yardımlaşmayı, iş birliği yapmayı bilen prososyal çocuklar, uzlaşmacı ve empatik oldukları için istenen oyun arkadaşlarıdır (Kernan, 2013).

Prososyal Davranış Bileşenleri

Prososyal davranışlar kapsamında olan, empati, yardım etme/yardımlaşma, iş birliği yapma, paylaşma, iletişimi başlatma ve sürdürme/dâhil olma, teselli etme/rahatlatma, gönüllülük kavramları aşağıda açıklanmıştır.

Empati

Başkalarının duygusal durumlarını deneyimleme, onlara karşı sempatik olma ve kendi bakış açılarını alma kapasitesi olarak tanımlanan empati, prososyal davranışların bir açıklamasıdır (Baron & Branscrombe, 2012; Berk, 2004). Yardımlaşma, paylaşma ve iş birliği yapma davranışlarının empati ile bağlantılı olduğu bilinmektedir (Eisenberg & Mussen, 1989; Rathus, 2006). Çocuklarda empati becerisinin yüksek olması, onların yardımlaşma, paylaşma, iletişim kurma gibi prososyal davranışlara daha meyilli olduklarını göstermektedir (Kalliopuska & Ruokonen, 1993; Roberts & Strayer, 1996). Yapılan araştırmalarda çocukların kendilerine yakın hissettikleri, benzer özelliklere sahip oldukları, benzer olaylar yaşadıkları kişilere karşı daha empatik oldukları görülmüştür (Gibbs ve Wall, 1985; Stotland & Dunn, 1963).

Empati, kişilerarası iletişim becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Borke 1971). Bilişsel ve duygusal olarak iki kısımda incelenmektedir. Bilişsel empati, bireyin karşısındakine

odaklanarak onun yaşadığı durumu ve verdiği tepkileri anlamlandırma sürecidir. Duygusal empati ise karşıdakinin duygularını dikkate alma ve anlamlandırarak uygun duygusal tepkiyi verme sürecidir. Empati bilişsel olarak başlayıp duygusal olarak sonuçlanmaktadır (Hoffman, 1979; Zoll & Enz, 2005).

Empatik beceriler, bazı araştırmacılar tarafından, empatik kaygı (başkalarının refahını önemseme), empatik doğruluk (başkalarının duygularını anlama) ve duygusal empati (başkalarının duygularını paylaşma) şeklinde ele alınmaktadır (Baron & Branscrombe, 2012). Hoffman (2007) ise empatinin altındaki süreçlere bakarak, bireyin, karşısındakini anlamaya ve onunla aynı duyguları hissetmeye odaklandığına vurgu yapmaktadır. Bu durumda birey, karşısındakine, olumsuz bir duygu nedeniyle huzursuzluk yaşaması sonucunda, yardım ederek prososyal davranış sergilemektedir.

Bakış açısı alma

Empatinin bir boyutu olarak bakış açısı alma, olayları başkalarının bakış açısına göre değerlendirme yeteneği, çocuğun, kendisinin ve başkalarının sahip olduğu bilgi durumunu ortaya koymasını gerektiren bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Heagle & Rehfeldt, 2006; Kail, 2004). Bakış açısı alma, bireyin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamasını sağlayan bir sosyal beceridir (Aslan & Köksal Akyol, 2016).

Erken yıllarda benmerkezci olan çocuk, ilerleyen yıllarda sağlıklı bir sosyal gelişim süreci ile birlikte bakış açısı alma becerisini geliştirmektedir (Hogg & Vaughan, 2007). Yaşın ilerlemesi ile empatik beceriler, yerini bakış açısı alma davranışına bırakmaktadır. Bu sayede çocuk diğerlerinin farklı iç dünyalara, farklı düşüncelere sahip olduklarını anlamlandırmaktadır (Hoffman, 1987). Çocukluk döneminden itibaren bu becerinin desteklenmesi, toplumsal ilişkilerin sağlıklı yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Aslan & Köksal Akyol, 2016).

Algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma olmak üzere üç boyutta incelenen bakış açısı almada algısal bakış açısı alma, bireyin bir başkasının kendi bakış açısından ne gördüğüne dair çıkarımını ifade etmektedir. Bilişsel bakış açısı alma, başkasının ne düşündüğünün farkında olma, duygusal bakış açısı alma ise, başkasının duygusunu değerlendirme ya da anlama olarak tanımlanmaktadır (Tan Niam, 2003).

Bakış açısı alma, olumlu sosyal davranışlarda bulunmak açısından önemlidir. Çocukta bakış açısı alma becerisinin gelişimi, paylaşma, iş birliği yapma gibi diğer prososyal davranışların öğrenilmesini de kolaylaştırmaktadır (Hogg & Vaughan, 2007). Bu durumda bakış açısı alma yeteneğindeki eksiklikler bireyde kalıcı olumsuz sosyal davranışlara neden olabilir (Hoffman, 1987).

Empati ve bakış açısı alma davranışlarının belirlenebilmesi için aile, öğretmen ve çocukla görüşme yapılabilir, çocuğun kendini resimle ifade etmesi sağlanabilir (Feshbach & Roe, 1968; Karniol, 2012). Çocuğun erken yaşlarda, empati davranışını ortaya çıkarabileceği yaşantılara maruz kalması önemlidir. Empatinin gelişmesi ile ilerleyen yaşlarda bakış açısı alma davranışının ortaya çıkması da kolaylaşacaktır.

Yardım etme/ Yardımlaşma

İhtiyacı olan kişilere yardım etme, sosyal gelişimin önemli bir yönüdür. Kişilerarası etkileşimler, bireylerin diğerlerinin ihtiyaçlarını tanıması, diğer insanlara duydukları endişeyi hissetmesi ve bunlara uyumlu olan davranışlarda bulunma yeteneklerine bağlıdır (Zahn Waxler & Radke Yarrow, 1982).

Ev ortamı, çocukların araçsal yardım davranışlarına, diğer bir deyişle; bir yetişkinin bir sorunla karşılaşması durumunda yardım etme becerilerini geliştirebilecekleri zengin bir bağlamı ortaya koymaktadır. Çocuklar ev ortamında yapılan görevlerin amacını tam olarak anlamasalar da ebeveynleri ile birlikte bu görevlerin bazı yönlerine katılma yeteneğine sahiptirler (Hammond, 2014).

İçerisinde ödül veya çıkar söz konusu olmadığında yardım etme davranışı, prososyal davranış olarak ele alınmaktadır (Gürüz & Temel Eğinli, 2008). Özellikle tanınmayan kişilere karşı gösterilen yardım etme davranışının ön koşulu, empati becerisinin gelişmiş olmasıdır. Empati becerisi gelişmiş biri, etkin bir şekilde gözlemleyerek ve dinleyerek karşısındakine yardım etmek için harekete geçebilmektedir (Carkhuff, 2011). Küçük çocuklarda tanımadığı bir kişiye yardım etme davranışı içgüdüsel olarak gerçekleşmektedir (Warneken & Tomasello, 2006).

İş birliği yapma

İş birliği; bireylerin problem çözme, yeni ürünler ortaya koyma ya da konuyu öğrenme amacıyla birbirleriyle yardımlaşması, birlikte hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır (Eminoğlu, 2007; İnan, 2005; Nelson & Madsen, 1969). Ortak bir hedefi gerçekleştirmek için istekli olmak ve ortak sorumluluğu almak, iş birliği için gereklidir (Gelen, 2017).

İş birliğinin temelinde karşılıklı saygı, paylaşma, iletişim, yardımseverlik gibi davranışlar bulunmaktadır. Kendi değerlerini korumanın yanı sıra karşısındakinin değerlerini de tanıma durumu ile prososyal davranışlara yönelme iş birliği davranışı ile bağlantılıdır (Tillman, 2006).

Çocukların başkalarıyla çalışabilmesi, gerektiğinde kendi isteğinden vazgeçerek grubun yararına davranması gibi durumlar, iş birliği becerisinin kazanılmış olduğunu göstermektedir. İş birliği becerisinin erken yıllarda kazanılması, ileriki yıllarda olumlu sosyal ilişkilere katkı sağlamaktadır (P21 Early Childhood Framework, 2019). Süreçte olumlu disiplin yöntemlerinin kullanılması, sosyal etkileşimin başlatılması, olumlu iletişim örneklerinin sunulması gerekmektedir (McArthur, 2002).

Paylaşma

Paylaşma, bireyin karşısındaki ile arasındaki eşitsizliği giderme çabası olarak tanımlanmaktadır (Brownell, Svetlova & Nichols, 2009). Yaşla birlikte gelişen paylaşma davranışı eşitliği sağlamak amacıyla yapılabildiği gibi diğerleriyle iletişim kurabilmek amacıyla da yapılmaktadır (Brownell, Iesue, Nichols & Svetlova, 2013). Yapılan araştırmalar, paylaşan ile karşısındaki arasında bulunan ilişkinin, paylaşılan nesnenin özellikleri ve değerinin davranış üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Moore, 2009; Paulus, 2014).

Çocuklar, iki yaşından itibaren paylaşmaya başlarlar (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell & Kelley, 2011). İki yaşın altındaki çocuklar, birinin üzüldüğü veya acı çektiğini gördüğünde, paylaşma davranışını göstermeye eğilimli olmalarına rağmen gönüllü olarak yiyecek ve oyuncaklarını başkalarıyla paylaşma konusunda endişe göstermektedirler (Blake & Rand, 2010).

Bununla birlikte, kendilerine ait değerli olan nesne veya kişileri bir başkasıyla paylaşma söz konusu olduğunda, üç-altı yaş arasındaki çocuklar bile bencil davranışlar sergilemektedir

(Blake & Rand, 2010). Küçük yaşlarda çocuklar, adalet kavramına karşı duyarlılığın yansıması olarak, kaynakların eşit dağılımını kabul edecek şekilde paylaşımcı olmaktadır (Sunar & Engin Fidancı, 2016).

Paylaşma davranışı çocuklarda yaşla birlikte artış göstermektedir (Blake & Rand, 2010). Sekiz yaş ve üzeri olan çocuklar başkalarının ihtiyaç duymalarına karşı daha duyarlı hale gelirler (Sigelmann, 2012). Erken çocukluk döneminde, her ne kadar paylaşma davranışına örnekler görülse de okul çağı çocuklarında bu davranış, yetişkinlerde olduğu gibi daha tutarlı ve güvenilir bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Sunar & Engin Fidancı, 2016).

İletişimi başlatma ve sürdürme/ Dâhil olma

İletişim; en az iki kişi arasında duygu, düşünce veya anlamları paylaşma süreci olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ilişkilerin ve toplumsal yaşamın temel gerekliliklerinden biri olarak ele alınmaktadır (Baltaş & Baltaş, 1992; Voltan Acar, 2013). Kişilerin birbirlerine karşı değişen rolleri ve aralarındaki ilişkinin temel alındığı iletişimde, etkileşim ve sözlü/sözsüz mesaj alışverişi söz konusudur. İletişimi başlatan ilk eylem, çoğu zaman, taraflardan birinin soru sormasıdır (Hartley, 2010). Ancak iletişim, sadece sözcüklerle sınırlı değildir. Beden duruşu, jest ve mimikler, göz kontağı kurma gibi sözsüz iletişim durumları da söz konusudur (Bellman & Peile, 2006).

Bulunduğu topluluğa dâhil olma sürecinde birey, diğerleriyle etkileşimde bulunma, paylaşma, onlara yardım etme, destek olma gibi prososyal davranışları sergilerken iletişim becerilerini kullanmaktadır (Eroğlu, 2015). İletişim becerilerinin gelişmiş olması, toplumla uyum içinde olmayı, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurmayı beraberinde getirmektedir (Hukamdad, Shahzad, Ali, Qadeer & Khan, 2011; Yüksel Şahin, 2010). Etkili iletişimin gerçekleşebilmesi için iletişim becerilerinin gelişmiş olması önemlidir. Bireyin doğduğu ve içinde bulunduğu toplum bu becerilerin gelişiminde aktif rol oynamaktadır (Lazar, 2009).

İletişim, çocuğun kendini ve dünyayı anlamasını sağlayan yoldur. Erken iletişim becerileri, sosyal becerilerin gelişimini, olumlu benlik algısını teşvik etmektedir. Erken yıllarda çocuklar, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanarak duygu ve düşüncelerini etkin bir şekilde ifade etmektedir (P21 Early Childhood Framework, 2019). İletişim becerilerinin gelişmesi çocuğun düşünme, öğrenme ve sosyal ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Im-Bolter & Cohen, 2007).

Erken dönemde çocuk-ebeveyn etkileşiminin güçlü olması, ebeveynin çocuğun iletişim sürecine tepkisiz kalmaması ile çocuğun iletişim becerileri güçlenmektedir (Fewell & Deutscher, 2002). Ebeveynlerin doğumdan itibaren çocukla sürekli konuşmaları, onun sözsüz iletişim denemelerine karşılık vermeleri, ilerleyen yaşlarda duygularını sözel olarak ifade etmesine fırsat vermeleri ile iletişim becerileri güçlenmektedir (Jellinek, Patel & Froehle, 2002).

Teselli etme/ Rahatlatma

Prososyal davranışlar arasında ele alınan teselli etme/rahatlatma davranışı çocuğun fiziksel veya duygusal olarak acı çeken birini gördüğünde ona ilgi gösterme, yanında olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, 1982). Çocuklarda empati ve iletişim becerilerinin gelişmesiyle ortaya çıkmakta, empatik yardım etme davranışının dışa yansıması olarak görülmektedir (Svetlova, Nichols & Brownell, 2010).

Çocuklarda başkalarının duygusal ihtiyaçlarını anlama ve onlara yardım etme durumunun geliştiği 12. aydan itibaren teselli etme/rahatlatma davranışı da gelişmeye başlamaktadır. Yaşla birlikte gelişen bu davranış ile çocuk, karşısındakinin olumsuz duygu veya durumdan kurtulması için çözüm yolları geliştirebilmektedir (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell & Kelley, 2011). Çocuklar için hazırlanmış hikâyelerde teselli etme/rahatlatma davranışına vurgu yapıldığı görülmektedir (Akgün & Mellier, 2014).

Gönüllülük

Gönüllülük; zamanın başka bir kişiye, gruba veya amaca fayda sağlamak için özgürce verildiği herhangi bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Gönüllülük, kendiliğinden yardımdan daha fazla bağlılık gerektiren, ancak aile ve arkadaşlara sağlanan bakımdan daha dar kapsamlı bir yardım davranışları kümesinin parçasıdır (Smith, 1982).

Gönüllülük, genel bir yardım faaliyeti kümesinin parçasıdır. Ani gelişen durumlarda gösterilen yardım etme davranışından farklı olarak biraz zaman ve çaba isteyen bir davranıştır. Geleneksel anlamda önemseme davranışı ile ilişkilendirilse de buna yönelik yeterli araştırma bulunmamaktadır. Önemseme; aile, arkadaş gibi duygusal bağ kurulan kişilere karşı gösterilmektedir. Gönüllülük ise tanışıklık olmayan, duygusal bağ kurulmayan kişilere karşı gösterilmektedir (Snyder & Omoto, 1992).

Gönüllülük davranışı, sağlıklı ilişkilerin olduğu ailelerin çocuklarında daha sık ve erken yaşlarda görülmektedir. Küçük yaşlarda temeli atılan gönüllülük, özellikle ergenlik döneminde daha belirgin gözlemlenmektedir. Ergenlik döneminde düşük gelirli ailede yaşayan bireylerin, genç yetişkinlik döneminde gönüllü davranışları daha az gösterdikleri görülmektedir (Bandy & Wilhelm, 2007).

Gönüllülük, okul çağı çocuklarında okul faaliyetleri ve akran iletişiminin etkisiyle daha fazla görülmektedir. Genç yetişkinlik döneminde bireyselleşmenin artmasıyla gönüllü davranışlar azalmaktadır (Menchik & Weisbrod 1987; Schoenberg, 1980). Yaş ilerledikçe bireylerin sosyal rollerinde oluşan değişikliklerle birlikte hayata karşı bakış açısında ortaya çıkan farklılıklar gönüllü davranışlarda da değişikliklere yol açmaktadır (Wilson, 2000).

Prososyal Davranışı Açıklayan Kuramlar

Prososyal davranışı açıklayan kuramlar kapsamında, psikoanalitik kuram, sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel öğrenme kuramları ve bilişsel gelişim kuramın prososyal davranış ile ilişkisine yer verilmiştir.

Psikoanalitik Kurama Göre Prososyal Davranış

Psikoanalitik kurama göre, üç ana yapı ya da kişilik sistemi vardır. Sistemin en eski ve en ilkel yapısı, doğuştan gelen, içgüdüsel, mantıksız dürtülerden, özellikle saldırganlıktan ve cinsel arzulardan oluşan idin temel işlevi bu dürtüleri tatmin etmek ve organizmayı korumaktır. Kişiliğin rasyonel kısmı olan ego, erken gelişmekte ve kimlik ile dış dünya arasında bir aracı olarak hareket etmektedir. Gerçeklikle baş ederken bireyi tehlikelere karşı korumakta ve kimliğin ihtiyaçları tarafından üretilen gerilimlerle uğraşmak için sosyal olarak kabul edilebilir bir yol sağlamaktadır. Ego, bireyin toplumla olan ilişkisini yönetmeyi, işlevleri düşünme, algılama, öğrenme, hatırlama ve akıl yürütmeyi içermektedir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Prososyal davranışı anlamak için en uygun olan üçüncü yapı ise, ahlakın içsel temsilcisi ve ahlaki davranışın hâkimi olan süperegodur. Toplumun standartlarını yansıtan ve mükemmellik için çabalayan bu yapı, beş-altı yaşlarında gelişmeye başlamaktadır. Tanımlama yoluyla çocuk, ebeveynin (veya diğer modellerin) bazı karmaşık davranış kalıplarını, kişisel özelliklerini, motiflerini, ahlaki standartlarını, değerlerini ve yasaklarını

içselleştirmektedir. Süperego, ahlaki standartları veya idealleri belirler; vicdan, bireyin davranışını yargılar ve düzenler, suçluluk yoluyla hareketleri cezalandırır ve çocuğun içselleştirdiği ahlaki kuralları ihlal eden içgüdüsel itirazları bastırır veya yönlendirir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Psikoanalitik kuram, utanç ve suçluluğun gelişimi ve yasakların içselleştirilmesi hakkında zengin bir hipotez kaynağı sunmaktadır. Bununla birlikte, bu kuram, davranış bilimcileri prososyal yönelimlerin kökenlerini, gelişimlerini ve değiştirilmelerini anlamada kritik olan birçok etkene duyarlı hale getirmiştir. Erken eğitimin ve deneyimlerin daha sonraki davranışları şekillendirmedeki potansiyel kalıcı etkileri bilinmektedir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Sosyal Öğrenme ve Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramlarına Göre Prososyal Davranış

Davranışların oluşumunda bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre aktif rol oynamaktadır. Çevrenin yanı sıra bireyin belirlediği bireysel yaşantılar, davranışların üzerinde etkilidir. İçsel denetimini sağlayan birey, kendi istekleri ile toplumun beklentileri arasında denge kurarak davranışlarını yönlendirmektedir (Bandura, 2001).

İçsel (ve çoğu zaman bilinçsiz) duyguları, içgüdüleri ve tanımlamaları baskın kılan psikoanalitik kuramın aksine, geleneksel sosyal öğrenme kuramcıları, genel olarak açık tepkilerin kazanılması ve geliştirilmesini vurgulamıştır. İnsan davranışlarının çoğunun, özellikle de ödüller, cezalar ve modelleme gibi çevresel olaylarla öğrenildiğini ve şekillendirildiğini savunmaktadırlar. Temel olarak, ahlaki standartların ve davranışların gelişimini açıklamak için, hayvanların ve insanların korku, sosyal beceriler, saldırganlık ve uyumluluk dâhil olmak üzere çok çeşitli davranışlarının altında yatan süreç ve mekanizmalara da başvurulmaktadır (Eisenberg & Mussen, 1989).

Geleneksel sosyal öğrenme açısından bakıldığında, prososyal davranışlar doğrudan pekiştirmelerin (ödüller) bir sonucu olarak yorumlanırken ahlaki karakter, ebeveynler ve öğretmenler tarafından telkin edilen öğrenme alışkanlıkları ve erdemleri olarak tanımlanmaktadır (Hartshorne & May, 1928).

Özetle, pekiştirme, ceza, gözlemsel öğrenme, bilişsel temsiller ve öz düzenleme, mevcut sosyal bilişsel kuramda önemli kavramlardır. Bununla birlikte, bireylerin davranışlarını

içselleştirilmiş kurallara ve standartlara uygun olarak kendi kendilerine düzenlemeleri ahlaki eylem üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla, prososyal davranış gelişimi, sosyal etkiler ile bireyin değişen bilişsel kapasitesi arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak görülmektedir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Prososyal Davranış

Bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar pasif, içgüdüsel dürtülerle yönlendirilen veya çevre tarafından şekillendirilen olarak görülmezler. Aksine, onlar üzerinde çevrenin etkisi olduğu gibi, genellikle onlar da yaratıcı yollarla çevreye etki etmektedirler. Her biri çevreyi kendi tarzında algılamakta, uyaranları yorumlamakta ve düzenlemektedirler (Eisenberg & Mussen, 1989).

Bilişsel gelişim kuramcıları öncelikle ahlaki davranışla ya da prososyal eylemleri düzenleyen etkilerle ilgilenmezler. Ahlaki yargılarda ve rol alma kabiliyetindeki yaş değişimlerinin doğasını aydınlatarak, akıl yürütme ve diğer bilişsel süreçlerin önemini vurgulayarak ahlaki bir anlayışa ve prososyal davranışların gelişimine büyük katkı sağlamaktadırlar (Eisenberg & Mussen, 1989).

Prososyal Davranışı Etkileyen Etmenler

Biyolojik faktörler, grup üyeliği veya kültürü, sosyalleşme deneyimleri, bilişsel süreçler, duygusal farkındalık, kişilik ve sosyallik, cinsiyet gibi bireysel farklılıklar prososyal davranışların gelişiminde etkili olan faktörlerdir. Yapılan çalışmalarda, çocukların sosyal eğilimlerinin öncelikle ebeveynleri ile ilişkilerinin kalitesi, çocuk yetiştirme uygulamaları ve aile ortamının özelliklerinden etkilendiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Sanson, Hemphill ve Smart da (2002) prososyal davranışın gelişiminde mizaç, sosyal dünyaya yönelik algı, motivasyon gibi içsel unsurların etkili olabildiğini ifade etmiştir. Burada prososyal davranışın bileşenleri olarak yaş, mizaç, cinsiyet, çevre ve eğitim ele alınmıştır.

Yaş

Çocuklarda büyüme ile birlikte sosyal davranışlarda gelişmeler görülmektedir. Çocuğun sosyal çevresinde kurduğu etkileşimin artması ile sosyal becerilerinde artış görülmektedir (Morgan, 2004). Gelişimin her yönden hızlı olduğu erken yıllarda pekiştirmenin de etkisi sonucunda yaşla birlikte prososyal davranışlar gelişmektedir.

Çocuklar iki yaşından itibaren diğerlerinin isteklerini, hissettiklerini anlar ve kendi duygularını ifade ederler. İhtiyaç duyan birine yardım etme, üzgün birini teselli etme gibi prososyal davranışlar bu yıllarda görülmektedir (Hoffman, 2000).

