
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN AHLAKİ VE SOSYAL KURAL ALGILARI, PROSOSYAL DAVRANIŞLARI İLE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

ALİ ÖZCAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Ali

Soyadı : Özcan

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların, Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı, Prososyal Davranışları ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.

İngilizce Adı : The Investigation Of The Relationship Between Perceptions Of Moral And Social Rules, Prosocial Behaviors And Emotion Regulation Skills Of 60-72 Months Old Children In Pre-School.

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: Ali ÖZCAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ali ÖZCAN tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları, Prososyal Davranışları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR) (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Başkan: Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY .....

Üye: Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR .....

Üye: Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN .....

Tez Savunma Tarihi:04/07/2017

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

Annem Neriman Özcan'a

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, beni her zaman destekleyen, çalışmanın her aşamasında yardım ve desteğini esirgemeyerek yanımda olan, önerileri ve bana olan inancıyla çalışmamı tamamlamam için bana güç veren ve devam etmemi sağlayan, sadece bilimsel kimliğiyle değil, bir insan olarak da son derece takdir ettiğim ve kendisinden çok şey öğrendiğim, bilgi ve tecrübesi ile akademik hayatıma yön vermemde etkili olan danışmanım Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans Eğitimime başladığım günden itibaren, kendilerinden mesleki ve akademik anlamda çok şey öğrendiğim, bende yeni ufuklar açan Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'ndeki değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY, Doç. Dr. Neslihan AVCI, Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR, Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY ve Yrd. Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alan, değerli hocalarım Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY ve Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a verdikleri katkıdan ve yapıcı eleştirilerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında benden manevi desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen dostlarım ve çalışma arkadaşlarım Öğr. Gör. Dr. Tuncay ORAL ve Öğr. Gör. Ceyhun ERSAN'a gönülden teşekkür ederim.

Ayrıca bu çalışmada kullanılan ölçeklere ve akademik kaynaklara ulaşmamda gösterdikleri anlayış ve katkılarından dolayı Koç Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Bilge YAĞMURLU, Aksaray Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Songül GİREN ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Gülhan ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN AHLAKİ VE SOSYAL KURAL ALGILARI PROSOSYAL DAVRANIŞLARI İLE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ali ÖZCAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2017

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli İli Merkezefendi, Pamukkale, Tavas ve Kale ilçelerindeki anasınıfı ve anaokullarına devam eden öğrencilerden basit tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 60-72 aylık 200 kız ve 223 erkek olmak üzere toplam 423 çocuk ve ailesi oluşturmaktadır. Çocukların; ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili algılarını değerlendirmek için "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği", prososyal davranışlarını değerlendirmek için "Prososyal Davranış Ölçeği", duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların ve ailesinin demografik özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılığı incelenirken; "t" testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; çocukların prososyal davranış ölçeğinin "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" koşulundaki "yardım", "işbirliği", "teselli" ve "paylaşma" alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğinin, "ahlaki kural algısı" ve "sosyal kural algısı" alt ölçeklerinin; "otorite yokluğu," "kural yokluğu" ve

“genelleme” alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çocukların prososyal davranışlarının “öğretmen istediğinde” koşulundaki “işbirliği” alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki, ahlaki kural algısı alt ölçeğinin; “ceza” alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların duygu düzenleme ölçeğinin “duygu düzenleme” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki “ahlaki kural algısı” ve “sosyal kural algısı” alt ölçeklerinin; “otorite yokluğu”, “kural yokluğu” ve “genelleme” alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleme ölçeğinin “değişkenlik / olumsuzluk” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki “ahlaki kural algısı” alt ölçeğinin “genelleme”; sosyal kural algısı alt ölçeğinin ise “otorite yokluğu” ve “genelleme” alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygu düzenleme ölçeğinin “değişkenlik/ olumsuzluk” alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki ahlaki kural algısı alt ölçeğinin “otorite yokluğu” ve sosyal kural algısı alt ölçeğinin “kural yokluğu” alt boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukların prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahlaki ve Sosyal Kural, Prososyal Davranış, Duygu Düzenleme

Sayfa Adedi : 162

Danışman: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEPTIONS OF MORAL AND SOCIAL RULES, PROSOCIAL BEHAVIORS AND EMOTION REGULATION SKILLS OF 60-72 MONTHS OLD CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATION

(M.S. Thesis)