İletişimin geliştiği üç yaş itibariyle akran etkileşimi artmakta, çocuk paylaşmayı, beklemeyi, kabul etmeyi ve kabul görmeyi öğrenmeye başlamaktadır. Çocuğun öz bakımını yapabildiği ve ihtiyaçlarını kendi başına karşılayabildiği beş yaşında, empati becerisinin de gelişimiyle yardım etme ve paylaşma konusunda daha istekli olduğu görülmektedir (Bee & Denise, 2003).

Altı yaşında çocuk, bakış açısı alma davranışı göstermekte ve olaylara başkalarının açısından bakabilmektedir. Bu bağlamda sorumluluk almada ve iletişim kurmada etkin olduğu görülmektedir (San Bayhan & Artan, 2007).

Mizaç

Mizaç; çocuğun dış dünyaya olan yaklaşımını belirleyen doğuştan getirdiği duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki kendine özgü durumlardır (Şahinoğlu, 2010). Yapılan araştırmalarda anne babadan çocuğa genetik olarak aktarılan mizaç özelliklerinin olduğu, anne babanın mizacının ve tutumunun çocuğun davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Aytar, Aksoy & Kaytez, 2014; Genco Usta, Türkbay & Cöngöloğlu, 2012; Muris & Ollendick, 2005; Sanson, Smart, Prior, Oberklaid & Pedlow, 1994).

Davranış gelişimini etkileyen biyolojik faktörlerden mizaç, her bir çocukta birbirinden farklı ve özeldir. Çocuğun doğuştan getirdiği olumlu mizaç özellikleri aile ve çevrenin tutumu ile desteklendiğinde prososyal davranışlarda gelişme görülmektedir (Bayhan & Artan, 2004).

Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet rolleri erken yıllardan itibaren çocukların oyun davranışlarını, iletişim biçimlerini, çevre ile olan etkileşimlerini yönlendirmektedir. Bunun sebebi çevrenin sunduğu rol modeller ve pekiştireçlerdir (Bussey & Bandura, 1999). Prososyal davranışların gelişiminde cinsiyet önemli bir etkendir. Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları cinsiyete göre farklılık gösterdiğinde bu durum çocukların davranışlarına da yansımaktadır (Updegraff, McHale & Crouter, 2001).

Toplumda cinsiyete göre beklentilerin değişmesi sonucunda kız çocukları, yardım etme, teselli etme gibi prososyal davranışlarda ön plana çıkmaktadır (Eisenberg & Fabes, 1998). Bu duruma çocukluk döneminde yetişkinlerin verdikleri tepkiler de neden olabilmektedir. Kız çocuklarına daha duygusal tepkiler verilmesi onların daha empatik olmasına ve onlarda prososyal davranışların içselleştirilmesine yol açmaktadır (McDevitt, Lennon & Kopriva, 1991). Kız çocukların hassas, erkek çocukların güçlü ve bağımsız yetiştirilmesi, erkek çocuklarında yardım etme davranışını öne çıkarmaktadır. Araştırmalar kız çocuklarının daha prososyal olduğunu gösterse de genel anlamda belirgin bir fark bulunmamaktadır (Eisenberg & Mussen, 1989).

Çevre

Çocuğun ilk çevresini oluşturan aile, davranış gelişiminde önemli etkiye sahiptir. Çocuk çevresinde gördüğü davranışları gözlemleyerek öğrenir. Çocuğun yaşı ilerledikçe ailenin yanı sıra komşu, akraba gibi yakın çevre, okul ve akranlar davranış gelişimine etki etmektedir (Eminoğlu, 2007). Bu süreçte yaşantıların olumlu olması ile çocukta prososyal davranışlar sağlıklı bir şekilde gelişmektedir (Anlıak & Dinçer, 2006).

Okul öncesi eğitim süreci ile birlikte çocuğun çevresi genişlemekte ve sosyal ilişkileri artmaktadır. Olumsuz davranışları önleyici çalışmaların yapılabileceği okul öncesi eğitim ortamları çocuğun paylaşmayı, iş birliğini, iletişim becerilerini içeren prososyal davranış gelişimine katkı sağlamaktadır (Bülbül, 2008). Çocuğun akranları ile iletişim içerisinde olması, oyun oynaması, kendi hakkını korumayı öğrenmesinin yanı sıra başkasının hak ve özgürlüklerine saygı duyarak olumlu iletişim sürdürmesini desteklemektedir (Günindi, 2008). Bu bağlamda çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi uzadıkça, prososyal davranışlarda artış görülmektedir (Işık, 2007).

Eğitim

Bin dokuz yüz altmışlı yılların sonlarına doğru, çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal eğilimlerini etkilediği ve bunlara katkı sağladığının farkına varılmasıyla, ebeveynlere yönelik eğitimlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitim ile çocukların gelişimlerine katkı sağlanması ve prososyal becerilerin en üst düzeye çıkması hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynlik açısından öz yeterliliği artırmaya yönelik içerikler sunulmuştur (Sharry & Doyle, 2017).

Ebeveyn eğitimi, ebeveynlere çocuk davranış yönetimi ilkelerini öğretmek ve çocuklarının prososyal davranışlarının sıklığını artırmak ve antisosyal davranışlarının sıklığını azaltmak için beceri ve teknikleri geliştirmelerini kolaylaştırmakla ilgilidir. Ayrıca, ebeveyn eğitimi iyi iletişim stratejileri kazandırarak ve çocuklara pozitif yönde katkı sağlayarak ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Sharry & Doyle, 2017).

Ebeveynlerin ve birincil bakıcıların çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki etkisinin tanınması ile ebeveyn eğitimi, çocukluk ve ergenlikte meydana gelen duygusal ve davranışsal sorunların yanı sıra önleyici bir müdahale olarak da ortaya çıkmıştır. Ebeveynlere gerekli becerileri kazandırmak suretiyle, ebeveyn eğitimi çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarını azaltmayı ve olumlu çocuk uyumunu teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Sharry & Doyle, 2017).

Sonuç olarak erken çocukluk dönemi, çocuğun bütüncül gelişimi açısından bakıldığında kritik dönemler içermektedir. Sosyal gelişimin içinde yer alan prososyal davranış gelişimi de erken yıllarda dikkate alınması gereken bir alandır. Çocuğun davranışını etkileyen bireysel ve çevresel faktörler sağlıklı bir şekilde yönetildiğinde, prososyal davranışların gelişimini gözlemlemek mümkündür.

Prososyal Davranışları Değerlendirme Yöntemleri

Çocuklarda ve yetişkinlerde özel yetenekler ve kişilik özellikleri gibi birçok psikolojik fonksiyonun ölçülmesi için standart testler mevcut olsa da empati, gönüllü olma veya teselli etme gibi prososyal becerileri değerlendirmek için genel olarak kabul edilmiş yöntemler yoktur. Araştırmacıların kişisel olarak yaptıkları değerlendirmelere bakılacak olursa beş farklı yöntem ortaya çıkmıştır (Eisenberg & Mussen, 1989).

Doğal Gözlemler

Çocukların doğal çevrelerindeki davranışlarına odaklanan gözlemler, doğal gözlem olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar, her zamanki faaliyetlerini sürdürürken oyun alanlarında, evlerde, sınıflarda veya diğer ortamlarda yapılabilir. Araştırmacı, gözlemlenecek davranışları belirler ve bunları açıkça tanımlar (zor durumdaki birine yardım etmek, oyuncağını paylaşmak, kendini yaralayan bir çocuğu teselli etmek gibi). Bir gözlemci, belirli durumlarda belirli gözlem sürelerinde bu davranışların tüm belirtilerini sistematik olarak kaydeder. Belirli bir zaman diliminde bir davranışın ortaya çıkma sıklığı, bireyin belirli bir prososyal davranış kategorisi için aldığı puanı ifade eder (Eisenberg & Mussen, 1989).

Doğal gözlem, çok fazla zaman ve çaba isteyen bir yöntemdir. Ancak, bir çocuğun doğal ortamında prososyallik içeren davranışları sergileme eğilimi daha fazladır ve bu nedenle daha güvenilir sonuçlar elde etmek mümkündür (Eisenberg & Mussen, 1989).

Durumsal Testler

Durumsal testler, bir dizi prososyal davranışı ortaya çıkarmak için tasarlanmış kontrollü ayarlamaları içermektedir. Burada çocuklar ilk olarak bir oyun oynar ya da bir görevi yerine getirir, bunun sonucunda oyuncaklar için kullanılabilecek kuponlar gibi bazı ödüller kazanır. Daha sonra her birine bu kazandıklarını ihtiyacı olan çocuklara yardım etme amacıyla bağışlama fırsatı verilir. Çocuğun bağış yapmayı kabul edip etmediği veya ne kadarı bağışladığı gözlemlenir. Zor durumdaki birine yardım etme davranışı bu testlerle de değerlendirilebilmektedir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Prososyal davranışların birçok şeklini değerlendirmek için durumsal testler geliştirmek mümkündür. Çocuğun sunulan duruma verdiği tepki, toplam davranışının küçük bir örneğini sunacaktır, ancak araştırmacılar genellikle çocuğun bu temsili davranış biçimini gerçek davranışın bir göstergesi olarak varsaymaktadır (Eisenberg & Mussen, 1989).

Derecelendirmeler

Derecelendirmeler, bir çocuğun cömertlik veya yardımseverlik gibi prososyal özellikleri ile ilgili (yüksek ile düşük bir süreklilik sırasındaki) durumunu değerlendirmek için kullanılır. Derecelendirmeler genellikle öğretmenler veya çocukları iyi tanıyan ve davranışlarını sık ve

çeşitli ortamlarda gözlemleyen başkaları tarafından verilir. Küçük çocuklarla yapılan araştırmalarda bu tür derecelendirmeler anlamlı sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, çocukları birçok farklı koşul altında, serbest oyun durumlarında yakından ve tekrar tekrar gözlemleyebildikleri için prososyal davranışların belirlenmesi kolaylaşmaktadır (Eisenberg & Mussen, 1989).

Sosyometrik Anketler

Çocukların muhakeme yapma, şefkat gösterme, empati kurma ve buna benzer diğer prososyal davranış biçimlerini belirlemek amacıyla kullanılır. Bir sınıfta bulunan tüm çocuklara ya da çoğunluğa uygulanan anketlerde çocuklardan "Başkalarının duygularını dikkate alır.", "İhtiyacı olan bir çocuğa yardım eder." gibi belirli açıklamalara en uygun olan üç sınıf arkadaşının adını belirlemeleri istenir. Bu sayede çocukların prososyal davranış eğilimleri belirlenmiş olur. Bu sosyometrik değerlendirmeler, okul öncesi ve ilkokuldaki çocukların prososyal eğilimlerini değerlendirmek için özellikle uygun görülmektedir. Bu yaştaki çocuklar, sınıf arkadaşlarının çoğunu, özellikle de kendi cinsiyetlerine sahip olanları oldukça iyi tanımaktadırlar. Buna bağlı olarak prososyal tepkileri öğretmenlerinden daha iyi değerlendirmeleri mümkündür. Bununla birlikte, çocukların anketlere verdiği cevaplarda bir önyargı tehlikesi bulunmaktadır. Bazı durumlarda, aynı cinsiyetteki akranlar, popüler veya zeki sınıf arkadaşlarının isimlerini prososyal açıklamalarda verebilmektedir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Prososyal Cevap Verme Anketi Ölçütleri

Bireyin kendi prososyal eylemleri yerine getirme performansına veya çeşitli prososyal davranışlarda bulunma sıklığına ilişkin bir dizi sorudan oluşmaktadır. Örneğin, bir çocuğa, "Poşetleri taşıma konusunda ne sıklıkta yardım ettin?" diye sorulabilir. Anket sonuçlarına bakıldığında bazen hata verebilir, çünkü insanlar cevaplarda normalde olduklarından daha fazla prososyal davranış eğilimi gösterebilirler. Örneğin, yardımseverlik ve saygılı olma kültürümüzde çok değerli olduğu için, insanlar başkalarının onları bu özelliklerde güçlü olarak görmelerini isteyebilir. Anket sonuçları, diğer prososyal davranış ölçütleriyle birlikte kullanıldığında daha yararlı olabilir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Bu yöntemlerin tek başına veya birlikte kullanılması mümkündür. Sonuçta küçük bir davranış örneği bile öğrenmenin gerçekleştiğini kanıtlamaktadır. Davranış örneği görülmese de çocukların davranışı daha sonra sergilemek üzere içsel olarak öğrendiği bilinmektedir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Prososyal Davranışın Kazandırılması

Sosyal becerilerin öğrenilebilen davranışlar olduğu ve pekiştireç verilerek artırılabildiği bilinmektedir (Hargie, 2006). Prososyal davranışların kazandırılmasında da çocuğun gözlemi, sosyal çevresi etkendir. Çocuklara doğumdan itibaren kazandırılmaya çalışılan prososyal davranışlar, onun daha sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesini sağlayan, toplumsal olarak kabul gören davranışlardır (Deniz, 2011).

Edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme kuramı, prososyal davranışlara yönelik becerilerin kazanılmasında etkilidir. Edimsel koşullanmada çocuk, amacına ulaşmak için davranışı tekrarlayarak öğrenmektedir. Çocuğun gözlemlediği davranışın sonucunda ödül veya ceza olmasına bağlı olarak o davranışı taklit edip etmemesi ise sosyal öğrenme kuramı kapsamında ele alınmaktadır (Totan, 2020). Yapılan çalışmalarda, deneme yanılma yoluyla oluşan davranışın sonunda ödül olduğunda tekrarlanma durumunun olduğu ancak ödül olmayan davranışın tekrarlanma durumunun olmadığı görülmüştür (Hergenhanm & Olson, 1997). Prososyal davranışlar kazandırılırken koşullanma, pekiştirme ve motivasyon önemlidir.

Koşullanma

Erken yıllarda koşullanma, davranışların öğrenilmesinde etkilidir. Klasik koşullanma ile çocuklar tepkisel olarak öğrenir ve tekrar edilmeyen davranışların azalması veya unutulması mümkündür. Birey, bir durum karşısında otomatik tepki verir ve pasiftir. Bunun yanı sıra, edimsel koşullanma içgüdüsel olarak sergilenen gönüllü davranışları kapsamaktadır. Bireyin bilinci aktiftir ve kendi tercihiyle öğrendiği davranışı tekrarlaması söz konusudur (Seifert & Sutton, 2009).

Pekiştirme

Çocuğun prososyal bir davranış sergilemesinin ardından pekiştireç alması, davranışın tekrarlanması ve öğrenilmesi açısından önemlidir. Bu bazen çocuğun sevdiği şeyi vermek veya sözel olarak onaylamak -"Aferin." demek- bazen de sevmediği şeyi ortamdan uzaklaştırmak olabilir. Her iki durumda da çocuğun davranışı tekrarlama olasılığı yükselmektedir. Çocuk davranışı kazanana kadar pekiştirecin sık verilmesi, sonrasında yavaş yavaş azaltılarak kesilmesi prososyal davranışın devamlılığını sağlamaktadır (Seifert & Sutton, 2009).

Pekiştireç vermeden önce çocuğu iyi tanımak önemlidir. Çocuğun sevdiği şeyleri bilmek pekiştireci belirlerken kolaylık sağlamaktadır (Eratay & Özkan, 2018). Uygun pekiştireçler verildiğinde çocukların prososyal davranışları kazanmaları mümkün olmaktadır.

Motivasyon

Motivasyon; bireyin amacına yönelik gerçekleştirdiği davranışlardır. İçsel ve dışsal uyarıcılarla ortaya çıkarak bireyi harekete geçirmektedir. Bireyin davranış için istekli olmasını sağlayan motivasyon, öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır (Brophy, 2004; Morgan, Harmon & Maslin Cole, 1990). Çocuklarda motivasyon, yaygın olarak bilişsel becerileri geliştirmek için kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra son yıllarda sosyal gelişim üzerindeki etkisi de göze çarpmaktadır. Sosyal beceri gelişiminde ve prososyal davranışların kazanılmasında motivasyon etkili bir araçtır (Özbey, 2018).

Yardım etme, paylaşma, empati gibi prososyal davranışların temelinde, doğuştan gelen içsel motivasyon vardır. Çocuğun, içsel motivasyon ile prososyal davranış sergilemediği durumlarda, dışsal motivasyonla da desteklenmesi mümkündür. Çocuk, istenen davranışları sergileyenlere verilen uygun şekildeki sözlü ya da fiziksel ödülleri görerek de bu davranışları sergileme eğilimi gösterebilmektedir (Ryan & Deci, 2000; Senko, Durik & Harackiewicz, 2008).

Erken yıllarda motivasyon düştüğünde, problem davranışların ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu doğrultuda motivasyon ile prososyal davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Çocuğun içsel motivasyonunu desteklemek ve gerektiğinde dışsal motivasyon sağlamak, prososyal davranışların devamlılığını sağlayabilir (Özbey & Aktemur Gürler, 2019).

Prososyal Davranışları Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar

Prososyal davranışlar toplum tarafından kabul gören olumlu sosyal davranışlardır. Bu davranışlar çocuğun yaşam kalitesini artırmaktadır. Bazı çocuklarda özdenetimin ve içsel motivasyonun gelişmiş olması ile davranış kendiliğinden gelişirken bazı çocuklarda dış müdahale gerekebilmektedir. Bu durumda ebeveynler ve öğretmenler tarafından çocuğun prososyal davranışlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Olumlu Bakış Açısı Geliştirme

Çocukta gelişmesi istenen prososyal davranışlar için öncelikle çocuğun davranışı sergilediği anda davranış hakkında olumlu dönüt verilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda çocuğun sergilediği prososyal davranışı betimlemek, çocuğun cesaretlenmesini sağlayacaktır. Burada önemli olan betimleme yaparken yorum yapmamaktır (Eratay & Özkan, 2018).

Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmen, çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Prososyal davranışların desteklenmesinin yanı sıra olumsuz davranışlara verilen tepki de çocuk için önemlidir (Woolfolk, 1993). Öğretmenler ve anne babalar, çocuğun olumlu davranışı karşısında sözel övgülerle davranışın devamlılığını sağlayabilirler. Çocuk sergilediği davranışın olumlu olduğunu anlamalı ve bu davranışı içselleştirmelidir.

Günlük Rutin Oluşturma

Belirsizlikler çocukların davranışlarında bozulmalara neden olabilmektedir. Çocuklar gün içinde neleri ne zaman yapacağını bildiğinde daha uyumlu olur. Prososyal davranışlara zemin hazırlayabilmek için günlük rutin oluşturmaya özen gösterilmelidir (Eratay & Özkan, 2018).

Prososyal davranışlara yönelik günlük rutinlerin evde ve okulda oluşturulması mümkündür. Evde aile bireyleri ile ortak belirlenen rutinler küçük çocuklar için görselleştirilerek hazırlanmalıdır. Bu, çocuğun veya yetişkinin uygulanan her bir rutine işaret koyacağı bir tablo şeklinde olabilir (Buluç, 2004).

Okul öncesi eğitim ortamlarında günlük rutinlerin belirlenmesi ve tutarlı bir şekilde uygulanması çocuklarda motivasyonu artıracak, bunun sonucunda prososyal davranışların

geliştirilmesi kolaylaşacaktır (Olive, 2004). Burada önemli olan, rutinlerin sınıfta bulunan tüm çocukları kapsamasıdır. Küçük çocuklarda günlük rutinlerin görsel materyaller şeklinde sunulması uygulamayı kolaylaştırmaktadır (Sterling Turner & Jordan, 2007; Vaughn, Bos & Schumm, 2014).

Evde ve Okulda Kural Koyma

Günlük rutin oluşturmada evde ve okulda kuralların olması belirsizliği önleyeceğinden çocuklar için önem arz etmektedir. Prososyal davranışların artırılması için kural koymak gerekmektedir (Vuran, 2010). Kurallar kısa, açık ve net ifade edilmeli ve çocuklarla birlikte belirlenmelidir. Prososyal davranışların çoğalması ve kuralların özümsenmesi ile kurallar daha az hatırlatılmalıdır (Eratay & Özkan, 2018). Kurallar az ve işlevsel olduğunda, uyulması ve uygulanması kolaylaşmaktadır (Keskin, 2009).

Çocuğun ilk çevresini oluşturan aile ve sonrasında okul, toplumsal kuralları içselleştirmesi için etkili ortamlardır. Burada önemli olan çocuğa doğru ve uygun davranışı yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak ifade etmek ve örnek olmaktır. Kültürel farklılıkların bir araya geldiği okul ortamında prososyal davranışa yönelik kuralları uygulamak, çocukların toplumla uyumunu kolaylaştırabilmektedir.

Çocuğun davranışına verilen tepki, onun için bir geribildirimdir. Belirlenen kurallar dâhilinde çocuğun davranışlarına uygun tepkiler vermek gerekir. Uygun geribildirim, çocukların kuralları içselleştirmesinde etkilidir.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Uzmen ve Mağden (2002), "Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi" isimli çalışmalarında paylaşma ve yardım etme davranışlarının, resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubu çocuklarına iki hafta boyunca sekizer tane resimli kitap okunmuştur. Deney grubunda yer alan çocuklara dördü yardım etme, dördü paylaşma davranışları içeren resimli kitaplar okunmuş, hikâye hakkında sorular sorulmuş, tartışmalar yapılmış, etkinlikler uygulanmıştır. Çalışmada yardım etme davranışını değerlendirmek amacıyla, kalem, küçük kâğıtlar, ataçlar, kalemtıraş içeren bir kutu yere düşürülmüş ve çocukların tepkileri gözlenmiştir. Paylaşma davranışını değerlendirmek amacıyla da, çocuklara beşer tane çıkartma verilerek, hastanede yatan bir çocuk için istediği sayıda çıkartmayı verebileceği söylenmiştir. Çalışma sonucunda, deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olduğu, verilmiş olan eğitimin kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocuklarının ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Aileler ile eğitimcilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar arasında tutarlılık olmadığı, aile ve eğitimcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyumun düşük olduğu belirlenmiştir.

Gözün Kahraman (2011), "Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi" isimli çalışmasında zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Bu kapsamda 38 çocuğu dâhil ederek deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Deney grubuna uygulanan Zihin Kuramı Eğitim Programı kapsamında, farklı istekleri anlama, farklı inançları anlama, yanlış inançları anlama, bilgiye erişimi anlama, duyguları anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik planları hazırlanmıştır. Zihin Kuramı Ölçeği ve Prososyal Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğretmen Formu) kullanıldığı çalışmanın sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların zihin kuramına dayalı performanslarında artış gözlemlenmiştir. Ayrıca, zihin kuramı görevlerine ve prososyal davranışlara ilişkin puanlarda da belirgin bir artış belirlenmiştir. Eğitim sonrası deney ve kontrol grubundaki çocuklarda kendiliğinden ve öğretmen istediğinde ortaya çıkan prososyal davranışlara ilişkin performanslar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Deney grubundaki çocukların eğitim sonrası prososyal davranış puanları eğitim öncesinde ölçülen puanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Karaca, Gündüz ve Aral (2011), "Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi" isimli çalışmalarında çocukların sosyal davranışlarını incelemeyi ve sosyal davranışlarla bazı değişkenlerin ilişkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitime devam eden altı yaşında 299 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenim düzeyi yüksek olan anne babaların çocuklarının öğrenim düzeyi düşük olanlarınkinden daha fazla ilişkisel saldırganlık sergiledikleri, annenin yaşı arttıkça çocuklarda ilişkisel saldırganlığın arttığı ve olumlu sosyal davranışların azaldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra babanın yaşının çocukların sosyal davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Aksoy (2014), "Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi" isimli çalışmasında hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 120 çocuğun üç gruba ayrılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bir gruba Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi, diğer gruba Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi on iki hafta boyunca ve haftada ikişer saatlik oturumlar halinde uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmada çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu" ve uyarlaması yapılan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn

Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri birlikte ele alındığında hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar boyutunda ve toplam sosyal becerilerde, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların ise iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar, atılganlık boyutunda ve toplam sosyal becerilerde herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte, öğretmen değerlendirmelerine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin iletişim ve prososyal davranışlar boyutlarındaki sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminden, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ise kendini kontrol ve atılganlık boyutundaki sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Öztürker (2014), "Altı yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi" isimli çalışmasında çocukların olumlu sosyal davranışlarının cinsiyete, okul türüne, kardeş sayısına, anne çalışma durumuna ve anne eğitim düzeyine göre farklılığını anne, öğretmen ve araştırmacı değerlendirmeleri ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu kapsamda annelere Kişisel Bilgi Formu, Özgecilik Ölçeği, Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği; öğretmenlere Öğretmen İçin Kişisel Bilgi Formu, Özgecilik Ölçeği, Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca 218 çocuk ile yardımlaşma ve paylaşma davranışlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından bireysel ölçümler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, anne ve öğretmen özgeciliğinin altı yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışlarına pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Çocukların olumlu sosyal davranışlarının ise anne, öğretmen ve araştırmacı tarafından değerlendirilmesinin karşılaştırılması sonucunda cinsiyetin ve anne çalışma durumunun olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğu belirtilmiş, kardeş sayısının olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğu sonucu ise yalnızca araştırmacı değerlendirmesinde ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyeti kız olanların, annesi çalışanların ve kardeş sayısı fazla olanların olumlu sosyal davranışları daha sıklıkla sergilediği bulunmuştur. Ayrıca okul türü ve anne eğitim düzeyi üç değerlendirmeci tarafından da olumlu sosyal davranışlarla ilişkili bulunmamıştır.

İnanlı (2015), "Okul öncesi çocukların medya kullanımı ve prososyal ve saldırgan davranışları arasındaki ilişki" isimli çalışmasında okul öncesi çocukların ekran karşısında

izledikleri ve oynadıkları programların türleri, kullanma süreleri ve kullandıkları çevre hakkında genel bir veri elde etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca çocukların izledikleri ve oynadıkları program türleri ve kullanma süreleri ile çocukların prososyal ve saldırgan davranışları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada okul öncesi eğitime devam eden dört-altı yaş arası 52 çocuğun ebeveyni çocuklarının medya kullanımlarını bir hafta sonu boyunca raporlamıştır. Çocukların prososyal ve saldırgan davranışları ise öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların medya araçları kullanarak oynadıkları oyunların süresinin artmasıyla saldırgan davranışlarında da artış olduğu, prososyal davranışlarda ise düşüş olduğu, video oyunları için harcadıkları sürenin artmasıyla gelişimsel yönden zengin etkinliklere harcadıkları sürenin azaldığı, yaşlarının artmasıyla da medya kullanım sürelerinin arttığı belirlenmiştir.

Somer (2015), "Dört-altı yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi" isimli çalışmasında 200 adet çocuk kitabını ele almıştır. Bu kapsamda Türkiye'deki dört farklı ilde görev yapan 84 okul öncesi öğretmenden, sınıflarında bulunan dört-altı yaş çocukların en çok tercih ettiği resimli hikâye kitaplarının isimleri öğrenilmiştir. Kitaplar; empati, iletişim başlatma ve sürdürme gibi erken yaşlarda prososyal davranışlara temel teşkil eden becerilerin yanı sıra yardım etme, iş birliği yapma, paylaşma ve özgecilik gibi olumlu sosyal davranışlar yönünden incelenmiştir. 200 adet kitaptan 81'inde prososyal davranış içeriğine rastlanmıştır. Çalışma sonucunda, örnekleme dâhil edilen kitaplarda prososyal davranış içeriğine daha az yer verildiği belirlenirken; en fazla ele alınan prososyal davranışların sırasıyla özgecilik, yardım etme, soru sorma, arkadaş edinme ve oyuna davet etme şeklinde olduğu belirtilmiştir.

Tezel (2015), "Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirmesi" isimli çalışmasında, erken çocuklukta dilin pragmatik profilini, normal ve riskli gelişim gösteren çocuklarda karşılaştırmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma deseni kullanılarak yürütülen çalışmaya bir-dört yaş arası 20 tipik, 20 riskli gelişim gösteren çocuğu olan 40 ebeveyn katılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniği ile yürütülen çalışmada Dewart ve Summers tarafından geliştirilip, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Öncesi Çocuklarda İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili Görüşme Çizelgesi", "Kayıt Formu" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Aile Bilgi Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çocukların günlük yaşamlarındaki iletişimsel fonksiyonlarına yönelik ailelerden alınan bilgiler sonucunda, riskli gelişim gösteren çocukların pragmatik dil yetersizliklerinin, tipik

gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla olduğu; iletişimi başlatma ve cevap vermede normal gelişim gösteren çocukların, iletişimde sözel ifadeler ve kelimeleri daha çok kullanırken, riskli gelişim gösteren çocuklarda ağlama, hırçınlık, kızgınlık ve öfke davranışlarının daha belirgin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca günlük iletişimlerindeki içerikte, her iki grubun iletişimde tercih ettikleri kişilerin çoğunlukla aile bireyleri olduğu, normal gelişim gösteren çocukların çoğunluğunun kitaplara ilgi gösterip içindekileri anlatmaya çalıştıkları, riskli gelişim grubundaki çocukların ise kitaplarla ilgilenme oranının düşük olduğu görülmüştür.

Akaydın ve Gültekin Akduman (2016), "Altı yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmalarını okul öncesi eğitime devam eden 60 ay üzeri 206 çocuk ve anneleri ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada çocukların duygusal zekâ düzeylerini ölçmek amacıyla Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ve çocukların empatik becerilerini belirlemek için Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kız çocuklarının empatik becerilerinin, erkek çocuklarınkinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların doğum sırasının duygusal zekâ ve empatik beceriler üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Genel sonuca bakıldığında empatik beceriler ile duygusal zekâ arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların duygusal zekâ düzeyleri arttıkça empatik becerilerinde de artış olduğu belirlenmiştir.

Gönen ve Özer (2016), "Anaokulu çocuklarının çizdikleri resimlere yönelik anlatımları yoluyla empatik becerilerinin incelenmesi" isimli çalışmalarında çocuklardan üç durumda ("Annemi üzgün gördüğümde…", "Arkadaşımı üzgün gördüğümde…" ve "Kedimi üzgün gördüğümde…") ne yapacaklarını gösteren resimler çizmeleri ve resimlerini anlatmaları istenmiştir. Ardından çocuklarla tek tek ayrı bir odada görüşme yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini dört-beş yaş grubunda 50 çocuk oluşturmuştur. Çocuklarla "Annemi üzgün gördüğümde ne yaparım?" konulu çizimlere yönelik yapılan görüşmeler sonucunda "Hediye vermek", "Çiçek vermek" ve "İlgi göstermek" temaları oluşturulmuştur. "Arkadaşımı üzgün gördüğümde ne yaparım?" konulu çizimler sonrası görüşmelerde, ek olarak "Oyun oynamak" teması ortaya çıkmıştır. "Kedileri üzgün gördüğümde ne yaparım?" konulu çizimler sonrasında da aynı temalar ortaya çıkmış, bu temaları yardım etmek, sempati göstermek ve teselli etmek davranışları izlemiştir.

Özer (2016), “Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi” isimli çalışmasında hazırlamış olduğu empati eğitim programının çocukların empatik ve prososyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda eğitim programı çocuklara dokuz hafta boyunca haftada dört gün olmak üzere uygulanmıştır. Eğitim öncesi ve sonrasında çocukların empatik ve prososyal beceri gelişimleri ve cinsiyet değişkeninin bu beceri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Yarı deneysel olarak yürütülen çalışmada beş yaş grubu 20 çocuk deney grubunu, 19 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocukların empatik becerilerini ölçmek için “Çocuklar için empati ölçeği”, prososyal becerileri ölçmek için ise yardım etme ve paylaşma davranışlarını gözlemleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından çeşitli davranışları içeren bir değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonrası deney grubunda bulunan çocukların empatik becerilerinde ve prososyal davranışlarında artış görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Çalışma sonucunda ayrıca, genç anne ve genç babaların çocuklarının empatik becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sunar ve Engin Fidancı (2016), “Farklı türdeki özgecil davranışların erken gelişimi: paylaşma, yardım etme ve bağış yapma” isimli çalışmalarında, erken çocuklukta özgeciliği üç, dört ve beş yaşlarındaki çocukların yardım etme, paylaşma ve bağış yapma becerileri ve istekleri bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 178 okul öncesi dönem çocuğu yaşlarına ve cinsiyetlerine göre eşleştirilmiş, çocuklara paylaşma ve yardım etme fırsatı sunacak şekilde yapılandırılmış bir deney ortamında eşleriyle etkileşimleri video ile kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda, üç yaşındaki çocukların bile özgecil davranışlar sergilediği, en yaygın görülen özgecil davranışın paylaşma davranışı olduğu ve bu davranışın erken yaşlarda diğer davranışlardan daha sık sergilendiği görülmüştür. Ayrıca kendiliğinden gelişen özgecil eylemlerin yaşa bağlı olarak artış gösterdiği belirlenmiştir.

Aydın ve Acun (2018), “Küçük çocuklar başkalarının ihtiyacını gözeterek yardım ederler” isimli çalışmalarında çocukların, yardım etme olarak nitelendirilen davranışları başkalarının yararına mı yoksa “yere düşen nesne kaldırılır” şeklinde bir davranış kuralına bağlı olarak normatif nedenlerle mi gerçekleştirdiği probleminin araştırılmasını amaçlamışlardır. Çalışmaya 18-38 aylık 21 erkek ve 22 kız olmak üzere toplam 43 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmada dört farklı koşuldaki araçsal yardım etme davranışlarını ölçmek için her bir oyunda farklı nesneler kullanılmıştır. Koşullar; yetişkinin ihtiyacı olduğu, yetişkinin ihtiyacı

olmadığı, nesneyi yetişkinin düşürdüğü ve yetişkinin düşürmediği şeklinde belirtilirken, nesneler ise; gözlük, mandal, yapboz ve oyuncak trendir. Çalışma sonucunda, çocukların, yetişkinin nesneye ihtiyacı olduğu durumda diğerlerine kıyasla daha fazla yardım ettikleri görülmüştür. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre yetişkinin nesneye ihtiyacı olduğu ve olmadığı durumlarda, nesnenin yetişkin tarafından düşürüldüğü koşullarda daha fazla yardım ettikleri belirlenmiştir. Çalışma sonuçları çocukların araçsal yardım etme davranışlarında ihtiyaç durumunu gözettiklerini ve buna bağlı olarak eyleme geçtiklerini göstermiştir.

Bağcı Çetin ve Öztürk Samur (2018), "60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmalarında, 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesini ve çocukların prososyal davranışlarının anne, baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışmada çocuk prososyallik ölçeği ve yetişkin prososyallik ölçeği kullanılmıştır. Çocuk prososyallik ölçeğinin anne, baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasında bir uyum olduğu belirlenmiştir. Çocuk prososyallik ölçeğinin anne ve baba formlarının puanlarında cinsiyete ilişkin anlamlı fark bulunamamışken, öğretmen formu puanlarında kız çocuklarının daha fazla prososyal davranış sergilediğini gösteren bulgulara rastlanmıştır. Kardeş sayısına ilişkin baba ve öğretmen formlarının puanlarında anlamlı fark bulunamamışken, tek çocuğu olan anne formlarının puanları iki ya da daha çok çocuğu olan anne formlarının puanlarından düşük olarak belirlenmiştir.

Önal (2018), "Okul öncesi eğitimde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi" isimli çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranışlarını kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim alma durumları ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, özel eğitim anaokullarında kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim alan 119 çocuk ve kaynaştırma öğrencisi olmayan bağımsız anaokullarına devam eden 138 çocuk olmak üzere dört-altı yaş arası normal gelişim gösteren toplam 257 çocukla yürütülmüştür. Çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi çocukların prososyal davranışları "Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)" ile tespit edilmiş ve çocuk bilgi formunda yer alan cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ailesinde engelli birey olma ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumları, okul öncesi eğitime devam etme ve okul türü

değişkenleri açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmanın sonucunda, her iki grupta da kız çocuklarının prososyal davranışlarının erkek çocuklarınkinden daha yüksek olduğu, yaş ve okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenlerinde anlamlı fark olmadığı, genel anlamda prososyal davranış sergileme durumunun sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan çocuklarda daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Özer ve Doğan (2018), "Okul öncesi dönem çocuklarının hikâyedeki akranlarına yönelik geliştirdikleri prososyal davranış önerilerinin incelenmesi" isimli çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının anlatılan kısa hikâyelerdeki akranlarının yaşadığı durum ile ilgili empatik-duyguyu tahmin etmeye yönelik cevapları ve bu hikâyelerdeki çocukların yaşadığı duruma yönelik geliştirdikleri prososyal davranış önerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması deseni kullanılan çalışmada, Feshbach ve Roe (1968) tarafından altı ve yedi yaşındaki çocukların empatik becerilerini ölçmek amacıyla hazırladıkları hikâyelerden "üzüntü" durumu ile ilgili olanları temel alan iki kısa hikâye hazırlanarak kullanılmıştır. Hazırlanan hikâyeler köpeği kaybolan bir erkek çocuk ve köpeği hasta olan bir kız çocuk ile ilgilidir. Birinci ve ikinci hikâyenin sonunda çocuklara, hikâyedeki çocuğun bu durumda ne hissediyor olabileceği, kendisinin bu durumda ne hissettiği ve hikâyedeki çocuğa yaşadığı durum karşısında ne söyleyeceği, ne yapacağı soruları sorulmuştur. Birinci bölümde anlatılan hikâyelerdeki ana karakterlerin duygusunun ne olduğuna yönelik çocukların verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgularda; çocukların neredeyse tamamının (bir çocuk hariç), hikâyelerden birinin kahramanı olan kız çocuğunun hissedeceği duygu için de, diğer hikâyenin kahramanı olan erkek çocuğunun hissedeceği duygu için de "üzüntü" duygusunu ifade ettikleri görülmüştür. İkinci bölümde hikâyelerin kahramanlarının yaşadığı olaya karşılık, bu durumda kendilerinin ne hissettiğine yönelik cevaplardan elde edilen bulgular incelendiğinde; çocukların bu bölümde belirttikleri duygular birinci bölüme göre çeşitlilik göstermekle birlikte, yine çocukların büyük bir çoğunluğu anlatılan hikâyelerdeki durumlar karşısında "üzüldüklerini" belirtmişlerdir. Üçüncü bölümde hikâyelerin kahramanlarının yaşadıkları olaya karşılık nasıl bir tepkide bulunacakları, neler söyleyip, neler yapacaklarına yönelik cevaplardan elde edilen bulgularda ise; çocukların neredeyse tamamının iki hikâye için de prososyal davranış önerileri verdikleri görülmüştür. Buna göre çocukların prososyal davranış önerileri en düşük düzeyden en üst düzeye; temennide bulunmak, tavsiye vermek, teselli vermek, dolaylı yardım-çözüme yönlendirme, işbirlikli yardım, şefkat gösterme ve aktif yardım şeklinde sıralanmıştır.

Çubukçu (2019), “48-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa ili merkez ilçelerindeki bağımsız anaokulları ve resmi anasınıflarında öğrenim görmekte olan 198 okul öncesi dönem çocuğu ile bu çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırma bulguları okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının 60-72 ay grubu çocukların lehine farklılaştığını ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn tutumlarından otoriter tutumun çocuk prososyalliği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik Kahraman (2019), “Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde okul öncesi dönem çocuklarının varsayımsal problem durumu içeren resimli senaryolara verdikleri cevaplar doğrultusunda prososyal davranışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve 48-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öncelikle ‘Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği’nin geçerlik güvenirlik çalışmalarını yürütmüştür. Araştırmanın pilot uygulamasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırıkkale ili MEB'e bağlı resmi okul öncesi kurumuna devam eden 48-60 aylık 45 ve 61-72 aylık 75 olmak üzere toplam 120 çocuk oluştururken; ana uygulamasını 48-60 aylık 144 çocuk ve 61-72 aylık 355 çocuk olmak üzere toplam 499 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği'nin çocukların prososyal davranışlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; değişkenlerden doğum sırasının küçük yaş grubundaki çocukların prososyal davranış düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmazken büyük yaş grubundaki çocukların prososyal davranış düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca anne-babaları daha yükseköğrenim seviyesine sahip 61-72 aylık çocukların prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Karaman ve Dinçer (2020), “Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmalarında, okul öncesi dönem çocukların

prososyal davranışlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne-babanın öğrenim düzeyi, ebeveyn tutumları açısından incelenmesini ve bu değişkenlerin prososyal davranışlar üzerindeki yordayıcı etkisinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışma, 25-72 ay aralığındaki 290 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; kız çocuklarının prososyallik düzey puanların erkek çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu; çocuğun yaşı büyüdükçe prososyal davranış puan ortalamalarının arttığı; altı aydan fazla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların prososyal davranış puan ortalamalarının, yeni başlayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Aydın (2021), "13-70 Aylık çocuklarda prososyal davranışlar: doğal gözlem çalışması" isimli çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların yardım, paylaşma, işbirliği, bilgilendirme, rahatlatma ve itaatkâr prososyal davranışları kreş ortamında doğal gözlem yapılarak incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca literatürde belirtilmeyen prososyal davranışların belirlenmesi de çalışmanın amaçları arasında belirtilmiştir. Çalışma kapsamında yaşları 13-23 aylık olan 16 çocuk, 24-35 aylık olan 30 çocuk, 36-47 aylık olan 28 çocuk, 48-59 aylık olan 32 çocuk ve 60-70 aylık olan 35 çocuk olmak üzere toplamda 141 çocuk (62 kız, 79 erkek) gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda yardım, paylaşma, rahatlatma ve itaatkâr prososyal davranışların çocukların ilk yaşlarından itibaren ortaya çıktığı, iki yaşından itibaren ise işbirliği ve bilgilendirme prososyal davranış türlerinin görüldüğü bulunmuştur. Ayrıca, farklı prososyal davranışların ortaya çıkmasında sınıf içi uygulamaların, çocuklar arasındaki önceki deneyimlerin ve hem prososyal davranışta bulunan hem de prososyal davranışın alıcısı olan çocukların özelliklerinin de etkili olduğu görülmüştür.

Demir (2021), "Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerine etkisinin incelenmesi" isimli doktora tez çalışmasında drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Fatih ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfına devam eden 16'sı deney, 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 çocuk oluşturmaktadır. Uygulama öncesi Çocuk Prososyallik Ölçeği her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yanında dokuz haftalık, 24 oturumdan oluşan drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan

çocuklara ise; sadece MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Uygulamaların sonunda aynı ölçek her iki gruba son test olarak ve son testten üç hafta sonra da kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, son test puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Deney grubu son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında ise, kalıcılık testi puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar; uygulanan drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin devam ettiğini göstermektedir.

Yurdakul, Ildız ve Bütün Ayhan (2022), "Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arası 326 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerinin prososyal davranışları ile pozitif yönde anlamlı olarak ilişkili olduğu, çocuklarının öz düzenleme becerileri arttıkça prososyal davranışlarının da arttığı belirlenmiştir.

Özer Özbal ve Gönen (2023), "Okul öncesi dönem çocuklarında empati ve prososyal davranışların geliştirilmesine yönelik deneysel bir araştırma" isimli çalışmalarında empati eğitim programı uygulanan okul öncesi dönem çocuklarının empati ve prososyal davranışlarının (yardım etme ve paylaşma) gelişimini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi 20'si deney, 19'u kontrol grubunda olmak üzere 39 beş yaş çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının deney grubundaki çocukların empatik ve prososyal davranışlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber herhangi bir empati ve prososyal davranış eğitimi almayan çocukların yardım etme becerilerinde gerileme, paylaşma becerilerinde ise ilerleme olduğu bulunmuştur.

Yılmaz (2023), "Okul öncesi çocukların değer düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi çocukların prososyal davranışları ile değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarında

eğitime devam eden beş-altı yaş 313 okul öncesi çocuk oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarının değer düzeyleri cinsiyet, kardeş sayısı anne-baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu ve mesleği, evde hayvan besleme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yine çocukların prososyal davranışları anne-baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu ve mesleği, evde hayvan besleme durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, prososyal davranışlara yönelik mevcut durumun belirlenmesine yönelik betimsel çalışmaların ve prososyal davranışları etkileyen değişkenleri inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, prososyal davranışları tümüyle ele alan deneysel çalışmaların nispeten az olduğu, empati, iletişim becerileri, paylaşma ve yardımlaşma kavramlarının farklı çalışmalar içerisinde ele alındığı, hikaye kitaplarında geçen prososyal davranışlara yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Prososyal davranışları bir eğitim programı kapsamında ele alan deneysel çalışmarın ise son yıllarda çalışmalara dâhil olduğu tespit edilmiştir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Friedrich ve Stein (1975), "Prososyal televizyon ve küçük çocuklar: Sözel etiketlemenin ve rol oynamanın öğrenme ve davranış üzerindeki etkisi" isimli çalışmalarında prososyal televizyonun tek başına ve yardım etme davranışı eğitimi ile birlikte çocuklar üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. 78 okul öncesi çocuğunun beş farklı eğitim grubuna ayrıldığı bu çalışmada gruplar; tarafsız televizyon ve ilgisiz eğitim, prososyal televizyon ve ilgisiz eğitim, prososyal televizyon ve sözel etiketleme eğitimi, prososyal televizyon ve rol oynama eğitimi, prososyal televizyon ve hem sözel etiketleme hem de rol oynama eğitimi şeklinde adlandırılmışlardır. Çalışmada belirli programların içerik bilgisini ölçmek ve temaların diğer durumlara genellenmesi için bir içerik testi, program içeriğiyle ilgili kendiliğinden konuşmayı değerlendirmek için bir kukla ölçeği ve başka bir çocuğa yardım etme davranışını ölçen üçüncü bir ölçek kullanılmıştır. Uygulanan eğitimin sözel öğrenmeyi artırdığı ve gerçek yardım etme davranışını etkilediği görülmüştür. Sözel etiketlemenin özellikle kız çocuklarının sözel öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu, rol oynama eğitiminin ise erkek çocuklarında sözel olmayan yardım etme davranışını artırdığı belirlenmiştir.