Ali ÖZCAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2017

ABSTRACT

This research was carried out to investigate the relationship between the pro-social behaviors, perceptions of ethical and social rules and the emotion regulation skills of 60-72 months old children attending preschool education. The study group was constituted of 423 children, as 200 girls and 223 boys, and their families, selected by simple random sampling from the kindergartens in Merkezefendi, Pamukkale, Tavas and Kale districts of Denizli Province in the academic year of 2015-2016. The "Ethical and Social Rule Perception Scale" was used to assess children's perceptions of ethical and social rules, the "Pro-social Behavior Scale" was used to assess pro-social behaviors, and the "Emotion Regulation Scale" was used to assess emotional regulation skills of the children. "Personal Information Form" has been used to determine the demographic characteristics of children and their families. While the children's ethical and social rule perception, pro-social behaviors and emotional regulation skills differed according to various variables, the "t" test, and one way ANOVA was applied. Pearson Product Moment Correlation Coefficient Analysis was performed to determine the relationship between children's ethical and social rule perceptions, pro-social behaviors and emotion regulation skills. According to the findings obtained from the research; it was concluded that, the average scores of the children's pro-social behavior scale obtained from the sub-dimensions of "help", "cooperation", "consolation" and "sharing" under "by themselves" and "when the teacher wanted", and the

average scores of the sub-scales of “the lack of authority”, “the absence of rules” and “generalization” from the sub-dimensions of “perception of ethical rules”, and “perception of social rules” had a significant relationship in the positive direction. In addition, it was concluded that there was a low level of positive correlation between the “co-operation” sub-dimension of children's pro-social behaviors in the condition of “when the teacher wanted” and the “penalty” sub-dimension of “perception of ethical rules” sub-scale. There was a significant relationship in the positive direction between the average scores of the children's “emotion regulation” sub-scale of the emotion regulation scale and the average scores of the sub-scales of “the lack of authority”, “the absence of rules” and “generalization” from the sub-dimensions of “perception of ethical rules”, and “perception of social rules” in the perception of social rules scale. It was also concluded that there was a significant negative correlation between the average scores of the "variability/negativity" sub-scale of the emotion regulation scale; and the "generalization" sub-dimension of the “perception of ethical rules” sub-scale in the perception of social rules scale, and “the lack of authority” and “generalization” sub-dimensions of perception of social rules sub-scale. It was also found that there was a low level of negative correlation between the "variability/negativity" sub-scale of the emotion regulation scale and the “the lack of authority” sub-dimension of perception of ethical rules sub-scale of the ethical and social rule perception scale and the “the absence of rules” sub-dimension of the social rule perception sub-scale. It has been determined that there is a significant relationship between emotion regulation skills and pro-social behaviors of children.

Key Words : Moral and Social Rule, Prosocial Behavior, Emotion Regulation

Page Number : 162

Supervisor : Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
İTHAF SAYFASI iv
TEŞEKKÜR SAYFASI v
ÖZET vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 8
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları 9
1.4. Araştırmanın Önemi 9
1.5. Sayıltılar 11
1.6. Sınırlılıklar 11
1.7. Tanımlar 11
BÖLÜM 2 13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 13
2.1. Ahlak Gelişimi 13

2.1.1. Ahlak Gelişimi ile İlgili Kavramlar 16
2.1.2. Ahlaki Gelişim Kuramları 20
2.1.2.1. Psikanalitik Kuram 21
2.1.2.2. Bilişsel Gelişim Kuramı 23
2.1.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı 29
2.1.2.4. Davranışçı Kuram 29
2.1.2.5 Gilligan'ın Ahlaki Gelişime İlişkin Görüşleri 30
2.2. Sosyal Gelişim 31
2.2.1. Sosyal Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar 32
2.3. Prososyal Davranışlar 34
2.3.1.Prososyal Davranışlar ile İlgili Kavramlar 36
2.3.2. Prososyal Gelişim Teorisi 41
2.3.3. Prososyal Davranışların Gelişimine Etki Eden Etmenler 43
2.3.4. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranış Gelişimi 51
2.4. Duygusal Gelişim 56
2.5. Duygu Düzenleme 59
2.5.1. Duygu Düzenlemenin Kuramsal Modelleri 61
2.5.2. Duygu Düzenlemenin Temel Özellikleri 65
2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme Gelişimi 66
2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar 69
2.6.1. Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı ile İlgili Araştırmalar 70
2.6.2. Prososyal Davranışlar ile İlgili Araştırmalar 76
2.6.3. Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Araştırmalar 82
BÖLÜM 3 89
YÖNTEM 89
3.1. Araştırmanın Modeli 89
3.2. Çalışma Grubu 89
3.3. Veri Toplama Araçları 90
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 90
3.3.2. Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (Scale For Preschool **Children Conceptions of Moral And Social Rules)** 91
3.3.3. Prososyal Davranış Ölçeği (Prosocial Behavior Scale) 92
3.3.4. Duygu Düzenleme Ölçeği. 92