Yarrow vd. (1976) "Küçük çocuklarda prososyal davranışın boyutları ve ilişkileri" isimli çalışmalarında üç-yedi buçuk yaş arası 108 çocuğun yardım etme, paylaşma ve rahatlatma

olmak üzere üç tür prososyal davranışını deneysel ve doğal ortamlarda incelemeyi amaçlamışlardır. Doğal ortamda çocukların tüm prososyal ve saldırgan davranışları gözlenirken, deneysel ortamda yardım etme, paylaşma ve rahatlatma davranışları ölçülmüştür. Çalışma sonucunda, her iki ortamda da yardım etme davranışının diğerlerinden daha sık sergilendiği görülmüştür. Yardım etme ve paylaşma davranışları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca çalışmada yaş ve cinsiyetin prososyal davranış gösterme sıklığı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Iannotti (1985), "Okul öncesi çocuklarda prososyal davranışın doğal ve yapılandırılmış değerlendirmeleri: empati ve bakış açısı almanın etkisi" isimli çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 52 çocuk, üç farklı şekilde değerlendirilmiştir; prososyal davranışların doğal ortamda gözlemlenmesi, prososyal davranışların yapılandırılmış ortamda gözlemlenmesi, prososyal davranışların öğretmen tarafından puanlanması. Çalışma sonucunda doğal ve yapılandırılmış ortamlarda çocukların akranlarının ihtiyaçlarına ve duygularına duyarlılık gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların her iki ortamda sergiledikleri prososyal davranışların, öğretmenlerin puanlamasıyla tutarlı olduğu görülmüştür. Çalışmada prososyal davranışların %28'inin kendiliğinden ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Diğer sergilenen prososyal davranışlar ise öğretmenin yönlendirmesi, arkadaşının talep etmesi gibi nedenlerden kaynaklanmıştır.

Denham (1986), "Okul öncesi dönemde sosyal biliş, prososyal davranış ve duygu: Bağlamsal doğrulama" isimli çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilişsel yetenekleri, duygusal ifadeleri ve başkalarının duygularına karşı prososyal yanıtları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, iki ve üç yaşlarında 27 çocukla yürütülmüştür. Çalışmada, odak çocuk gözlemi, durum değerlendirmesi ve sosyal bilişsel testten yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çoğunlukla olumsuz duygular gösteren, üzgün, öfkeli veya incinmiş olan çocuklar sosyal bilişsel ve/veya prososyal alanlarda çeşitli eksiklikler göstermişlerdir. Çocuklardan bazılarının çok az duygu belirtmesinin yanı sıra, akranlarının duygularına da çok az karşılık verdiği ve sosyal bilişsel yetenekleri bakımından yetersiz oldukları belirtilmiştir. Bireysel farklılıklar olması nedeniyle çalışmanın büyük bir örneklemle yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Christensen, Fierst, Jodocy ve Lorenz (1998), "Prososyal davranış için telefona cevap verme" isimli çalışmalarında günlük yaşantıda karşılaşılan olaylara karşı verilen doğal tepkileri prososyal davranış kapsamında değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya,

Amerika'da bir yerleşim yerine ait telefon rehberinden rastgele seçilen 240 kişi dâhil edilmiştir. Her bir katılımcıya, bir yabancıdan önem ve aciliyet bakımından düşük, orta, yüksek ve oldukça yüksek olarak çeşitlendirilen telefon mesajları gönderilmiştir. Mesajlardaki ses tonu, konuşma ritmi mesajın aciliyetini bildirecek şekilde ayarlanmıştır. Gönderilen mesaja dönüş yapan katılımcılara bir araştırmaya yardımcı oldukları için teşekkür edilmiştir. Çalışma sonucunda, tüm katılımcıların %40'ı mesajın yanlış kişiye ulaştığını ve hatayı düzeltmek istediklerini bildirmişlerdir. Düşük öncelikli mesaj grubunda 17 kişi, orta öncelikli grupta 15 kişi, yüksek öncelikli grupta 23 kişi ve oldukça yüksek öncelikli grupta 40 kişinin geri dönüş yaptığı belirlenmiştir. Gönderilen mesajın yüksek aciliyet içermesi, prososyal tepki verme sayısını artırmıştır. Çalışma sonucunda, yardıma ihtiyaç duyan kişinin katılımcı tarafından görülmese bile prososyal tepki vermesine engel olmadığı tespit edilmiştir.

Knafo ve Plomin (2006), "Erken çocukluktan orta çocukluğa prososyal davranışlar: Kararlılık ve değişkenlik üzerinde genetik ve çevresel etkileri" isimli çalışmalarında prososyal davranışların kararlılık ve değişkenliğini genetik ve çevresel etkenler çerçevesinde incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda 9424 ikiz ve aileleri ile öğretmenlerinin dâhil olduğu boylamsal bir çalışma yürütülmüştür. Prososyal davranışlarla ilgili ölçeklerin kullanımı ailelere ve öğretmenlere aktarılmıştır. Aileler çocuklarını iki, üç, dört ve yedi yaşlarında, öğretmenler ise dört, yedi ve sekiz yaşlarında bu ölçekleri kullanarak değerlendirmişlerdir. Üç, dört ve yedi yaşlarında ailenin olumlu tutumlarının veya olumsuz disiplin yöntemlerinin çocukların prososyal davranışlarını etkilediği görülmüştür. Çalışmada tüm yaş dönemlerinde kız çocuklarının erkek çocuklardan biraz daha fazla prososyal davranış sergilediği belirlenmiştir.

Trommsdorff, Friedlmeier ve Mayer (2007), "Dört kültürde okul öncesi dönem çocuklarının sempati, sıkıntı ve prososyal davranışları" isimli çalışmalarında sempati ve sıkıntı ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi dört farklı kültür açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Batı kültürü örneği olarak Almanya ve İsrail, Güneydoğu Asya kültürü örneği olarak Endonezya ve Malezya seçilmiştir. Toplamda 212 okul öncesi dönem çocuğunun katıldığı yarı deneysel çalışmada çocukların bir durumda yetişkinle etkileşimde bulunulduğunda duygusal tepkileri ve prososyal davranışları gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda Güneydoğu Asya kültüründen gelen çocukların Batı

kültüründen gelen çocuklara göre daha fazla sıkıntı ve daha az prososyal davranış sergiledikleri belirlenmiştir.

Hay, Hudson ve Liang (2010), "Okul öncesi çocukların prososyal davranış becerileri ile saldırgan davranış sorunları arasındaki bağlantılar: DEHB semptomlarının katkısı" isimli çalışmalarında erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar ile davranış sorunları özellikle saldırganlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın ilk aşamasında üç-beş yaşında 93 çocuğun prososyal davranışlarını ve davranış sorunlarını belirlemek için öğretmenlere Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi (SDQ) sunulmuştur. İkinci aşamada 65 ebeveyn ile aynı anketin yanı sıra derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, klinik olarak anlamlı davranış bozukluğu ve DEHB semptomları olan çocukların, diğer çocuklardan önemli ölçüde daha az prososyal davranış becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, bulgular aktivite ve dikkati düzenlemedeki sorunların prososyal davranış becerisinin gelişimine engel olduğunu göstermektedir.

Edwards vd. (2015), "İstismar sonucu üzüntü yaşayan küçük çocukların sempati ve prososyal davranışlarının belirlenmesi" isimli çalışmalarında istismar sonucu üzüntü yaşayan çocukların prososyal davranışlarını tahmin edebilmeyi ve sempatinin prososyal davranışları etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla yürütülen boylamsal çalışmaya 256 çocuk dâhil edilmiştir. Üzüntü ve prososyal davranışlar anket yoluyla ölçülmüştür. Sempati ve prososyal davranış ilişkisi ise laboratuvar ortamında gözlem yoluyla belirlenmiştir. Çocuklar 18, 30 ve 42 aylıkken gözlemlenmişlerdir. Anneler ve ebeveyn olmayan bakıcılar çocukların üzüntülerini puanlarken; anneler, bakıcılar ve babalar çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmişlerdir. Çocukların 30 aylıkken sempati, 42 aylık olduklarında da prososyal davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Sempatinin, üzüntü ve prososyal davranış arasındaki ilişkiyi etkilemediği belirlenmiştir.

Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson (2015), "Okul öncesi dönem çocuklarında Farkındalık Temelli Nezaket Eğitimi Programı ile prososyal davranışların ve öz düzenleme becerilerinin teşvik edilmesi" isimli çalışmalarında hazırlamış oldukları programın çocukların gelişimi üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında, devlet okuluna devam eden 68 okul öncesi çocuğu ile deney ve kontrol grubu oluşturularak, deney grubuna 12 haftalık 22 farklı bölümden oluşan eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubunda bulunun çocuklar günden güne sosyal yeterlilikte daha fazla iyileşme göstermişlerdir. Ayrıca bu çocuklarda, sosyal duygusal gelişim alanında da daha yüksek gelişim gözlemlenmiştir.

Kontrol grubundaki çocukların ise zamanla daha bencil davranışlar sergilemeye başladıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda, uygulanan Farkındalık Temelli Nezaket Eğitimi Programının öz düzenleme becerilerini ve prososyal davranışları teşvik ettiği belirlenmiştir.

Knafo Noam, Uzefovsky, Israel, Davidov ve Zahn Waxler (2015), "Prososyal kişilik ve yönleri: yedi yaşındaki ikizlerin anne tarafından bildirilen davranışlarının genetik ve çevresel mimarisi" isimli çalışmalarında çocukların prososyal davranışlarını belirlemeye yönelik anketleri yedi yaşında tek veya çift yumurta ikiz çocuğu olan annelere sunmuşlardır. Çalışmada prososyal davranışlar, paylaşma, sosyal ilgi, şefkat, yardım etme ve empatik kaygılar olmak üzere beş farklı boyutta incelenmiştir. Çalışma sonucunda tek yumurta ikizleri arasında yüksek ilişki bulunması prososyal davranış üzerinde genetiğin etkili olduğu yönünde yorumlanmıştır. Annelerin cevapları üzerinden yapılan değerlendirmede genetik ve çevrenin prososyal davranışlar üzerinde tek başına etkili olmadığı, iki faktörün de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynleri prososyal davranış sergileyen çocukların prososyal davranışlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bower ve Casas (2016), "Erken çocukluk dönemi prososyal davranışlarını güçlendirmeye yönelik ebeveyn stratejileri" isimli çalışmalarında, ebeveynlerin çocuklarının prososyal davranışlarına nasıl tepki verdikleri, hangi prososyal davranışların daha çok desteklendiği ve pekiştirmenin prososyal davranışlar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 74 çocuğun aileleri dâhil edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ölçeklerin ebeveynlere sunulduğu bu çalışmada karma desen kullanılmıştır. Prososyal davranışların desteklenmesinde etkili olan faktörler, övgü, mizaç özellikleri, ebeveyn onayı, sevgi gösterme ve somut olarak teşvik etme olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynler çocuklarının nispeten yüksek düzeyde prososyal davranış sergilediği yönünde ifadelerde bulunmuştur. Ebeveyn raporlarına bakıldığında çocukların somut teşvikten ziyade sosyal ortamlar aracılığıyla daha çok prososyal davranış sergileme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ebeveyn onayı ve sevgi içerikli sosyal destek pekiştireçlerinin çocukların prososyal davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Al Thani ve Semmar (2017), "Öğretmenlerin okul öncesi çocuklarda prososyal davranışları algılayışlarına yönelik bir araştırma çalışması" isimli çalışmalarında okul öncesi çocuklarda öğretmenlerin algılarına göre prososyal davranışların ortaya çıkma durumlarını değerlendirmeyi, çocuklarda prososyal davranışların var olup olmadığını incelemeyi ve prososyal davranışların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi

amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda toplumsal cinsiyet ve okul seviyelerine bakılmaksızın çalışma dâhilindeki bütün çocukların prososyal davranışlar sergilediği ortaya konmuştur. Kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla prososyal davranış sergilediği belirlenmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği Katar'da kültürel özellik olarak kızların kardeşlerine ve akranlarına karşı daha fazla duygusal ve prososyal davranış sergilemeleri söz konusuyken, erkek çocuklarının saldırgan oyunlara, şiddet içerikli davranışlara eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Coyne, Stockdale, Linder, Nelson, Collier ve Essig (2017), "Okul Öncesi Çocuklarda Süper Kahraman Programlarını İzlemenin Saldırgan, Prososyal ve Savunmacı Davranışlar Üzerindeki Etkileri" isimli çalışmalarında okul öncesi çocukların davranışlarını boylamsal olarak incelemeyi amaçlamışlardır. 240 çocuğun ebeveynlerinden bir yıl arayla toplanan anketler çocukların medya kullanımına yönelik bilgiler içermektedir. Örneğin, ebeveynlere, yaygın süper kahramanları (ör. Örümcek Adam, Batman, Kaptan Amerika, X-men) tasvir eden bir dizi resim gösterilmiş ve çocuklarının en çok özdeşleştiği süper kahramanı seçmeleri ve ardından çocuklarının o süper kahramanla ne kadar özdeşleştiklerini derecelendirmeleri istenmiştir. Yine ebeveynlere çocukların süper kahramanlarla ilgili tv programları veya filmleri ne sıklıkta izledikleri derecelendirmeli şekilde sorulup ardından "süper kahramanlar ile ilgili ne düşünüyorsunuz?" şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Çalışma sonucunda ebeveynlerin yaklaşık % 28'i, süper kahramanların çocukları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu düşünürken, bu ebeveynlerin % 75'i süper kahramanların çocukları için ne kadar olumlu rol modelleri olduğu konusunda yorumda bulunmuşlar, çoğu özellikle savunmacı davranışlardan bahsetmişlerdir. Çocukların prososyal davranışlarında cinsiyet farkına rastlanmamıştır.

Gross, Stern, Brett ve Cassidy (2017), "Çocuklarda prososyal davranışların çok yönlü doğası: Bağlanma kuramı ve araştırmalarla ilişkiler" isimli çalışmalarında güvenli bağlanma ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkiye bakmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, ebeveyn-çocuk bağlanmasının genel gelişim üzerinde ve paylaşma, yardım etme gibi prososyal davranışların gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların, bebeklikten ergenlik dönemine kadar gözlemlendiği boylamsal bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda ebeveyn-çocuk arasında kurulan güvenli bağlanmanın çocukların prososyal davranışlarının gelişimi üzerinde geliştirici etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Xiao ve arkadaşları (2022), "Okul Öncesi Çocukların Diğer Cinsiyetten Akranlarıyla Etkileşimleri Prososyal Davranışları Teşvik Eder ve Saldırganlığı Azaltır: Buddy Up Müdahalesinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında çocukların sosyal-duygusal gelişiminde akran ilişkilerinin cinsiyete bağlı değişkenlik gösterdiğine vurgu yapmışlardır. Bu durumu dengelemek amacıyla Buddy Up uygulamasını çocuklar üzerinde test etmişlerdir. Bu uygulama eğlenceli, iş bilrliğine dayalı ve yapılandırılmış sınıf etkinliklerini içermektedir. Çalışma kapsamında çocukların saldırgan davranışları ve prososyal davranışları incelenmiştir. Deney grubuna üç ay süre ile Buddy Up programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubunda yer alan çocukların prososyal davranışlarında artış görülürken saldırgan davranışlarında ise azalma görülmüştür. Ayrıca uygulanan programın çocukları diğer cinsiyetten arkadaşlara sahip olma olasılığını artırdığı belirlenmiştir.

Li ve Zhang (2022), "Prososyal Video Oyunlarının Prososyal Düşünceler ve Prososyal Davranışlar Üzerindeki Etkileri" isimli çalışmalarında prososyal video oyununun (PVG) ve nötr video oyununun (NVG) çocukların prososyal davranışlarına etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında seçilen oyunlar uzman görüşüne sunulmuş, bir prososyal video oyununun prososyal düşünce ve davranışları artırıp artırmayacağı ve toplumsal cinsiyetin prososyal düşünce ve davranış üzerindeki etkileri test edilmiştir. Anaokulundan seçilen 76 çocuk rasgele iki gruba ayrılmış, 20 dakika boyunca bir grup PVG, diğer grup NVG oynamıştır. Çalışma sonucunda çocukların kısa süreli olarak PVG oyununa maruz kalmalarının prososyal düşünce ve davranışlarını artırdığı, ayrıca erkeklerin kızlardan daha fazla prososyal düşünce ve davranış sergilediği görülmüştür.

Jambon ve Malti (2022), "Çocukların Akran İlişki Kalitesi ile Prososyal Davranış Arasındaki Gelişimsel İlişkiler: Güvenin Aracı Rolü" isimli çalışmalarında çocukların başkalarına olan güven derecesinin önceki akran ilişkilerinin kalitesi ile sonraki prososyal davranışları arasındaki ilişkiye etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Boylamsal olarak yürütülen çalışmada çoğunluğu annelerden oluşan birincil bakım verenlerden çocukların akran ilişkilerinin kalitesi, başkalarına güvenme durumları ve prososyal davranışlarına yönelik cevaplar alınmıştır. Çalışma sonucunda dört yaşından altı yaşına doğru çocukların akran ilişkileri kalitesinin ve başkalarına karşı olan güvenlerinin arttığı, bunun da dolaylı olarak prososyal davranışlarını artırdığı görülmüştür.

Setiawati ve Handrianto (2023) "Kamuya Açık Oyun Alanında Çocukların Prososyal Davranışlarında Ebeveynlerin Rolü" isimli çalışmalarında Singgalang Padang

Kompleksi'ndeki oyun alanında ebeveynlerin ve çocukların olumlu sosyal davranışlarının rollerini araştırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca bu çalışma, eğitimin ebeveynlerin olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkisini belirlemeyi de amaçlamıştır. Araştırma, çalışma grubunu oluşturan 20 ebeveyn üzerinde yapılan görüşmeler ve anketlerin kullanıldığı, karma yöntemli bir araştırmadır. Çalışmanın nitel aşamasında, ebeveynlerin çocuklarının prososyal davranışlarını nasıl etkilediklerine dair görüşleri derinlemesine görüşmeler yoluyla araştırılmıştır. Çalışma sonucunda oyun alanlarında ebeveynlerin çocuklarının isteklerini takip etme eğiliminde oldukları; çocukların prososyal gelişimine kendilerini dâhil etmedikleri, bu nedenle çocukların prososyal davranışlarının düşük olmasına neden oldukları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin kamu tesislerinin oyun alanlarında çocukların prososyal davranışlarını geliştirmek için aile eğitimi almadıkları görülmüştür. Saha verileri, birçok ebeveynin oyun alanında çocuklarının istekleriyle diğer çocukların isteklerinden daha fazla ilgilendiğini göstermektedir. Ayrıca, oyun alanındaki çoğu çocuğun paylaşmak istemediği, sırasını bekleyemediği, oyun alanlarını seçmekte zorlandığı da görülebilmektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, prososyal davranışlar üzerinde televizyon izlemenin, video oyunlarının, süper kahraman içerikli çizgifilmelerin etkisine yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra çalışmalarda prososyal davranışların genetik ve çevresel faktörlerden, cinsiyet farklılıklarından, aile tutum ve disiplin yöntemlerinden etkilenip etkilenmediğine yönelik betimsel çalışmalar görülmektedir. Prososyal davranışların içinde yer alan empati kavramı yurtdışında da tek başına ele alınan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalardan görüldüğü üzere, prososyal davranışlarla ilgili mevcut durumu belirlemeye yönelik betimsel çalışmaların yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra belirli kavramları içeren eğitim programlarının prososyal davranışlar üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel çalışmalar da mevcuttur.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma desenli yöntem kullanılmıştır. Karma desenli yöntem, araştırmanın bir veya birden fazla aşamasında hem nicel hem de nitel yaklaşımların birlikte kullanılmasıdır. Bu sayede araştırmacı bir yöntem kullanarak elde edeceği bakış açısından çok daha fazlasını elde etmekte, tekli yöntem kullandığında karşılaşacağı sınırlılıkları en aza indirgeyerek farklı bakış açılarından bakabilmektedir. Bu durum araştırmada elde edilen sonuçların güvenirliğini artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Deneysel niteliğinden dolayı bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve nitel araştırma türlerinden görüşme ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Nitel ve nicel veriler araştırmacı tarafından eşzamanlı toplanmıştır.

Rastgele atamaların yapılmadığı modeller yarı deneysel olarak adlandırılmaktadır (Balcı, 2007; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk vd, 2016). Yarı deneysel modellerde her iki gruba da ön test ve son test uygulanmaktadır. Ancak deneysel işlem sadece deney grubuna yapılmaktadır (Creswell, 2016). Kontrol ve deney grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığında göreceli olarak grupların denk olduğu belirtilmektedir. Denencelerin test edilmesinde, iki grubun ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılır (Christensen, 2004). Bu araştırmada bağımlı değişken okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış becerileri; bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından verilen Prososyal Davranış Eğitimi etkinlikleridir.

Çalışma Grubu

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin çocukların prososyallik düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan araştırma, deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 15 olmak üzere, öğretmenlerin görüşlerine göre tipik gelişim gösteren, toplam 30 çocuk ve babalarının katılımı ile yürütülmüştür.

İlk aşamada, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elde edilen veriler doğrultusunda Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan orta sosyoekonomik düzeydeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullar listelenmiştir. Listede yer alan 32 okul arasından ikisi tesadüfi olarak belirlenmiştir. Seçilen anasınıflarından biri deney, diğer okuldaki anasınıfı ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Belirlenen okullarda ön test uygulamasının ardından deney grubundaki çocuklarla üç hafta süreyle altı yarım gün uygulama yapılmıştır. Mart 2020 tarihinde ortaya çıkan Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitime ara verildiğinden uygulama durdurulmuştur.

Uygulamanın sürdürülmesi amacı ile 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, Covid-19 pandemisinin devam etmesi nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okulların eğitime devam edip etmeyeceği belirsiz olmasından dolayı Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki özel anaokulu deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Covid-19 pandemisine bağlı olarak sınıf mevcutlarının yetersiz olması nedeniyle her iki okuldan ikişer sınıf araştırmaya dâhil edilmiştir. Sınıflarda onar çocuk olması nedeniyle deney grubuna 20, kontrol grubuna 20 çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubunda 20 çocuk ile prososyal davranış eğitimi etkinlikleri uygulaması yapılmıştır. Ancak veri toplama sürecinde deney grubunda 15 çocuk, kontrol grubunda 15 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuktan veri toplanmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Demografik Özellikler		Deney		Kontrol		Tüm Grup	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	5	33,33	8	53,33	13	43,33
	Erkek	10	66,67	7	46,67	17	56,67
Yaş (ay)	50-60	1	6,67	6	40,00	7	23,33
	61-66	4	26,67	8	53,33	12	40,00
	67-72	10	66,67	1	6,67	11	36,67
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek	11	73,33	5	33,33	16	53,33
	İki	4	26,67	9	60,00	13	43,33
	Üç	-	-	1	6,67	1	3,33
Doğum Sırası	İlk	12	80,00	6	40,00	18	60,00
	Ortanca	-	-	3	20,00	3	10,00
	Son	3	20,00	6	40,00	9	30,00
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	İlk yılı	1	6,67	1	6,67	2	6,67
	İkinci yılı	1	6,67	7	46,67	8	26,67
	Üçüncü yılı	13	86,67	7	46,67	20	66,67
Baba Yaşı	30-34	5	33,33	1	6,67	6	20,00
	35-39	7	46,67	5	33,33	12	40,00
	40-44	2	13,33	5	33,33	7	23,33
	45 ve üzeri	1	6,67	4	26,67	5	16,67
Anne Yaşı	30-34	5	33,33	3	20,00	8	26,67
	35-39	7	46,67	8	53,33	15	50,00
	40-44	3	20,00	2	13,33	5	16,67
	45 ve üzeri	-	-	2	13,33	2	6,67
Baba Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	-	-	1	6,67	1	3,33
	Lise	1	6,67	3	20,00	4	13,33
	Lisans ve üzeri	14	93,33	11	73,33	25	83,33
Anne Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	-	-	2	13,33	2	6,67
	Lise	4	26,67	2	13,33	6	20,00
	Lisans ve üzeri	11	73,33	11	73,33	22	73,33
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	15	100,00	15	100,00	30	100,00
	Çalışmıyor	-	-	-	-	-	-
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	11	73,33	11	73,33	22	73,33
	Çalışmıyor	4	26,67	4	26,67	8	26,67
Sosyoekonomik durum	Alt	-	-	-	-	-	-
	Orta	13	86,67	14	93,33	27	90,00
	Üst	2	13,33	1	6,67	3	10,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların %33,3'ü, kontrol grubundaki çocukların %53,3'ü kızdır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşları 50-72 ay arasındadır. Deney grubundaki çocukların %73,3'ü, kontrol grubundaki çocukların %33,3'ü tek çocuktur. Deney grubundaki çocukların %80'i, kontrol grubundaki çocukların ise %40'ı ilk çocuktur. Deney grubundaki çocukların %86,6'sının okul öncesi eğitimde üçüncü yılı

iken, kontrol grubundaki çocukların %46,6'sının üçüncü yılıdır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların anne ve babalarının yaşları 30'un üzerindedir. Deney grubundaki çocukların %93,3'ünün babası, %73,3'ünün annesi; kontrol grubundaki çocukların ise %73,3'ünün baba ve annesi lisans ve üzeri öğrenim düzeyindedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının tamamı, annelerinin ise %73,3'ü çalışmaktadır. Her iki grupta da alt sosyoekonomik durumda olduğunu bildiren olmamıştır. Deney grubundaki çocukların %86,6'sı, kontrol grubundaki çocukların ise %93,3'ünün orta sosyoekonomik durumda olduğu bildirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacı ile "Demografik Bilgi Toplama Formu", "Çocuk Prososyallik Ölçeği" (ÇPÖ), "Yetişkin Prososyallik Ölçeği Baba Formu" (YPÖ), "Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu", "Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu" ve "Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu" kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Toplama Formu

Araştırmada, çalışma grubunun aile özelliklerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen, çocukların babalarına yönelik olarak on iki sorudan oluşan, Demografik Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır. Formda, çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne-babanın yaşı, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, algıladığı gelir seviyesini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Demografik Bilgi Toplama Formu EK 3'te yer almaktadır.

Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışlarını ve düzeylerini belirlemek amacı ile ön test ve son test olarak Çocuk Prososyallik Ölçeği kullanılmıştır. Bağcı ve Öztürk Samur (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, Bower (2012) tarafından düzenlenmiş olup, Strayer (1985) tarafından geliştirilen Çocuk Dereceleme Anketi (Child Rating Questionnaire) ve Weir, Stevenson ve Graham (1980)

tarafından geliştirilen Prososyal Davranış Anketine (Prosocial Behavior Questionnaire) dayanmaktadır. Ölçek, rahatlatma, yardım etme, paylaşma, gönüllülük, savunma/dahil etme, işbirlikçilik ve empati konularını içeren yedi alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, öğretmen ve baba tarafından çocukların prososyal davranış becerilerine sahip olma derecesine göre değerlendirme yapılması istenmektedir. Yanıtlar, bir (hiçbir zaman) ile beş (her zaman) arasında değişen likert tipindedir. Ölçek tek boyutlu bir yapı ile de değerlendirilebilmektedir. Öğretmen formunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,96, baba formunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,92 olarak belirlenmiştir (Bağcı & Öztürk Samur, 2016).

Araştırma kapsamında ÇPÖ güvenirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik çalışması, Ankara ili Çankaya ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeyde olduğu belirlenen anaokullarında okul öncesi eğitime devam eden 110 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu öğretmenlerle birebir görüşme yapılarak sınıflarında bulunan kendi belirledikleri beş çocuk için doldurulmuştur, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,96 olarak hesaplanmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu ise öğretmenlerin belirledikleri aynı çocukların babaları ile öğretmenin belirlediği tarih ve saatte gerçekleştirilen toplantı sırasında birebir görüşme yapılarak doldurulmuştur, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise ,89 olarak hesaplanmıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle uygulamanın yapıldığı Etimesgut ilçesinde güvenirlik çalışması yapılamadığı için önceki uygulama temel alınmıştır.

Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ) Baba Formu

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının prososyal davranışlarını ve düzeylerini belirlemek amacı ile Yetişkin Prososyallik Ölçeği Baba Formu kullanılmıştır. Bağcı ve Öztürk Samur (2016), tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek Caprara, Steca, Zelli ve Capanna (2005) tarafından geliştirilmiştir. Paylaşma, yardımlaşma, ilgilenme ve empati olmak üzere 4 alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte belirtilen davranışlar 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değerlendirilmektedir. Yüksek puan, prososyal davranışların yüksek olduğunu göstermektedir. YPÖ Baba Formunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek tek boyutlu olarak da değerlendirilebilmektedir (Bağcı ve Öztürk Samur, 2016).

Araştırma kapsamında YPÖ Baba Formunun güvenirlik çalışması, Ankara ili Çankaya ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeyde olduğu belirlenen anaokullarında okul öncesi

eğitime devam eden çocukların babaları (n=80) ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler aracılığıyla babalara ulaşılmış, randevu alınmış, belirlenen gün ve saatte birebir görüşme yapılarak ölçekler doldurulmuştur, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,89 olarak hesaplanmıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle uygulamanın yapıldığı Etimesgut ilçesinde güvenirlik çalışması yapılamadığı için önceki uygulama temel alınmıştır.

Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından, çocukların prososyal davranışlarını içeren hikâyeler aracılığı ile babaların prososyal davranışlar konusundaki görüşleri ve tepkilerini belirlemek amacı ile Bower'ın (2012) çalışmasından yararlanılarak yarı yapılandırılmış "Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu" geliştirilmiştir (EK 4). Formda, çocukların prososyal davranışlarını içeren altı farklı hikâye yer almaktadır. Hikâyeler sırasıyla; "Yardım etme ve teselli etme", "İletişim ve dâhil olma", "Gönüllülük", "Paylaşma", "İş birliği yapma" ve "Yardım etme ve teselli etme" davranışlarını içermektedir. Hazırlanan form beş uzmanın görüşüne sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Birinci hikâye olumsuz davranış içermektedir. Burada verilen cevaplar "Tersine" ifadesi eklenerek kodlanmıştır. Beşinci hikâyede "dışarı" ifadesi "bahçe" ifadesi ile değiştirilmiştir. Bower (2012) yaptığı çalışmada hikâyelere verilecek cevaplara ilişkin kodlar belirlemiş ve bu kodlar dışında kalan cevaplara yeni kodlar verilebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formuna verilen cevaplara ilişkin kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formuna Verilen Cevaplara İlişkin Kodlar

Kodlar		Açıklama
Övgü	Sosyal güçlendirme	Çocuğu prososyal davranışa yönlendiren, sosyal olarak destekleyen cevaplar
	Karakter atıfları	Çocuğun karakterini öven, prososyal davranışın çocuğun mizacından kaynaklandığına vurgu yapan cevaplar
	Ebeveyn onayı	Çocuğun prososyal davranışının ebeveynde yarattığı mutluluğu, gururu ifade eden cevaplar
Fiziksel ödül		Çocuğa prososyal davranışı karşısında maddi değeri olan materyallerin verilmesine yönelik cevaplar
Sevgi gösterme		Prososyal davranış karşısında çocuğa sarılma, öpme, "seni seviyorum" deme gibi davranışları içeren cevaplar
Ebeveyn katılımı*		Çocuğun o andaki prososyal davranışına dâhil olmayı ifade eden cevaplar
Tepkisizlik*		Çocuğun prososyal davranışı karşısında tepkisiz kalmayı ve müdahil olmamayı ifade eden cevaplar

*Bu araştırma kapsamında eklenen kodlar

Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından, prososyal davranışları içeren tamamlanmamış hikâyeler aracılığı ile çocukların sergileyeceği prososyal davranışı ifade etmesine yönelik yarı yapılandırılmış "Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu" geliştirilmiştir (EK 5). Form geliştirildikten sonra beş uzmanın görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Başlangıçta iki hikâyeden oluşan form, beş uzmanın görüşleri doğrultusunda Baba Görüşme Formunda yer alan hikâyelere karşılık gelmesi için altı hikâye olacak şekilde düzenlenmiştir. Hikâyeler sırasıyla; "Yardım etme ve teselli etme", "İletişim ve dâhil olma", "Gönüllülük", "Paylaşma", "İşbirliği yapma" ve "Yardım etme ve teselli etme" davranışlarını içermektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklarla araştırmacı tarafından birebir yapılan görüşmelerde Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formunda yer alan hikâyeler çocuğa okunmuş, çocuğun verdiği cevaplar forma yazılmıştır. Çocuğun verdiği cevap o hikâyedeki kavramı içeriyorsa "Var", içermiyorsa "Yok" olarak kodlanmıştır.

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu

Araştırmada deney grubu okul öncesi öğretmenlerinin prososyal davranış eğitimi etkinlikleri hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacı ile Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda etkinliğin adı, türü, etkinlikte ele alınan kavram bilgileri araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlere materyallerin ve öğrenme sürecinin uygunluğu, etkinliğin çocukların gelişimlerine katkısı, olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Prososyal davranış eğitimi etkinlikleri arasından rasgele seçilen on etkinliğe yönelik, etkinlik uygulandıktan sonra, formun doldurulması istenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin belirlenen etkinliğin uygulama sürecini gözlemlemesi sonucunda, prososyal davranış eğitimi etkinliklerine farklı bir bakış açısı ile bakılmasını sağlamak, eğitim etkinlikleri ile ilgili değerlendirmelerini ve önerilerini tespit etmek için kullanılan form EK 6'da yer almaktadır.

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinliklerinin Hazırlanması

Araştırma kapsamında, çocuklarda prososyal davranış becerilerini geliştirmek amacı ile araştırmacı tarafından Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri hazırlanmıştır. Prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin hazırlanabilmesi için öncelikle yerli ve yabancı literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması temel alınarak (Blake & Rand, 2010; Eisenberg, 1982; Eisenberg & Mussen, 1989; Hammond, 2014; Kernan, 2013; Rushton, 1982; Sigelman, 2012; Wilson, 2000) eğitim kapsamında ele alınacak temel bileşenler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Belirlenen 11 temel bileşen, okul öncesi eğitimi alanında en az doktora derecesine sahip yedi alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda üç kavram "Sempati", "Fedakârlık" ve "Şefkat" çıkarılmıştır; "Bakış Açısı Alma" kavramı "Empati" kavramının alt başlığı olacak şekilde düzenlenmiştir. "İletişimi Başlatma ve Sürdürme" kavramı "İletişimi Başlatma ve Sürdürme/ Dâhil Olma" şeklinde; "Teselli Etme" kavramı ise "Teselli Etme/ Rahatlatma" şeklinde değiştirilmiştir. Son hali ile yedi kavram, eğitim etkinliklerinin oluşturulmasında temel alınmıştır. Kavramlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinliklerine Temel Oluşturan Bileşenler

	Bileşen
1.	Empati
2.	Yardım etme/ Yardımlaşma
3.	İşbirliği yapma
4.	Paylaşma
5.	İletişimi başlatma ve sürdürme/ dâhil olma
6.	Teselli etme/ rahatlatma
7.	Gönüllülük

Belirlenen temel bileşen ile ilgili davranışın çocuğa kazandırılabilmesi ve çocukta var olan prososyal davranış becerilerinin geliştirilebilmesi için Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına uygun formatta, kazanım ve göstergeleri, materyaller, öğrenme süreci ve değerlendirme basamakları ve çocukların gelişimsel özellikleri temel alınarak hazırlanmıştır.

Prososyal davranışlara yönelik ele alınan bileşenleri karşılayan dokuz kazanım ve bu kazanımların göstergeleri (MEB, 2013) belirlenmiş, Öztürk Samur'un (2011) çalışmasından

ilgili iki kazanım ve bu kazanımların göstergeleri seçilmiş ve ayrıca araştırmacı tarafından prososyal davranış bileşenlerine uygun olarak altı kazanım ve bu kazanımların göstergeleri ekleme yapılmıştır. Çocukların bütüncül gelişimini temel alan prososyal davranış becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlanması hedeflenmiştir. Kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek amacı ile farklı etkinlik türlerine farklı zamanlarda yer verilmiştir. Hazırlanan prososyal davranış eğitimi etkinlikleri sarmal yapıdadır. Etkinliklerde kullanılan materyaller, çocuklar için risk oluşturmayacak, onların sağlığını ve güvenliğini tehlikeye atmayacak, kalıcı öğrenmeyi kolaylaştıracak şekildedir. Materyaller hazırlanırken çocukların yaş ve gelişim düzeyleri, etkinliğin amaçladığı kazanım ve göstergeler dikkate alınmıştır.

Kazanım ve göstergeler doğrultusunda, 24 farklı etkinlik hazırlanmıştır. Prososyal davranış becerilerini geliştirmek amacı ile araştırma kapsamında belirlenen her bir kavrama en az dört etkinlikte yer verilmiştir. Türkçe, Sanat, Matematik, Oyun, Fen, Drama, Müzik ve Hareket etkinlik türlerine yer verilmiştir. Etkinliklerin dördü bütünleştirilmiş olarak hazırlanmıştır. Sekiz etkinlik oyun türündedir ancak Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri genel anlamda oyun temel alınarak hazırlanmıştır. Bunun nedeni çocukların okul öncesi dönemde oyun deneyimleri ile öğrenmeleridir. Oyun, çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Çocuk, soyut kavramları oyun içerisinde somutlaştırma fırsatı bulmaktadır (McClelland & Morrison, 2002).

Sosyal gelişime bağlı olarak sosyal becerilerin hızla geliştiği okul öncesi dönemde kazandırılan prososyal davranışlar çocuğun toplumsal çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadır. Bu dönemde kazanılan davranışların kalıcı olduğu bilinmektedir (Glass, 1999). Bu doğrultuda hazırlanan Prososyal davranış eğitimi etkinlikleri, okul öncesi eğitimi alanında en az doktora derecesine sahip, yedi alan uzmanına gönderilmiştir. Etkinlikler uzman görüşüne gönderilirken araştırmacı tarafından hazırlanan materyallerin malzemesi, şekli, rengi, büyüklüğü gibi detaylara ve bazı materyallerin örnek görsellerine yer verilmiştir. Alan uzmanlarından gelen görüşler dikkate alınarak, etkinlikler düzeltilmiştir. Bir etkinlikte yer alan materyal, çocuklar için güvenlik açısından riskli bulunduğu için malzeme değişikliği yapılmıştır. Yönergeler azaltılmış, çocuk merkezlilik ön planda tutulmuştur. Böylece prososyal davranış eğitimi etkinlikleri son halini almıştır. EK 7'de iki etkinlik örnek olarak sunulmuştur.

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinliklerinin Uygulama Süreci

Prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin uygulanması, başlangıçta, haftada iki yarım gün eğitim ve her yarım gün eğitimde bir etkinlik olacak şekilde toplam 12 hafta olarak planlanmıştır. Ancak 2020 yılındaki Covid-19 pandemisi sebebiyle, okulların açık kalma süresinin kısa olabileceği ön görüldüğünden, sekiz haftada toplam 24 etkinlik uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan uygulama, 2021 yılında, birinci hafta üç yarım gün eğitim dört etkinlik, ikinci hafta iki yarım gün eğitim üç etkinlik, üçüncü hafta üç yarım gün eğitim üç etkinlik, dördüncü hafta üç yarım gün üç etkinlik, beşinci hafta iki yarım gün eğitim iki etkinlik, altı, yedi ve sekizinci haftalar üç yarım gün eğitim üç etkinlik olarak yürütülmüştür (EK 8).

Sınıf mevcutlarının az olması nedeniyle deney grubu olarak belirlenen okulda aynı yaş aralığındaki çocukların bulunduğu iki sınıf çalışmaya dâhil edilmiştir. Etkinlik materyallerini ve öğrenme ortamını, uygulama öncesinde hazır hale getiren araştırmacı tarafından, sınıf içi etkinlikler, iki sınıfa aynı gün içinde farklı zamanlarda uygulanmıştır. Üç ve on yedi nolu etkinlikler alanın geniş olması nedeniyle okul öncesi eğitim kurumunun mutfağında, 14 nolu etkinlik ise açık alan olması nedeniyle bahçede deney grubundaki çocuklar bir araya getirilerek uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanması sırasında deney gruplarının okul öncesi öğretmenleri sınıfta bulunmuştur. 24 etkinlik arasından seçilen 10 etkinlik için deney grubu öğretmenleri tarafından beşer adet olmak üzere toplamda 10 adet Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu doldurulmuştur.

Kontrol grubundaki çocuklar MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde mevcut eğitimlerine devam etmiş, onlara prososyal davranış eğitimi etkinlikleri kapsamında herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubu ile yürütülen uygulama tamamlandıktan ve gruplardan son test verileri araştırmacı tarafından alındıktan sonra, etik gerekçeler nedeniyle, kontrol grubundaki çocuklara prososyal davranış eğitimi etkinliklerinden seçilen dört etkinlik araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin uygulaması sırasında Covid-19 pandemisi sebebiyle araştırmacı ve çocukların maske takmasına, grup çalışmalarında mesafenin korunmasına, uygulama öncesi ve sonrasında hijyen kurallarına uyulmasına özen gösterilmiştir. Materyaller çocuk sayısına göre hazırlanarak elden ele dolaşmasına engel olunmuştur.

Verilerin Toplanması

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinliklerinin uygulanabilmesi, verilen Demografik Bilgi Toplama Formu, Çocuk Prososyallik Ölçeği, Yetişkin Prososyallik Ölçeği, Prososyal Davranışlarla İlgili Baba ve Çocuk Formları ve Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretme Formu ile toplanabilmesi ve araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan onay alınmıştır. Onay alındıktan sonra, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki özel anaokulu deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Covid-19 pandemisine bağlı olarak sınıf mevcutlarının yetersiz olması nedeniyle her iki okuldan ikişer sınıf araştırmaya dâhil edilmiştir. Sınıflarda 10'ar çocuk olması nedeniyle deney grubuna 20, kontrol grubuna 20 çocuk dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların babaları ile öğretmen aracılığıyla bir toplantı planlanmış ve bu toplantıda araştırmacı eşliğinde "Demografik Bilgi Toplama Formu", "Çocuk Prososyallik Ölçeği", "Yetişkin Prososyallik Ölçeği Baba Formu", "Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu" ön test olarak doldurulmuştur. Deney ve kontrol grubu okul öncesi öğretmenleri ile "Çocuk Prososyallik Ölçeği" araştırmacı eşliğinde ön test olarak doldurulmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar ile "Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu" araştırmacı eşliğinde ön test olarak doldurulmuştur. Görüşme, katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, yorumlarını ve tepkilerini ortaya koymalarına fırsat sunan, gözlemlenemeyen bilgilere ulaşılmasını sağlayan veri toplama tekniğidir (Bengtsson, 2016).

Prososyal davranış eğitimi etkinlikleri deney grubunda bulunan 20 çocuğa araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde deney grubunda 15 çocuk, kontrol grubunda 15 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuktan veri toplanmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubuna nicel ve nitel ölçme araçları eş zamanlı kullanılarak son testler uygulanmıştır. Deney grubundaki etkinlikler fotoğraf çekimi ile kayıt altına alınmıştır. Seçilen etkinlikler için yansız olarak gözleyip kaydedilmesini kapsayan doğrudan gözlem yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılarak uygulama sırasında öğretmenin sınıfta kalması ve etkinlikleri gözlemlemesi sağlanmıştır. Öğretmenin gözlem sonuçları Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri uygulaması tamamlandıktan sonra, araştırmacı eşliğinde Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu, Yetişkin Prososyallik Ölçeği Baba Formu ve Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu deney ve kontrol grubundaki çocukların babaları ile öğretmen aracılığıyla bir toplantı planlanarak araştırmacı eşliğinde son test olarak tekrar doldurulmuştur. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu, araştırmacı eşliğinde deney ve kontrol grubu sınıflarının okul öncesi öğretmenleri ile son test olarak tekrar doldurulmuştur. Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu ise deney ve kontrol gruplarındaki çocuklarla araştırmacı eşliğinde son test olarak tekrar yüz yüze doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada Demografik Bilgi Toplama Formu, Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin analizi SPSS kullanılarak yapılmıştır. Çalışma grubunun 50'nin altında olduğu durumlarda, normallik testi olarak Shapiro-Wilks testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Yetişkin Prososyallik Ölçeği, Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu ve Öğretmen Formu ön test ve son test puanlarının Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Yetişkin Prososyallik Ölçeği, Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu ve Öğretmen Formu Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

		Grup	Shapiro-Wilk		
			İstatistik	*sd*	*p*
Ön Test	Yetişkin Prososyallik Ölçeği	Deney	,911	15	,142
		Kontrol	,937	15	,345
	Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu	Deney	,868	15	,032*
		Kontrol	,975	15	,926
	Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu	Deney	,951	15	,540
		Kontrol	,967	15	,804
Son test	Yetişkin Prososyallik Ölçeği	Deney	,920	15	,191
		Kontrol	,967	15	,817
	Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu	Deney	,910	15	,134
		Kontrol	,952	15	,555
	Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu	Deney	,828	15	,008*
		Kontrol	,927	15	,249

Tablo 4'te deney grubu çocuk prososyallik ölçeği baba formu ön test puanları ve çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu son test puanlarının normal dağılım göstermediği

($p<0,05$) görülmektedir. Diğer ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p>0,05$).

Normallik testi sonuçları göz önünde bulundurularak, deney ve kontrol gruplarının yetişkin prososyallik ölçeği, çocuk prososyallik ölçeği baba ve öğretmen formları puanlarının normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi, normal dağılım göstermediği durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Deney grubu ön test-son test puanları arasındaki farkları ve kontrol grubu ön test-son test puanları arasındaki farkları incelemek için normal dağılımın sağlandığı durumlarda ilişkili örneklemler t testi, normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu yetişkin prososyallik ölçeği, çocuk prososyallik ölçeği baba ve öğretmen formu ön test ve son test puanlarının ayrı ayrı kıyaslanmasında bağımlı üç ölçüm olduğundan dolayı Friedman testi kullanılmıştır.

Görüşme yapılan tüm bireylere aynı soruların aynı sıra ile sorulduğu standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yönteminin (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016) kullanıldığı araştırmada çocuklar için Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu, babaları için ise Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu kullanılarak toplanan veriler betimsel olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE TARTIŞMA

Prososyal davranış eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının prososyallik düzeylerine etkisinin incelenmesi amacı ile yürütülen araştırmanın bulguları bu bölümde verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu Ön Test Puanlarının İlişkisiz Örneklemler t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney	15	72,87	10,72	28	1,087	0,286
Kontrol	15	77,27	11,44			

Tablo 5 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu puan ortalamasının 72,87, kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu puan ortalamasının 77,27 olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu puanları arasında ($t_{(28)}$ = 1,087; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ort.	U	p
Deney	15	85,13	83,00	16,57	1,087	0,286
Kontrol	15	82,07	83,00	14,43		

Tablo 6 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği baba formu puan ortalamasının 85,13, kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği baba formu puan ortalamasının 82,07 olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği baba formu puanları arasında (U= 1,87, p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 5 ve Tablo 6'ya bakıldığında prososyal davranış eğitimi etkinlikleri uygulaması öncesinde Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu puanları açısından deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyallik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

			n	$\bar{X}$	Medyan		n	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney Grubu	ÇPÖ Öğretmen Formu	Ön Test	15	72,87	70,00	Pozitif Sıra	1	8,50	3,354	0,001*
		Son Test	15	91,87	94,00	Negatif Sıra	14	1,00		
	ÇPÖ Baba Formu	Ön Test	15	85,13	83,00	Pozitif Sıra	7	9,71	0,974	0,330
		Son Test	15	89,00	90,00	Negatif Sıra	7	5,29		
Kontrol Grubu	ÇPÖ Öğretmen Formu	Ön Test	15	77,27	77,00	Pozitif Sıra	8	10,00	1,136	0,256
		Son Test	15	81,80	82,00	Negatif Sıra	7	5,71		
	ÇPÖ Baba Formu	Ön Test	15	82,07	83,00	Pozitif Sıra	4	7,00	1,541	0,123
		Son Test	15	80,33	77,00	Negatif Sıra	10	7,70		
						Eşit	1			

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (p<0,05) görülmektedir. Medyan değerleri incelendiğinde son test puanlarının (94,00) ön test puanlarından (70,00) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeye göre Prososyal Davranış Eğitimi Etkinliklerinin uygulanması sonucunda çocukların prososyallik düzeyinin arttığı söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu ön test-son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (p>0,05) görülmektedir. Medyan değerleri incelendiğinde son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Uzmen ve Mağden (2002), Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi isimli çalışma kapsamında deney grubunda yer alan çocuklara dördü yardım etme, dördü paylaşma davranışları içeren resimli kitaplar okunmuş, hikâye hakkında sorular sorulmuş, tartışmalar yapılmış, etkinlikler uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra aileler ile eğitimcilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar arasında tutarlılık olmadığı belirlenmiştir. Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada Gözün Kahraman (2011), deney grubuna farklı istekleri anlama, farklı inançları anlama, yanlış inançları anlama, bilgiye erişimi anlama, duyguları anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulamıştır. Deney grubundaki çocukların eğitim sonrası prososyal davranış puanları, eğitim öncesinde ölçülen puanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson (2015), okul öncesi dönem çocuklarında Farkındalık Temelli Nezaket Eğitimi Programı ile prososyal davranışların ve öz düzenleme becerilerinin teşvik edilmesini amaçladıkları çalışmada deney grubuna 22 farklı bölümden oluşan eğitim programı uygulamıştır. Deney grubunda bulunun çocuklar günden güne sosyal yeterlilikte daha fazla iyileşme göstermişlerdir. Ayrıca bu çocuklarda, sosyal duygusal gelişim alanında da daha yüksek gelişim gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ise zamanla daha bencil davranışlar sergilemeye başladıkları görülmüştür.

Tablo 7'de, kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Sonuçlara bakıldığında, MEB okul öncesi eğitim programı çerçevesinde çocukların devam ettiği eğitimin, deney grubunda yapılan eğitim süresince, prososyal davranışların kazanılmasına etkisi olmadığı söylenebilir. Bu durum, kontrol grubunda öğretmenin sosyal becerilerden ziyade akademik becerilerinin gelişmesine öncelik vermesi ya da bu süreç zarfında sosyal becerilere yönelik yeterli kazanım almamış ve bu kazanımları destekleyen geliştirici etkinliklere yer vermemiş olması nedeni ile gelişmiş olabilir. Oysaki okul öncesi dönemde alınan eğitim, çocuğu sadece akademik anlamda değil sosyal duygusal gelişim yönünden de desteklediğinde etkili olmaktadır (Erdoğan, 2013). Çocukların okul öncesi

dönemde arkadaş edinme, iletişim kurma, iş birliği yapma gibi prososyal becerilerinin gelişmemiş olması ilkokula uyum sürecini zorlaştırabilmektedir (Yoleri & Tanış, 2014).

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Deney	15	91,87	94,00	19,00	2,187	0,029*
Kontrol	15	81,80	82,00	12,00		

*p<0,05

Tablo 8'de, deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülmektedir. Deney grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu son test puan ortalamalarının (91,87) kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarından (81,80) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri uygulamasının öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların prososyallik düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Deney	15	89,00	10,56	28	2,013	0,054
Kontrol	15	80,33	12,91			

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu son test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği (p>0,05) görülmektedir. Deney grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu son test puan ortalamasının (89,00) kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamasından (80,33) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri uygulaması sonrasında babaların değerlendirmesine göre deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyallik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Çocuğun konuşmayı başlatma sürdürme, arkadaşlarıyla etkileşim içinde olma, paylaşma, yardım etme, empati kurma gibi davranışları göstermesi sosyal bakımdan yeterli olduğunu

göstermektedir (Çimen, 2009). Bu davranışları kazanabilmesi için çevresinde yeterli model olması önemlidir. Çocuk akranları ile birarada bulunarak prososyal davranışlarını da hızlıca geliştirebilmektedir (Gülay & Akman, 2009). Aile içerisinde başlayan süreç okul öncesi eğitim ortamları ile desteklendiğinde ailenin ve öğretmenin gözlemleyebileceği şekilde davranış değişikliği olacaktır (Karaşahin, Totan & Aksu, 2021).

Okul öncesi dönemde öğretmen, çocuğun akran ilişkilerini, davranışlarını, sosyal becerilerini gözlemleme fırsatı bulmaktadır. Babalar ise öğretmenlere göre daha sınırlı bir gözlem fırsatına sahiptir. Bunun sonucunda, Gülay Ogelman ve Canbeldek'in de (2016), belirttiği gibi, öğretmenler ve babaların çocuğun davranışlarını değerlendirmesinde farklılıkların ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği Baba Formu ile Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu Ön Test-Son Test Puanları

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği İle Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Grup	Ölçek	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	χ^2 (sd = 2)	p
Deney (Ön Test)	YPÖ	15	3,91	3,75	2,47	12,400	0,002*
	ÇPÖ Baba Formu	15	3,87	3,77	2,27		
	ÇPÖ Öğretmen Formu	15	3,31	3,18	1,27		
Kontrol (Ön Test)	YPÖ	15	3,82	3,88	2,23	1,932	0,381
	ÇPÖ Baba Formu	15	3,73	3,77	2,03		
	ÇPÖ Öğretmen Formu	15	3,51	3,50	1,73		
Deney (Son Test)	YPÖ	15	4,02	3,88	2,13	6,136	0,047*
	ÇPÖ Baba Formu	15	3,87	3,77	1,50		
	ÇPÖ Öğretmen Formu	15	4,18	4,27	2,37		
Kontrol (Son Test)	YPÖ	15	4,03	4,06	2,40	4,508	0,105
	ÇPÖ Baba Formu	15	3,73	3,77	1,97		
	ÇPÖ Öğretmen Formu	15	3,72	3,73	1,63		

*p<0,005

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ) ile Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu ön test

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ($p<0,005$) görülmektedir. Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi ölçek puanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği ön test puanları ile Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ön test puanları arasında ($p = 0,003$) ve Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ile Baba Formu ön test puanları arasında ($p = 0,019$) olduğu belirlenmiştir. Medyan değerleri incelendiğinde Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ön test puanlarının hem babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği ön test puanları hem de Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu ön test puanlarından düşük olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki çocukların babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği ile Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği ile Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ($p<0,05$) saptanmıştır. Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi ölçek puanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmış ancak düzeltme yapılan sonuçlarda anlamlı farklılık saptanamamıştır. Düzeltme yapılmayan ikili karşılaştırmalar sonucunda farkın, Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ile Baba Formu son test puanları arasında ($p = 0,018$) olduğu belirlenmiştir. Medyan değerleri incelendiğinde Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu son test puanlarının Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu son test puanlarından yüksek olduğu söylenebilir. Kontrol grubundaki çocukların babalarının Yetişkin Prososyallik Ölçeği Baba Formu ile Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu ve Baba Formu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının babaları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin prososyal davranışlarına etkisinin incelendiği bir çalışmada, çocuğun baba ve öğretmen ile olan ilişkisinin prososyal davranışları doğrudan etkilediği belirlenmiştir (Ferreira vd., 2016).

Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu ve Çocuk Görüşme Formu Ön Test Ve Son Test Frekanslarına İlişkin Bulgular

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu Ön Test-Son Test Frekansları Dağılımı

		Ön test		Son test	
		Deney (n=15)	Kontrol (n=15)	Deney (n=15)	Kontrol (n=15)
1.Hikâye* (Yardım etme/Teselli etme)	Tersine Övgü (Sosyal güçlendirme)	9	14	9	15
	Tersine Övgü (Karakter atıfları)	1	-	-	-
	Tersine Övgü (Ebeveyn onayı)	1	1	4	-
	Fiziksel ödül	-	-	-	-
	Sevgi gösterme	-	-	-	-
	Ebeveyn katılımı	-	-	-	-
	Tepkisizlik	4	-	2	-
2. Hikâye (İletişim, dâhil olma)	Övgü (Sosyal güçlendirme)	2	-	-	-
	Övgü (Karakter atıfları)	5	2	7	6
	Övgü (Ebeveyn onayı)	3	12	3	4
	Fiziksel ödül	2	-	-	-
	Sevgi gösterme	1	-	-	1
	Ebeveyn katılımı	-	-	-	-
	Tepkisizlik	2	1	5	4
3. Hikâye (Gönüllülük)	Övgü (Sosyal güçlendirme)	4	1	-	2
	Övgü (Karakter atıfları)	2	-	4	1
	Övgü (Ebeveyn onayı)	5	9	3	6
	Fiziksel ödül	1	-	-	-
	Sevgi gösterme	-	-	1	1
	Ebeveyn katılımı	-	1	-	-
	Tepkisizlik	3	4	7	5
4. Hikâye (Paylaşma)	Övgü (Sosyal güçlendirme)	7	1	-	-
	Övgü (Karakter atıfları)	1	-	6	3
	Övgü (Ebeveyn onayı)	4	12	5	8
	Fiziksel ödül	-	-	-	-
	Sevgi gösterme	1	-	1	-
	Ebeveyn katılımı	-	-	-	-
	Tepkisizlik	2	2	3	4
5. Hikâye (İş birliği yapma)	Övgü (Sosyal güçlendirme)	8	8	4	9
	Övgü (Karakter atıfları)	1	-	2	1
	Övgü (Ebeveyn onayı)	1	3	1	1
	Fiziksel ödül	-	-	-	-
	Sevgi gösterme	1	-	-	-
	Ebeveyn katılımı	-	-	-	-
	Tepkisizlik	4	4	8	4
6. Hikâye (Yardım etme/Teselli etme)	Övgü (Sosyal güçlendirme)	5	-	5	-
	Övgü (Karakter atıfları)	4	1	5	6
	Övgü (Ebeveyn onayı)	2	9	3	8
	Fiziksel ödül	2	1	1	-
	Sevgi gösterme	1	-	-	1
	Ebeveyn katılımı	-	2	-	-
	Tepkisizlik	1	2	1	-

Tablo 11'de Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formuna deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının Prososyal Davranış Eğitimi uygulamasından önce ve

sonra verdikleri cevapların frekansları yer almaktadır. Ön testte yardım etme ve teselli etme davranışını içeren birinci hikâyeye tersine övgü ile tepki veren baba sayısı deney grubunda 11, kontrol grubunda 15'tir. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney grubunda dörttür. İletişim ve dâhil olma davranışını içeren ikinci hikâyeye övgü, ödül ve sevgi gösterme ile tepki veren baba sayısı deney grubunda 13, kontrol grubunda 14'tür. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney grubunda iki, kontrol grubunda birdir. Gönüllülük davranışını içeren üçüncü hikâyeye övgü ile tepki veren baba sayısı deney grubunda 11, kontrol grubunda 10'dur. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney grubunda üç, kontrol grubunda dörttür. Paylaşma davranışını içeren dördüncü hikâyeye övgü ile tepki veren baba sayısı deney grubunda 12, kontrol grubunda 13'tür. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney ve kontrol grubunda ikidir. İş birliği yapma davranışını içeren beşinci hikâyeye övgü ile tepki veren baba sayısı deney grubunda 10, kontrol grubunda 11'dir. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney ve kontrol grubunda dörttür. Yardım etme ve teselli etme davranışını içeren altıncı hikâyeye övgü ile tepki veren baba sayısı deney grubunda 11, kontrol grubunda 10; fiziksel ödül ile tepki veren baba sayısı deney grubunda iki, kontrol grubunda birdir. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney grubunda bir, kontrol grubunda ikidir.

Prososyal davranışlar ilk olarak aile ortamında gözlemlenerek öğrenilmektedir. Çocuk çevresinin genişlemesiyle sosyalleşmektedir. Bu durumda çocukların davranışlarının şekillenmesinde babaların tutumları, prososyal davranışlara karşı bakış açısı ve tepkisi önemli rol oynamaktadır (Carlo & Randall, 2001).

Son testte ise yardım etme ve teselli etme davranışını içeren birinci hikâyeye tersine övgü ile tepki veren baba sayısı deney grubunda 13, kontrol grubunda 15'tir. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney grubunda ikidir. İletişim ve dâhil olma davranışını içeren ikinci hikâyeye övgü, ödül ve sevgi gösterme ile tepki veren baba sayısı deney grubunda 10, kontrol grubunda 11'dir. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney grubunda beş, kontrol grubunda dörttür. Gönüllülük davranışını içeren üçüncü hikâyeye övgü ile tepki veren baba sayısı deney grubunda yedi, kontrol grubunda dokuzdur. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney grubunda yedi, kontrol grubunda beştir. Paylaşma davranışını içeren dördüncü hikâyeye övgü ile tepki veren baba sayısı deney ve kontrol grubunda 11'dir. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba

sayısı ise deney grubunda üç ve kontrol grubunda dörttür. İş birliği yapma davranışını içeren beşinci hikâyeye övgü ile tepki veren baba sayısı deney grubunda yedi, kontrol grubunda 11'dir. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney grubunda sekiz, kontrol grubunda dörttür. Yardım etme ve teselli etme davranışını içeren altıncı hikâyeye övgü ile tepki veren baba sayısı deney grubunda 13, kontrol grubunda 14; fiziksel ödül ile tepki veren baba sayısı deney grubunda birdir. Çocuğunun davranışına tepki vermeyen baba sayısı ise deney grubunda birdir.

Bower ve Casas (2016), ebeveynlerin çocuklarının prososyal davranışlarına nasıl tepki verdikleri, hangi prososyal davranışların daha çok desteklendiği ve pekiştirmenin prososyal davranışlar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada, prososyal davranışların desteklenmesinde etkili olan faktörleri, övgü, mizaç özellikleri, ebeveyn onayı, sevgi gösterme ve somut olarak teşvik etme olarak belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda ebeveynler, çocuklarının nispeten yüksek düzeyde prososyal davranış sergilediği yönünde ifadelerde bulunmuştur. Ebeveynlerin ifadeleri doğrultusunda, çocukların, somut teşvikten ziyade sosyal ortamlar aracılığıyla daha çok prososyal davranış sergileme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ebeveyn onayı ve sevgi içerikli sosyal destek pekiştireçlerinin çocukların prososyal davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu Ön Test-Son Test Frekansları Dağılımı

			Ön test		Son test	
			Deney (n=15)	Kontrol (n=15)	Deney (n=15)	Kontrol (n=15)
1.Hikâye	Yardım etme	Direkt yardım	11	10	14	6
		Dolaylı yardım	3	3	1	6
	Teselli etme		1	1	6	-
2. Hikâye	İletişim, dâhil olma		15	11	15	14
3. Hikâye	Gönüllülük		14	11	15	13
4. Hikâye	Paylaşma		8	8	14	8
5. Hikâye	İş birliği yapma		4	4	12	4
6. Hikâye	Yardım etme		15	13	15	13
	Teselli etme		2	-	4	-

Tablo 12, Prososyal Davranış Eğitimi Etkinliklerinin uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışlarla ilgili çocuk görüşme formuna verdikleri cevaplara ilişkin frekansları içermektedir.

Kontrol grubundaki çocuklardan birinci hikâyeye yardım etme davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi 14, uygulama sonrası 12'dir. Bunlardan teselli etme davranışını içeren uygulama öncesi bir iken uygulama sonrası yoktur. İkinci hikâyeye iletişim, dâhil olma davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi 11, uygulama sonrası 14'tür. Üçüncü hikâyeye gönüllülük davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi 11, uygulama sonrası 13'tür. Dördüncü hikâyeye paylaşma davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi ve sonrası sekizdir. Beşinci hikâyeye iş birliği yapma davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi ve sonrası dörttür. Altıncı hikâyeye yardım etme davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi ve sonrası 13'tür. Bunlardan teselli etme davranışını içeren cevap bulunmamaktadır. Tablo 12'de ortaya çıkan prososyal davranışı yansıtan cevapların uygulama öncesi ve sonrası frekansları Tablo 7'yi destekler niteliktedir. Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson (2015) yaptıkları çalışmada da, deney grubundaki çocukların uygulama sonrası prososyal davranışlarında artış görülürken kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışlarında belirgin düzeyden bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubundaki çocukların zamanla daha bencil davranışlar sergilemeye başladıkları görülmüştür.

Deney grubundaki çocuklardan birinci hikâyeye yardım etme davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi 14, uygulama sonrası 15'tir. Bunlardan teselli etme davranışını içeren uygulama öncesi bir iken uygulama sonrası beştir. İkinci hikâyeye iletişim, dâhil olma davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi ve sonrası 15'tir. Üçüncü hikâyeye gönüllülük davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi 14, uygulama sonrası 15'tir. Dördüncü hikâyeye paylaşma davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi 8 iken, uygulama sonrası 14'tür. Beşinci hikâyeye iş birliği yapma davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi dört, uygulama sonrası ise 12'dir. Altıncı hikâyeye yardım etme davranışına yönelik cevap veren çocuk sayısı uygulama öncesi ve sonrası 15'tir. Bunlardan teselli etme davranışını içeren uygulama öncesi iki iken, uygulama sonrası dörttür. Deney grubundaki çocuklara Prososyal Davranış Eğitimi etkinliklerinin uygulanması sonucunda, prososyal davranışı yansıtan cevapların

frekansında artış olduğu görülmüştür. Bu durum Tablo 7'deki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Prososyal davranışlara yönelik deney grubunun frekanslarının kontrol grubuna göre yüksekliği, Tablo 8'de verilen Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu bulguları ve Tablo 9'da verilen Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu bulguları ile paralellik göstermektedir.

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formuna İlişkin Bulgular

Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formunda (EK 6) yer alan sorulara deney grubu öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde değerlendirmeye alınan on etkinlikte kullanılan materyallerin günlük hayat ile ilişkili olması, kolay bulunabilir ve çeşitlendirilebilir olması, çocuklar için risk oluşturmaması yönünden uygun olduğu ifade edilmiştir. Öğrenme sürecinin çocukların eğlenerek öğrenmesine fırsat verecek şekilde yürütüldüğü ve çocukların gelişim alanlarını tüm yönleri ile geliştirmeye yönelik etkinlikler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin yapmış olduğu bu değerlendirmelerin Tablo 8'de deney grubu lehine ortaya çıkan anlamlı farklılık ile birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu bölümde Prososyal davranış eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının prososyallik düzeylerine etkisinin incelenmesi amacı ile yürütülen araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmada karma desenli yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki özel anaokulu deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Covid-19 pandemisine bağlı olarak sınıf mevcutlarının yetersiz olması nedeniyle her iki okuldan ikişer sınıf araştırmaya dâhil edilmiştir. 15 çocuk deney grubunu, 15 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma grubunda bulunan çocukların ve anne babalarının özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Toplama Formu", çocukların prososyallik düzeylerini ölçmek amacı ile ön ve son test olarak "Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba ve Öğretmen Formları" ve "Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu", çocukların babalarının prososyallik düzeylerini ölçmek amacı ile ön ve son test olarak "Yetişkin Prososyallik Ölçeği" ve "Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bunlara ek olarak deney grubuna uygulanan Prososyal Davranış Eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacı ile "Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri deney grubundaki çocuklara 8 hafta boyunca toplam 24 etkinlik olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapıldıktan sonra aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşları 50-72 ay arasındadır.
- Çocukların %43,3'ü kız ve %56,6'sı erkektir. Deney grubundaki çocukların %33,3'ü kız 66,6'sı erkek, kontrol grubundaki çocukların %53,3'ü kız %46,6'sı erkektir.
- Çocukların %53,3'ü tek çocuk, %43,3'ünün bir kardeşi, %3,3'ünün ise iki kardeşi vardır.
- Çalışma grubundaki çocukların %60'ı ilk çocuk, %10'u ikinci çocuk ve %10'u üçüncü çocuktur.
- Deney grubundaki çocukların %86,6'sının okul öncesi eğitimde üçüncü yılı iken, kontrol grubundaki çocukların %46,6'sının üçüncü yılıdır.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların anne ve babalarının yaşları 30'un üzerindedir.
- Deney grubundaki çocukların %93,3'ünün babası, %73,3'ünün annesi; kontrol grubundaki çocukların ise %73,3'ünün baba ve annesi lisans ve üzeri öğrenim düzeyindedir.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının tamamı, annelerinin ise %73,3'ü çalışmaktadır.
- Deney grubundaki çocukların %86,6'sı, kontrol grubundaki çocukların ise %93,3'ünün orta sosyoekonomik durumda olduğu bildirilmiştir.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu ön test puanları arasında uygulanan İlişkisiz Örneklemler t-Testi sonuçlarına göre, çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Uygulama öncesinde çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu puanları açısından deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer olduğu söylenebilir.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği baba formu ön test puanları arasında uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, çocuk prososyallik ölçeği baba formu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Uygulama öncesinde çocuk prososyallik ölçeği baba formu puanları açısından deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer olduğu söylenebilir.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışlarla ilgili çocuk görüşme formu ön test frekanslarına bakıldığında, prososyal davranışları yansıtan cevapların frekansları benzer dağılım göstermektedir.

- Deney grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğretmen formu ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, baba formu ön test-son test puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeye göre uygulanan prososyal davranış eğitimi etkinlikleri sekiz hafta sonunda deney grubu çocuklarının prososyallik düzeylerini artırmıştır.
- Deney grubundaki çocukların prososyal davranışlarla ilgili çocuk görüşme formu ön test-son test frekanslarına bakıldığında, prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin uygulanması sonucunda deney grubundaki çocukların prososyal davranışı yansıtan cevaplarının frekansında artış olduğu görülmektedir.
- Kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği ön test-son test puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre öğretmen ve baba formu ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla MEB okul öncesi eğitim programı çerçevesinde çocukların devam ettiği eğitimin, deney grubunda yapılan eğitim süresince, prososyal davranışların kazanılmasına etkisi olmadığı söylenebilir.
- Kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışlarla ilgili çocuk görüşme formu ön test-son test frekanslarına bakıldığında, çocukların prososyal davranışı yansıtan cevaplarının frekansında artış olmadığı görülmektedir.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu son test puanları arasında, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. Dolayısıyla deney grubu çocuklarına uygulanan prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin, kontrol grubunun devam ettiği MEB okul öncesi eğitim programına göre çocukların prososyallik düzeyini daha fazla artırdığı saptanmıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların çocuk prososyallik ölçeği baba formu son test puanları arasında Bağımsız Örneklemler t testi sonuçlarına göre son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri uygulaması sonrasında babaların değerlendirmesine göre deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyallik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışlarla ilgili çocuk görüşme formu son test frekanslarına bakıldığında, prososyal davranışlara yönelik

deney grubunun frekanslarının kontrol grubuna göre yüksekliği, çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu ve baba formu son test puanları ile paralellik göstermektedir.

- Deney grubundaki çocukların babalarının yetişkin prososyallik ölçeği ile çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu ve baba formu ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Deney ve kontrol grubundaki çocuklarının babalarının prososyal davranışlarla ilgili baba görüşme formu ön test frekanslarına bakıldığında, prososyal davranışları yansıtan cevapların frekansları benzer dağılım göstermektedir.
- Deney grubundaki çocukların babalarının yetişkin prososyallik ölçeği ile çocuk prososyallik ölçeği öğretmen formu ve baba formu son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu son test puanlarının Çocuk Prososyallik Ölçeği Baba Formu son test puanlarından yüksek olduğu söylenebilir.
- Deney ve kontrol grubundaki çocuklarının babalarının prososyal davranışlarla ilgili baba görüşme formu son test frekanslarına bakıldığında, prososyal davranışları yansıtan cevapların frekansları benzer dağılım göstermektedir.

Öneriler

- Araştırmada deney grubu çocuklarına uygulanan prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış becerilerini kontrol grubu çocuklarının devam ettiği MEB okul öncesi eğitim programından daha fazla desteklediği saptanmıştır. Çocukların prososyal davranış becerilerini destekleyebilmek için prososyal davranış eğitimi etkinlikleri hazırlanabilir. Daha sonra hazırlanan eğitim etkinlikleri okul öncesi eğitim veren kurumların eğitim programlarına dâhil edilerek uygulanabilir.
- Araştırmacı tarafından hazırlanarak deney grubu çocuklarına uygulanan prososyal davranış eğitimi etkinliklerinde günlük yaşamda kullanılan materyallerin kullanılması çocukların etkinliklere olan ilgisini artırmıştır. Çocukların etkinliklere olan ilgilerinin arttırılması için etkinliklere ilişkin günlük yaşamda kullanılan materyaller hazırlanabilir. Hazırlanan bu materyaller okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan etkinliklerde kullanılabilir.

- Prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin uygulanmasında deney grubu çocuklarının etkileşimli hikâye okuma, drama ve fen etkinliklerine daha istekli katıldıkları gözlemlenmiştir. Çocukların prososyal davranış becerilerini geliştirmeye yönelik prososyal davranışları temel alan hikâyeler, drama çalışmaları ve fen etkinlikleri hazırlanabilir. Hazırlanan bu çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin kolay ulaşabileceği şekilde yaygınlaştırılabilir.
- Prososyal davranış eğitimi etkinliklerinin uygulanmasında deney grubu çocuklarının tamamı ile açık havada yapılan büyük grup etkinliklerinde çocukların iş birliği yapma, paylaşma, yardımlaşma, iletişimi başlatma ve sürdürme gibi prososyal davranış becerilerini etkin bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda çocukların kalabalık gruplarla yapacakları etkinlikler planlayarak prososyal davranış becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri desteklenebilir.
- Çocuğun ilk çevresini oluşturan ailesinden önemli ölçüde aktarım olduğu düşünülerek ailelere yönelik prososyal davranış eğitimi el kitabı hazırlanabilir. Bu doğrultuda ailelere prososyal davranış eğitimi verilerek çocuğun okul dışında prososyal davranış becerileri etkinliklerle desteklenebilir ve bu becerilerin günlük yaşamlarına aktarmalarına rehberlik edilebilir.
- Çocukların prososyal davranış becerilerini geliştirmek ve prososyallik düzeylerinin gelişmesini incelemek için uzun süreli boylamsal çalışmalar yapılabilir. Erken yaşlarda başlayan prososyal davranış becerilerinin gelişiminin ilerleyen yıllarda değişimi incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akaydın, D. & Gültekin Akduman, G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 1353-1360.

Akgün, E. & Mellier, D. (2014). Okul öncesi dönem çocukların öykülerinin bağlanma kuramına göre niteliksel değerlendirmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 34*(1), 23-43.

Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Al Thani, T. & Semmar, Y. (2017). An exploratory study of teachers' perceptions of prosocial behaviors in preschool children. *International Journal of Education Development, 53*, 145-150.

Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2006). *5 yaş grubu çocukları kişiler arası problemlerini nasıl çözüyorlar.* O. Ramazan, K. Efe ve G. Güven (Ed.) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı II. Cilt. ss. 162-172. İstanbul:YA-PA.

Aslan, D. & Köksal Akyol, A. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 207-221.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Atlas.

Aydın, M. Ş. (2021). 13-70 aylık çocuklarda prososyal davranışlar: Doğal gözlem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları, 41*(2), 673-709.

Aydın, M. Ş. & Acun, E. (2018). Küçük çocuklar başkalarının ihtiyacını gözeterek yardım ederler. *Nesne Psikolojisi Dergisi, 6*(12), 51-67.

Aytar, G. A., Aksoy, A. B. & Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(3).

Bağcı, B. & Öztürk Samur, A. (2016). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(*3), 59-79.

Bağcı Çetin, B. & Öztürk Samur, A. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 1-17.

Baltaş, Z. & Baltaş, A. (1992). *Beden dili*. İstanbul: Remzi.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26.

Bandy, R. & Wilhelm, M. O. (2007). *Family structure and income during childhood and subsequent prosocial behavior in young adulthood (Working Paper).* Indianapolis: Indiana University-Purdue University Indianapolis. http://www.philanthropy.iupui.edu/research/workingpapers/family_structure_income_childhood_subsequent_v004.pdf. adresinden erişilmiştir.

Baron, R. A. & Branscombe, N. R. (2012). *Social psychology.* New Jersey: Pearson.

Bee, H. & Denise, B. (2003). *The developing child* (10th ed). U.S.A: Pearson.

Bellman, H. M. & Peile, E. (2006). *The Normal Child*. (11th. Ed.) UK: Churchill Livingstone.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open, 2*, 8-14.

Berk, L. E. (2004). Development through lifespan. New York: Allyn and Bacon.

Blake, P. R. & Rand, D. G. (2010). Currency value moderates equity preference among young children. *Evolution and Human Behavior, 31*, 210–218.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology, 5*(2), 263-269.

Bower, A. A. (2012). *What we do when children are good: How parents reinforce their preschool children's prosocial behaviors, and the effectiveness of these strategies*

across contexts. Master's thesis, University of Nebraska, Omaha, (UMI Number: 1515370).

Brophy, J. (2004). Motivating students to learn. (Second Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R. & Svetlova, M. (2013). Mine or yours? Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child Development, 84*(3), 906-920.

Brownell, C. A., Ramani, G. B. & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: cooperation and social understanding in one and two-year-olds. *Child Development, 77*(4), 803–821.

Brownell, C. A., Svetlova, M. & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy, 14*(1), 117-130.

Bryan, J. H. (1975). *Children's cooperation and helping behaviors*. Chicago: University of Chicago.

Buluç, B. (2004). *Sınıf içi disiplinin sağlanmasında kuralların önemi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review, 106*(4), 676.

Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, P. & Sperstein, G. N. (1994). *Improving social competence: A resource for elementary school teacher.* Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Caprara, G. V., Steca, P. Zelli, A. & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment, 21*, 77-89. doi:10.1027/1015-5759.21.2.77

Carkhuff, R. R. (2011). *21. Yüzyılda yardım etme sanatı*. (R. Karaca, & E. F. İkiz, Çev.). İstanbul: Nobel.

Carlo, G. & Randall, B. A. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. *Advances in Psychology Research, 2,* 151-170.

Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology.* United States of America: Pearson.

Christensen, C., Fierst, D., Jodocy, A. & Lorenz, D. N. (1998). Answering the call for prosocial behavior. *The Journal of Social Psychology, 138*(5), 564-571.

Coyne, S. M., Stockdale, L., Linder, J. R., Nelson, D. A., Collier, K. M. & Essig, L. W. (2017). Pow! Boom! Kablam! Effects of viewing superhero programs on aggressive, prosocial, and defending behaviors in preschool children. *Journal of abnormal child psychology, 45*(8), 1523-1535.

Cybele Raver, C. (2003). Does work pay psychologically as well as economically? The role of employment in predicting depressive symptoms and parenting among low-income families. *Child Development, 74*(6), 1720-1736.

Çelik Kahraman, S. (2019). *Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Universitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çubukçu, A. (2019). *"48–72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları ile Annelerinin Prososyal Davranışları ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi".* Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.

Davidson, R. J. (2017). *A mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers.* 5 Eylül 2018 tarihinde https://centerhealthyminds.org/ adresinden alınmıştır

DeLamater, J. D. & Myers, D. J. (2011). *Social psychology.* Belmont: Wadsworth

Demir, B. (2021). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Denham, A. S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*(1), 194-201.

Deniz, Ü. (2011). Çocuklarda olumlu davranış kazandırma. *Standard, 585*, 86-95.

Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy, 16*, 227–247.

Duran, A. (2019). *Erken çocukluk dönemi liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Edwards, A., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Egnum Wilkens, N. D. & Liew, J. (2015). Predicting sympathy and prosocial behavior from young children's dispositional sadness. *Social Development, 24*(1), 76-94.

Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior.* New York: Academic.

Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (volume editor), Social, emotional, and personality. In W. Damon (Editorin-Chief), *Handbook of child psychology,* (Vol. 3, pp. 701–778). New York: Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646-718). Hoboken, NJ: Wiley.

Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). *Empathy, sympathy, and altruism: Empirical and conceptual links*. In N. D. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), Empathy and its development (pp. 292–316). Cambridge: Cambridge University.

Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children.* United Kindom: Cambridge University.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Knafo Noam, A. (2015). *Prosocial development. In Handbook of Child Psychology and Developmental Sciences, Vol.3: Socioemotional Processes.* (Lamb, E. M. & Coll, C. G., Eds.) (610-656). Newyork: Wiley.

Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eratay, E. & Özkan, İ. (2018). Davranış yönetme teknikleri (ss. 98-116). *Çocuklarda Davranış Yönetimi* içinde. Ankara: Vize.

Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* içinde (ss.109-131). Ankara: Eğiten Kitap.

Eroğlu, E. (2015). Etkili iletişim ve doğru anlamak. E. Eroğlu, A. H. Yüksel (Ed.). *Etkili iletişim* içinde (s. 2-20). (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T. & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother–child, father–child and teacher–child relationships. *Journal of Child and Family Studies, 25*(6), 1829-1839.

Feshbach, N. D. & Roe, K. (1968). Empathy in six and seven year olds. *Child Development, 39*(1), 133-145.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a Mindfullness-Based Kindness Curriculum. *Development Psychology, 51*(1), 44-51.

Friedrich, L. K. & Stein, A. H. (1975). Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing and learning and behavior. *Child Development, 46*, 27-38.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(*2), 15–29.

Genco Usta, M., Türkbay, T. & Cöngöloğlu, A. (2012). Anne-babanın mizaç ve karakter özelliklerinin çocuktaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve karşı gelme belirtileri üzerine etkisi. *New Symposium Journal, 50*(2).

Gibbs, J. G. & Wall, S. B. (1985). Mechanisms used by young children in the making of empathic judgments. *Journal of Personality, 53*, 575-585.

Glass, T.L. (1999). Is your child ready to be in self-care?. *Children Today, 19*(5), 4-5.

Gönen, M. & Özer, G. (2016). *Anaokulu çocuklarının çizdikleri resimlere yönelik anlatımları yoluyla empatik becerilerinin incelenmesi*. Uluslararası Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1(1), 56-71.

Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Circle Pines*, MA: American Guidance Services.

Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of school Psychology, 25*(4), 367-381.

Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E. & Cassidy, J. (2017). The multifaceted natüre of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development, 26*(4), 661-678.

Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: PegemA.

Gülay Ogelman, H. (2012). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. (edt. Eda Kargı). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde. Pegem.

Gülay Ogelman, H. & Canbeldek, M. (2016). Anne-baba-öğretmen görüşlerine göre küçük çocukların olumlu sosyal davranışları ve anne-baba-çocuk olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 6*(1), 96-111.

Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 133-144.

Gürüz, D. & Temel Eğinli, A. (2011). *Kişilerarası iletişim bilgiler, etkiler, engeller*. İstanbul: Nobel.

Happé, F. & Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology, 14*(4), 385-398.

Hammond, S. I. (2014). Children's early helping in action: Piagetian developmental theory and early prosocial behavior. *Frontiers in psychology, 5*, 759.

Han, H.S. & Kemple, K.M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal, 34*(3), 241-246.

Hargie, O. (2006). *The handbook of communication skills*. (3. Edition). New York: New York University.

Hartley, P. (2010). *Kişilerarası iletişim*. (Doğanay, Ü., Aktaş Yamanoğlu, M., Şimşek, B., Özdemir, P., Karaaslan Şanlı, H., & Taştan, İ. Ö., Çev.) Ankara: İmge.

Hartshorne, H. & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character; Studies in deceit*. New York: Macmillan.

Hastings, P.D., McShane, K.E., Parker, R. & Ladha, F. (2007). Ready to Make Nice: Parental Socialization of Young Sons' and Daughters' Prosocial Behaviors With Peers. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(2), 177–200.

Hay, D. F., Hudson, K. & Liang, W. (2010). Links between preschool children's prosocial skills and aggressive conduct problems: The contribution of ADHD symptoms. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 493–501.

Heagle, A. I. & Rehfeldt, R. A. (2006). Teaching perspective taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 3*(1), 1.

Hergenhanm, B. R. & Olson, M. H. (1997). *In Intraduction to Theories of Learning.* New Jersey: Prentice Hall.

Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In *Empathy and its development* Edited by: Eisenberg N, Strayer J. Cambridge: Cambridge University Press; 47-80.

Hoffman, M.L. (1979). Development of empathy and altruism. *Developmental Psychology, 15*, 607-623.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring andjustice*. New York: Cambridge University.

Hoffman, M. L. (2007). *Empathy and moral development.* New York: Cambridge University.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2007). *Social psychology.* New York: Prentice Hall.

Hukamdad, Shahzad, S., Ali, R., Quadeer, M. Z. & Khan, M. S. (2011). Comparison of teachers' and students' views on the use of behaviour modification techniques at secondary level. *International Journal of Academic Research, 3*(1), 904-908.

Im-Bolter, N. & Cohen, N. J. (2007). Language impairment and psychiatric comorbidities. *Pediatric Clinics of North America (Language, Communication, and Literacy: A Pediatric Primer on Pathologies and Treatment), 54* (3), 525-542.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology, 21*(1), 46-55.

İnan, N. U. (2005). *Hayat başarısına götüren becerilerin erken dönemde kazanılması*. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Der.), Okul öncesi eğitimde güncel konular (s.163- 179). İstanbul: Morpa.

İnanlı, S. (2015). *Preschool - aged children's media use and its relationship to their prosocial and aggressive behavior*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jalongo, M. R. (2006). Professional development: social skills and young children. Early *Childhood Today (Scholastic), 20*(7), 8-9.

Jambon, M., & Malti, T. (2022). Developmental relations between children's peer relationship quality and prosocial behavior: The mediating role of trust. *The Journal of Genetic Psychology, 183*(3), 197-210.

Jellinek, M., Patel, B. P. & Froehle, M. C. (2002). *Bright Futures In Practice: Mental Health*, Volume I. Practice Guide. Arlington, VA: National Center for Education in Maternal and Child Health.

Kail, R. V. (2004). *Children and their development.* New Jersey: Pearson.

Kalliopuska, M. & Ruokonen, A. (1993). A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual Motor Skills, 76*, 131-137.

Karaca, N. H., Gündüz, A. & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 65-76.

Karaman, N. N., & Dinçer, Ç. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 639-664.

Karaşahin, H., Totan, T. & Aksu, G. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5*(2), 469-493.

Karniol, R. (2012). Storybook-induced arousal and preschoolers' empathic understanding of negative affect in self, others, and animals in stories. *Journal of Research in Childhood Education, 26*(3),346-358.

Kenney, L. & Young, W. (2015). *Bloom: 50 things to say, think, and do with anxious, angry, and over-the-top-kids.* United States of America: Unhooked.

Kernan, M. (2013). Çocuklar ve ebeveynlerin oyun ve arkadaşlık perspektifleri. Margaret Kernan & Elly Singer (Eds.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* (A. Tüfekci & Ü. Deniz, Çev.) içinde (s. 27-37). İstanbul: Nobel.

Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology, 42*(5), 771-786.

Knafo Noam, A., Uzefovsky, F., Israel, S., Davidov, M. & Zahn Waxler, C. (2015). The prosocial personality and its facets: genetic and environmental architecture of mother-reported behavior of 7-year-old twins. *Frontiers in Psychology, 6*, 112.

Laible, D. J., Carlo, G. & Roesch, S. C. (2004). Pathway to self-esteem in late adolesence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolesence, 2*(6), 703-716.

Lazar, J. (2009). *İletişim bilimi*. Ankara: Vadi.

Li, H., & Zhang, Q. (2022). Effects of prosocial video games on prosocial thoughts and prosocial behaviors. *Social Science Computer Review*, 1-18.

Little, S. G., Swangler, J. & Akin Little, A. (2017). Defining social skills. (Ed. Johnny L. Matson) In *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 9-17). Cham: Springer.

McArthur, J. R. (2002).The Why, What, and How of Teaching Children Social Skills. *The Social Studies.* July/August.183-185.

McClelland, M. & Morrison, F. J. (2002). The emergence of learning related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Qarterly, 18*(2), 206-224.

McDevitt, T. M., Lennon, R. & Kopriva, R. J. (1991). Adolescents' perceptions of mothers' and fathers' prosocial actions and empathic responses. *Youth and Society, 22*(3), 387-409.

Menchik, P. & Weisbrod, B. (1987). Volunteer labor supply. *Journal of Public Economics, 32*(2), 159-183.

Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behaviour toward peers and adults. *Developmental Psychology, 32*, 210–219.

Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science, 20*(8), 944–948.

Morgan, C.T. (2004). *Psikolojiye giriş ders kitabı* (15. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü.

Morgan, G. A., Harmon, R. J. & Maslin Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: definition and measurement. *Early Education and Development, 1*(5), 318-339.

Muris, P. & Ollendick, T. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review, 8*(4), 271-289.

Nelson, L. & Madsen, M. C. (1969). Cooperation and competition in four-year-olds as a function of reward contingency and subculture. *Developmental Psychology, 1*(4), 340.

OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development). (2012). *Connected minds: Technology and today's learners, educational research and innovation.* OECD Publishing. 6 Aralık 2018 tarihinde http://www.oecdilibrary.org/education/connected-minds_9789264111011-en adresinden alınmıştır.

Olive, M. L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior, 14,* 11-16.

Öğretir Özçelik, A. D. (2017). Examination of social skills of pre-school children in Turkey. *European Journal of Education Studies, 3*(2), 91-108.

Ömeroğlu, E. & Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: Teoriden uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

Önal, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.

Özbal, G. Ö., & Gönen, M. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Empati ve Prososyal Davranışların Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Araştırma. *Eğitim Ve Bilim, 48*(215).

Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*, 1-15.

Özbey, S. & Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 8*(1), 587-602.

Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özer, G. & Doğan, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâyedeki akranlarına yönelik geliştirdikleri prososyal davranış önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*, 135-159.

Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi.* Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

P21 Early Childhood Framework (2019). *21st century learning for early childhood framework.* Partnership for 21st century learning. A network of Battele of Kids. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf

P21 Early Childhood Guide (2019). *21st century learning for early childhood guide*. Partnership for 21st century learning: A network of Battele of Kids. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodGuide.pdf

Paulus, M. (2014). The early origins of human charity: Developmental changes in preschoolers' sharing with poor and wealthy individuals. *Frontiers in Psychology, 5*, 344.

Pekdoğan, S. (2016). Hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183).

Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F. & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development, 63*, 1305–1320.

Radke Yarrow, M., Zahn Waxler, C. & Chapman, M. (1983). *Children's prosocial dispositions and behavior.* In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology, (pp. 469–545). New York: Wiley.

Rathus, S. A. (2006). *Childhood, voyages in development*. Toronto: Thomson Wadsworth.

Riley, D., San Juan, R. R., Klinkner, J. & Ramminger, A. (2008). *Social and emotional development, connecting science and practice in early childhood settings.* New York: Redleaf.

Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 449-470.

Rushton, J. P. (1982). Social learning theory and the development of prosocial behavior. In *The Development of Social Behavior* (N. Eisenberg, Ed.). NewYork: Academic.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. Doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.

San Bayhan, P. & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Sanson, A., Hemphill, S.A. & Smart, D. (2002). Temperament and social development. In P.K. Smith, & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 97–116). Oxford: Blackwell.

Sanson, A. V., Smart, D. F., Prior, M., Oberklaid, F. & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex, and sociodemographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(2), 233-252.

Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Blackwell.

Schoenberg, S. (1980). Some trends in the community participation of women in their neighborhoods. *Signs, 5*(S3), 261-268.

Seifert, K. & Sutton, R. (2009). *Educational psychology* . Global Text Project.

Senko, C., Durik, A. M. & Harackiewicz, J. M. (2008). Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: understanding the effects of mastery and performance-approach goals. In J. Y. Shah&W. L. Gardner(Eds.), *Hand book of Motivation Science*, 100-113.

Setiawati., & Handrianto, C. (2023). Role of parents on children's prosocial behavior at the public playground. *International Journal of Instruction, 16*(3), 421-440. https://doi.org/10.29333/iji.2023.16323a

Sharry, J. & Doyle, C. (2017). Using Parent Training Programmes to Teach Social Skills. (Ed. Johnny L. Matson) In *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 199-215). Cham: Springer.

Sigelmann, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology, 113,* 415–429.

Smith, D. (1982). Altruism, volunteers, and volunteerism. In *Volunteerism in the Eighties*, ed. J. Harman, pp.23-44. Washington, DC: Univ.

Snyder, M. & Omoto, A. (1992). Who helps and why? The psychology of AIDS volunteerism. In *Helping and Being Helped*, ed. S. Spacapan, S. Oskamp, pp. 213-39. Newbury Park, CA: Sage.

Somer, B. (2015). *4-6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi, 5*(20), 24-29.

Spence, S. H. (1983). Teaching Social Skills to Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24*(4), 621-627.

Sterling Turner, H. E. & Jordan, S. S. (2007). Interventions addressing transition difficulties for individuals with autism. *Psychology in the Schools, 44*(7), 681 690. doi:10.1002/pits.20257

Stotland, E. & Dunn, R. E. (1963). Empathy, self-esteem and birth order. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 532-554.

Strayer, J. (1985). *Child rating questionnaire.* Unpublished manuscript, Simon Fraser University, Burnaby, BC, Canada.

Sunar, D. & Engin Fidancı, P. (2016). Farklı türdeki özgecil davranışların erken gelişimi: Paylaşma, yardım etme ve bağış yapma. *Türk Psikoloji Dergisi, 31*(78), 26-41.

Svetlova, M., Nichols, S. R. & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development, 81*(6), 1814-1827.

Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tan Niam, C. (2003). Thematic fantasy play: effects on the perspective-taking ability of preschool children. *International Journal of Early Years Education, 2*(1), 5-16.

Taygur Altıntaş, T. & Yıldız Bıçakçı, M. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, 57*, 245-261.

Tezel, D. (2015). *Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirmesi*. Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults living values an educational program*. Deerfield Beach, Florida: Health Communications, Inc.

Totan, T. (2020). Davranışçı kuramlar ve erken çocuklukta uygulama alanları. Yıldırım, G. Ve Özyılmaz, G. (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları*. Ankara: PegemA.

Trawick Smith, J. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı.* (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

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

Turan, D. E. & Aral, N. (2008). *A study on the vimsel perception behaviour of 60-71 mounth children n low socio-economic level who atend and do not attend preschool (Konya City Sample)* Change And Challenge In Education (Edi. LS Woodcock). A Them Institute For Education And Research, 87-100.

Updegraff, K. A., McHale, S. M. & Crouter, A. C. (2001). Parents involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family, 63*, 655-668.

Uzmen, S. & Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*, 193-212.

Vaughn, S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (2014). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. New Jersey: Allyn & Bacon.

Voltan Acar, N. (2013). *İnsan ilişkileri, iletişim*. İstanbul: Nobel.

Vuran, S. (2010). *Uygun davranışlar kazandırma/artırma. Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*. (Ed.:E. Tekin İftar). 3.baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın no: 1823. Açıköğretim Yayın no: 946.

Warneken, F. & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311*(5765), 1301-1303.

Weir, K. Stevenson, J. & Graham, P. (1980). Behavioral deviance and teacher ratings of prosocial behavior. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 19*, 68-77.

Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual review of sociology, 26*, 215-240.

Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology*. Boston: Allynande Bcaon.

Xiao, S. X., Hanish, L. D., Malouf, L. M., Martin, C. L., Lecheile, B., Goble, P., Fabes, R. A., DeLay, D. & Bryce, C. I. (2022). Preschoolers' interactions with other-gender peers promote prosocial behavior and reduce aggression: An examination of the Buddy Up intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 60,* 403-413.

Yarrow, M. R., Waxler, C. Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M. & Smith, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development, 47*(1), 118-125.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, Ş. Ş. (2023). *Okul Öncesi Çocukların Değer Düzeyleri ile Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 130-141.

Young, S. K., Fox, N. A. & Zahn Waxler. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-years-olds. *Developmental Psychology, 35*(5), 1189-1197.

Yurdakul, Y., Ildız, G. İ., & Ayhan, A. B. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (62), 354-376.

Yüksel Şahin, F. (2010). İletişim becerilerine genel bir bakış, S. B. Demir (Ed.). *İnsan İlişkileri ve İletişim* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Zahn Waxler, C. & Radke Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In *The Development of Social Behavior* (N. Eisenberg, Ed.). NewYork: Academic.

Zoll, C. & Enz, S. (2005). A questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children. *Journal of Child Psychology, 15,* 165-174.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.11.2019-E.143493

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.08.2019 tarihli ve E.104097 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Temel Eğitim Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Sevda YILMAZ ÜNAL'ın, Prof.Dr.Ümit DENİZ'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Prososyal Davranış Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyallik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **16.10.2019** tarih ve **10** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-372

Ek: 1 Liste

EK 2. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.01.2020-E.2063

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.750232 10.01.2020
Konu : Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi a) 30/12/2019 tarihli ve 43381 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Sevda YILMAZ ÜNAL'ın **"Prososyal Davranış Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyallik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi"** konulu tezi kapsamında ekli listedeki okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (29 sayfa)
Okul listesi (1 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü
Bilgi:
Çankaya

EK 3. Demografik Bilgi Toplama Formu

Tarih: .../.../.....

DEMOGRAFİK BİLGİ TOPLAMA FORMU

Sayın Baba,

Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimimi sürdürmekteyim. "Prososyal Davranış Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyallik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" isimli tez çalışmam için hazırlamış olduğum bu formda cevaplamanızı istediğim sorular aşağıdadır. Çalışmaya katkı sağlamanız benim için oldukça değerlidir. Formdan elde edilen verilerin gizliliği korunacaktır. Verdiğiniz cevaplar için içtenlikle teşekkür ederim.

Sevda YILMAZ ÜNAL
Gazi Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Çocuğunuzun Adı ve Soyadı:

1. Çocuğunuzun cinsiyeti: 1) Kız 2) Erkek	**2.** Çocuğunuzun doğum tarihi:
3. Çocuğunuzun Kardeş Sayısı: 1) Tek Çocuk 2) İki Kardeş 3) Üç Kardeş 4) Dört Kardeş ve Üzeri	**4.** Çocuğunuzun Doğum Sırası: 1) İlk 2) Ortanca 3) Son
5. Çocuğun Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi: 1) İlk yılı 2) İkinci yılı 3) Üçüncü yılı	
6. Yaşınız: 1) 25 yaş ve altı 2) 26-29 arası 3) 30-34 arası 4) 35-39 arası 5) 40-44 arası 6) 45 yaş ve üzeri	**7.** Eşinizin Yaşı: 1) 25 yaş ve altı 2) 26-29 arası 3) 30-34 arası 4) 35-39 arası 5) 40-44 arası 6) 45 yaş ve üzeri
8. Öğrenim Düzeyiniz: 1) İlköğretim 2) Lise 3) Üniversite ve Üzeri	**9.** Eşinizin Öğrenim Düzeyi: 1) İlköğretim 2) Lise 3) Üniversite ve Üzeri
10. Çalışma Durumunuz: 1) Çalışıyor 2) Çalışmıyor	**11.** Eşinizin Çalışma Durumu: 1) Çalışıyor 2) Çalışmıyor
12. Size göre ailenizin sosyo-ekonomik durumu nedir? 1) Alt 2) Orta 3) Yüksek	

EK 4. Prososyal Davranışlarla İlgili Baba Görüşme Formu

Tarih :…./…./……

PROSOSYAL DAVRANIŞLARLA İLGİLİ BABA GÖRÜŞME FORMU

Babanın adı:

Çocuğun adı:

Tarih:

Bu form çocukların prososyal davranışları ile ilgili bilgi edinmek amacıyla "Prososyal Davranış Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyallik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" isimli tez çalışması kapsamında oluşturulmuştur. Aşağıda altı farklı hikâye yer almaktadır; hikâyeleri okurken kendi çocuğunuzu hayal etmeniz ve bu duruma yönelik cevabınızı altındaki boşluğa yazmanız beklenmektedir. Cevaplarınız için ayrılan alan yeterli gelmezse kâğıdın arkasını kullanabilirsiniz. Bu hikâyelerin "doğru" veya "yanlış" cevapları yoktur. Cevaplarınız ebeveyn olarak sizin ve çocuğunuzun davranışlarını öğrenebilmek amacıyla incelenecektir. Cevaplarınız gizli kalacak ve sadece adı geçen çalışmada kullanılacaktır. Cevapladığınız için içtenlikle teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Sevda YILMAZ ÜNAL
Gazi Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Hikaye 1.

Çocuğunuz evinizin önünde birkaç çocukla birlikte oynuyor. Kovalamaca gibi bir oyun oynuyorlar ve çok eğleniyorlar. Bu sırada çocuklardan biri düşüyor ve ağlamaya başlıyor. Çocuklardan biri ağlayan çocuğun yanına gidiyor, onu yerden kaldırıyor, oturmasına yardım ediyor ve ağlaması durana kadar yanında oturuyor. Bu sırada çocuğunuz, oyunun yarım kaldığını söyleyerek arkadaşını yanına çağırıyor.

Bu duruma nasıl tepki verirsiniz? Çocuğunuza tam olarak ne yaparsınız ya da ne söylersiniz?

……
……
……
……

EK 5. Prososyal Davranışlarla İlgili Çocuk Görüşme Formu

Tarih :…./…./……

PROSOSYAL DAVRANIŞLARLA İLGİLİ ÇOCUK GÖRÜŞME FORMU

Çocuğun adı:

Tarih:

Hikaye 1.

Evinizin önünde arkadaşlarınla birlikte oyun oynuyorsunuz. Bu oyun, kovalamaca gibi birbirinizi koşarak yakalamaya çalıştığınız bir oyun. Siz bu oyunu oynarken arkadaşlarından biri yere düşüyor ve ağlamaya başlıyor. Bu durumda ne yaparsın? Ne söylersin? Anlatır mısın?

……
……
……
……
……
……
……

Hikaye 2.

Bir gün arkadaşlarınla birlikte bahçede kovalamaca oynuyorsun. Oyunun dışında bir çocuk size katılmak ve sizinle birlikte oynamak için izin istiyor. Arkadaşların da çocuğun oyuna katılmasına izin vermiyorlar. Sen bu durumda ne yaparsın? Ne söylersin? Anlatır mısın?

……
……
……
……
……

EK 6. Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu

PROSOSYAL DAVRANIŞ EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ UYGULAMA GÖZLEM KAYDI ÖĞRETMEN FORMU

Etkinliğin Adı	
Etkinlik Türü	
Kavram	
Materyaller Uygun mu?	
Öğrenme Süreci Uygun mu?	
Etkinliğin Çocukların Gelişimine Katkısı ile İlgili Ne Düşünüyorsunuz?	
Etkinliğin Olumlu Yönleri Nelerdir?	
Etkinliğin Olumsuz Yönleri Nelerdir?	

EK 7. Prososyal Davranış Eğitimi Örnek Etkinlikler

Etkinlik Adı	Cevizleri paylaşalım
Etkinlik Sırası	4.oturum
Etkinlik Çeşidi	Matematik, sanat
Yaş Grubu	60-72 ay
Kazanım ve Göstergeleri	**Paylaşma: K1.** Paylaşmayı ve önemini tanımlayabilir. *Göstergeleri:* Çevresiyle paylaşımda bulunur. **Empati: K1.** Empatinin önemini tanımlayabilir. *Göstergeleri:* Başkalarının duygularını anlar. Kendisini diğerinin yerine koyarak düşünür.
Sözcükler/kavramlar	Paylaşma, empati
Materyal	Ceviz (kabuklu), örtü, kâğıt Yapıştırıcı, makas, boya
Öğrenme Süreci	Öğretmen elinde bir sepetle sınıfa girer. Sepetin içindeki cevizleri yere serdiği örtünün üzerinde dağıtır. Çocukların dikkatini cevizlere çekmeye çalışır. Öğretmen, çocuklar yanına geldiğinde, "Çocuklar ceviz beyin gelişimi için çok önemli bir besin kaynağıdır, tadı da çok güzeldir." der ve çocukların cevizleri incelemelerine fırsat verir. Ardından "Acaba burada kaç tane ceviz var? Cevizleri birlikte sayalım" diyerek çocuklarla birlikte cevizleri sayar. "Cevizlerin hepsi sağlam mı? Acaba içlerinde çürük var mı? Kontrol edelim" der ve çocuklarla birlikte varsa çürük cevizler kenara ayrılır. Kalan cevizler tekrar sayılarak çocukların eşit sayıda paylaşmaları istenir. Ardından ceviz yemek isteyen çocuklarla cevizi nasıl kıracakları, kırarken yardım alıp almayacakları konuşulur ve birbirleriyle yardımlaşmaları teşvik edilir. Öğretmen ortaya çıkan ceviz kabuklarını çocuklara göstererek "Bunlarla neler yapabiliriz?" diye sorar. Çocuklardan gelen cevaplar doğrultusunda sanat çalışmasına geçilir. Öğretmen çocukların ceviz kabukları, kâğıt, boya, makas ve yapıştırıcı ile özgün çalışma yapmaları rehberlik eder. Çalışması biten çocukların önce kendi çalışmasını tanıtması istenir. Daha sonra her bir çocuktan başka bir arkadaşının çalışmasını yorumlaması istenir. "Arkadaşın neden böyle bir çalışma yapmış olabilir? Bu çalışmayı yaparken ne düşünmüş olabilir? Sen olsan başka ne yapardın?" şeklinde sorular sorularak konuşması teşvik edilir.
Değerlendirme	• Başka arkadaşlarınızın çalışmalarını yorumlarken neler hissettiniz? • Kendinizi başkasının yerine koymak nasıl bir duygu? • Cevizlerle başka neler yapabilirdik?

Etkinlik Adı	İlkbahar partisi
Etkinlik Sırası	7.oturum
Etkinlik Çeşidi	Hareket, matematik
Yaş Grubu	60-72 ay
Kazanım ve Göstergeleri	**Teselli etme/ rahatlatma:** ***K1.*** Teselli etme davranışı sergileyebilir. *Göstergeleri:* İhtiyacı olan birini gördüğünde onu teselli eder. Teselli edilmek istediğinde bunu ifade eder. ***K2.*** Rahatlatma davranışı sergileyebilir. *Göstergeleri:* Kendi kendini rahatlatma davranışında bulunur. Kendini nasıl rahatlatacağını bilir. Başkasını rahatlatma davranışında bulunur.
Sözcükler/kavramlar	Teselli etme/ rahatlatma
Materyal	Çiçek ve solucan maskeleri Krapon kâğıdı Yapıştırıcı
Öğrenme Süreci	**Hareket** Öğretmen çocuklara hazırladığı çiçek ve solucan maskelerini göstererek istediklerini almalarını söyler. Çocuklar maskelerini taktıktan sonra öğretmen, "çocuklar çiçeklerin ilkbahar partisi başlıyor, hazır mısınız?" der. Ardından çocukların yaratıcı dans sergilemelerine rehberlik etmek amacıyla aşağıdaki metni yavaş yavaş okur. - Güneşli, pırıl pırıl bir günde bütün çiçekler uykularından uyandılar. - Bugün çok heyecanlı ve çok mutluydular. - Hepsi ilkbahar partisi için hazırlandılar. - Çiçekler müziğin sesini duydular, parti başladı. - Bütün çiçekler istedikleri gibi dans ediyor, baharı kutluyorlardı. - Kimileri yapraklarını sallıyor, kimileri başlarını sallıyorlardı. - Hepsi neşeyle dans ediyordu. - Çiçekler dans ederken yapraklarına yağmur damlaları düşmeye başladı. - Yağmur çok hızlı yağıyordu, bütün çiçekler kaçışmaya başladılar. - Çiçekler üzülmüşlerdi, partileri yarım kalmıştı. -Ama bu duruma sevinenler de vardı. - Müziğin sesini duyan solucanlar, yumuşayan topraktan dışarı çıkıp dans etmeye başladılar. - Bu sırada yağmur da yavaşlamıştı.

	- Bunu gören çiçekler, partilerine davetsiz misafirleriyle birlikte devam ettiler. Öğretmen, çocuklara istekleri doğrultusunda maskeleri birbirleriyle değiştirerek dansı tekrar edebileceklerini söyler. Ardından öğretmen çocuklara minderlere oturmaları için rehberlik eder. Çocuklara dans ederken neler hissettiklerini sorarak sohbet başlatır. Onlar için rahatlatıcı bir dans olup olmadığını sorar. Tüm çocukların sohbete dâhil olması teşvik edilir. **Matematik** Öğretmen elinde bulunan kutunun içinden çocuklara birer kart seçtirir. Beş farklı renk bulunan kartlardan seçen çocuklar, seçtikleri kartın rengine göre gruplara ayrılır. Aynı beş renkten oluşan çiçeklerin bulunduğu büyük boyutlu kartonlar çocukların boy hizalarına gelecek şekilde asılır. Kartonların üzerinde on yapraklı çiçekler, çiçeklerin ortasında da farklı rakamlar vardır. Öğretmen; "çocuklar kendi renginiz olan kartonu bularak gruplarınızı oluşturun, çiçeklerin yapraklarını hep birlikte sayalım… Çiçeklerin onar tane yaprağı var. Bir de her grup kendi çiçeğinin ortasında yazan rakamı söylesin… Ancak çiçeklerimiz renksiz yaprakları hiç sevmedikleri için çok üzülüyor. Onları nasıl teselli edebiliriz? Sizce üzülmemeleri için ne yapabiliriz?" diye sorar. Çocukların cevapları dinlendikten sonra ortak bir karar verilir. Öğretmen hazırladığı beş farklı renkteki krapon kâğıtlarını çocuklara gösterir. Kendilerine uygun olan renkteki krapon kâğıtlarını yuvarlayıp yapıştırarak çiçeğin ortasında yazan rakam kadar yaprağı doldurmalarını söyler. Yapıştırma işlemi bittiğinde her grup önce kendi çalışmasını, sonra da diğer grupların çalışmalarını kontrol eder.
Değerlendirme	• Sizi rahatlatan şeyler nelerdir? • Üzgün olan birini nasıl teselli edebiliriz? • İnsanlar ne gibi durumlarda teselli edilme ihtiyacı hissederler?

EK 8. Prososyal Davranış Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Süreci

PROSOSYAL DAVRANIŞ EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ UYGULAMA SÜRECİ

Etkinlik Uygulama Haftası	Etkinlik No/ Etkinlik Adı	Etkinlik Çeşidi	Desteklediği Kavramlar	Kazanımlar
1	1. İletişim ağı	Türkçe ve Oyun Etkinliği	İletişimi başlatma ve sürdürme/ dâhil olma	*Dil Gelişimi* K5. Dili iletişim amacıyla kullanır.
	2. Hayvanlar okula gidiyor	Türkçe Etkinliği	Empati	*Sosyal ve duygusal gelişim* K4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. *Empati* K1. Empatinin önemini tanımlar.
	3. Biz ne yapalım?*	Türkçe ve Fen Bütünleştirilmiş Etkinliği	Yardımlaşma Gönüllülük	*Yardım Etme/ Yardımlaşma* K1. Yardım etmenin ve yardımlaşmanın önemini tanımlar. *Gönüllülük* K1. Gönüllülüğün önemini açıklar.
	4. Cevizleri paylaşalım	Matematik ve Sanat Etkinliği	Paylaşma Empati	*Paylaşma* K1. Paylaşmayı ve önemini tanımlar. *Empati* K1. Empatinin önemini tanımlar.
2	5. Palyaço ne diyor?	Türkçe Etkinliği	Paylaşma İşbirliği	*Paylaşma* K1. Paylaşmayı ve önemini tanımlar. *İşbirliği* K1. İşbirliğini ve önemini tanımlar.
	6. Askıda ekmek	Drama ve Matematik Bütünleştirilmiş Etkinliği	Yardımlaşma	*Yardım Etme/ Yardımlaşma* K1. Yardım etmenin ve yardımlaşmanın önemini tanımlar.
	7. Nazik olmayı öğreniyorum	Türkçe ve Müzik Etkinliği	İletişimi başlatma ve sürdürme/ dâhil olma	*Dil gelişimi* K5. Dili iletişim amacıyla kullanır.
3	8. Arkadaşımı teselli ediyorum	Türkçe ve Oyun Etkinliği	Teselli etme/ rahatlatma	*Teselli etme/ rahatlatma:* K1. Teselli etme davranışı sergiler. K2. Rahatlatma davranışı sergiler.
	9. İlkbahar partisi	Hareket ve Matematik Etkinliği	Teselli etme/ rahatlatma	*Teselli etme/ rahatlatma:* K1. Teselli etme davranışı sergiler. K2. Rahatlatma davranışı sergiler.
	10. Gönüllü hayvanlar	Türkçe ve Sanat Etkinliği	Gönüllülük	*Dil Gelişimi* K5. Dili iletişim amacıyla kullanır. *Gönüllülük* K1. Gönüllülüğün önemini tanımlar.
4	11. Dans et ve birleştir	Sanat ve Hareket Etkinliği	İşbirliği İletişimi başlatma ve sürdürme/ dâhil olma	*Dil gelişimi* K5. Dili iletişim amacıyla kullanır. *İşbirliği* K1. İşbirliğini ve önemini tanımlar.
	12. Sen tamamla	Türkçe Etkinliği	Empati	*Dil gelişimi* K5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

				Empati K1. Empatinin önemini tanımlar. K2. Empatinin alt boyutlarından olan bakış açısı almanın önemini tanımlar.
	13. Çizelim çevirelim	Sanat ve Oyun Etkinliği	Empati İşbirliği	*Sosyal ve duygusal gelişim* K4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. Empati K2. Empatinin alt boyutlarından olan bakış açısı almanın önemini tanımlar. İşbirliği K1. İşbirliğini ve önemini tanımlar.
5	14. İşbirlikçi ayaklar*	Oyun Etkinliği	Yardımlaşma İşbirliği	*Yardım Etme/ Yardımlaşma* K1. Yardım etmenin ve yardımlaşmanın önemini tanımlar. *İşbirliği* K1. İşbirliğini ve önemini tanımlar.
	15. Yardımsever bostan korkuluğu	Türkçe ve Sanat Etkinliği	Yardımlaşma Gönüllülük	*Yardım Etme/ Yardımlaşma* K1. Yardım etmenin ve yardımlaşmanın önemini tanımlar. *Gönüllülük* K1. Gönüllülüğün önemini açıklar.
6	16. İşbirlikçi top	Türkçe ve Oyun Etkinliği	İşbirliği	İşbirliği K1. İşbirliğini ve önemini tanımlar.
	17. Meyve salatası yapalım*	Müzik Etkinliği	Paylaşma	*Paylaşma* K1. Paylaşmayı ve önemini tanımlar. *Dil gelişimi* K5. Dili iletişim amacıyla kullanır.
	18. Anneme mektup	Türkçe ve Sanat Etkinliği	Teselli etme/ rahatlatma	*Teselli etme/ rahatlatma* K1. Teselli etme davranışı sergiler.
7	19. Hazine avı	Oyun Etkinliği	Paylaşma İşbirliği	*Sosyal ve duygusal gelişim* K5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. *Paylaşma* K1. Paylaşmayı ve önemini tanımlar. *İşbirliği* K1. İşbirliğini ve önemini tanımlar.
	20. Aslanı sevindirelim	Sanat Etkinliği	Empati Teselli etme/ rahatlatma	*Empati* K1. Empatinin önemini tanımlar. K2. Empatinin alt boyutlarından olan bakış açısı almanın önemini tanımlar.
	21. Çemberi dolaştır	Oyun ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinliği	Empati	*Empati* K2. Empatinin alt boyutlarından olan bakış

				açısı almanın önemini tanımlar.
8	22. Yardımsever hayvanlar	Drama Etkinliği	Yardımlaşma	*Dil gelişimi* K5. Dili iletişim amacıyla kullanır. *Yardım Etme/ Yardımlaşma* K1. Yardım etmenin ve yardımlaşmanın önemini tanımlar.
	23. Beş renkte beş nesne	Matematik ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinliği	Empati İletişimi başlatma ve sürdürme/ dâhil olma	*Empati* K2. Empatinin alt boyutlarından olan bakış açısı almanın önemini tanımlar. *Dil gelişimi* K5. Dili iletişim amacıyla kullanır.
	24. İşbirliği kulesi	Sanat Etkinliği	Paylaşma İşbirliği	*Dil Gelişimi* K5. Dili iletişim amacıyla kullanır. *Paylaşma* K1. Paylaşmayı ve önemini tanımlar. *İşbirliği* K1. İşbirliğini ve önemini tanımlar.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…