3.4. Verilerin Toplanması.....93
3.5. Verilerin Analizi. 95
BÖLÜM 4.....97
BULGULAR.....97
BÖLÜM 5 115
TARTIŞMA 115
BÖLÜM 6 129
SONUÇ VE ÖNERİLER 129
KAYNAKLAR.....135

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Homojen ve Homojen Olmayan Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri……..……90*

Tablo 2. Çocukların *Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişki……98*

Tablo 3. *Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki……101*

Tablo 4. *Çocukların, Prososyal Davranışları ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki……102*

Tablo 5. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları……104*

Tablo 6. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Kendiliğinden" Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları ……105*

Tablo 7. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Öğretmen İstediğinde"Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları……105*

Tablo 8. *Çocukların Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları……106*

Tablo 9. *Anne Öğrenim Durumlarına Göre Çocukların Ahlaki Kural Algısı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……107*

Tablo 10. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Ahlaki Kural Algısı Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu……107*

Tablo 11. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Sosyal Kural Algısı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……108*

Tablo 12. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Sosyal Kural Algısı Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu……109*

Tablo 13. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların "Kendiliğinden"Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*.....110
Tablo 14. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların "Kendiliğinden"Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu*.....110
Tablo 15. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların "Öğretmen İstediğinde" Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*.....111
Tablo 16. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların "Öğretmen İstediğinde" Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu*.....111
Tablo 17. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Duygu Düzenleme Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*.....112
Tablo 18. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Duygu Düzenleme Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu*.....113

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ASKAÖ	Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyin çevresindeki diğer kişilerle olumlu ilişkiler kurabilmesi, çok boyutlu sosyal yaşamındaki en önemli uğraşlarından birisidir. Sosyal davranışın kaynağı bebekliğin ilk gününe kadar uzanır. Bebeklerin annelerine olan bağlılığı yaşam süreci içerisinde gösterdiği ilk sosyal davranıştır (Morgan, 2013, s. 57). İnsanlar doğumla birlikte kendilerini sosyal bir yaşamın içinde bulurlar. Bir insan yavrusu doğduğu zaman yaşamının devamını sağlayabilmesi için annesi ve babasına veya kendisine bakan kişiye muhtaç durumdadır. Bu da bebeğin çevresindeki insanlarla ilk sosyal ilişkileri veya bağları kurması anlamına gelir (Artan & Bayhan, 2004, s. 237). Çocuk yaşamının ilk yedi yılında anne, baba ve kardeşleriyle dönüm noktası sayılabilecek bazı ilişkiler kurar. Doğumdan sonraki birkaç ay içerisinde sosyal ilişkiler bebek için hoşnutluk yaratıcı bir duruma gelmiştir. Bebek önceleri insanların farklılıklarının ayrımına varamaz. Daha sonra insanların yüzlerini, seslerini, sıcaklıklarını ya da verdikleri rahatlığı algılamaya başlar ama algılama alanından çıktıkları anda onları unuturlar. Anne babaları, en yakınındaki kişiler olduğu için onları tanır ve unutmaz. Bu sosyal ilişkilerden hoşnutluk duyması, bakıcısı ile arasında sıkı bağlar kurulmasını sağlar (Wolff, 2004, s. 26).

Sosyal-duygusal gelişim, çocuğu yaşamının her döneminde etkiler ve yetişkinlik zamanlarında da bu gelişim alanının özelliklerinin izlerini taşır. Çocukluk çağından yetişkinlik dönemine kadar insan yaşamını etkileyen sosyal-duygusal gelişimin, okul öncesi eğitim açısından istenilen yönde gelişebilmesi daha birçok becerinin gelişebilmesine bağlıdır. Sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ifade edilen bu beceriler arasında da çok önemli bir yer tutmaktadır (Anthony vd., 2005; Chen & French, 2008). Gelişim alanları arasında bir etkileşim vardır. Örneğin, sosyal özelliklerinden dolayı

arkadaşları tarafından sevilen bir çocuk, duygusal bakımdan olumlu özellikler kazanabilir. Sonuç olarak, kendini ve başkalarını seven, kendine güvenen, mutlu bir kişi olabilir (Senemoğlu, 2012, s. 72). Sosyal girişken ve duygularını düzenleme becerilerinde iyi olan çocukların stresli anlarda diğerlerine yardım etmesi, onlarla paylaşımda bulunması ve onları rahatlatması daha muhtemeldir. Fakat duyguları düzenlemede zayıf olan çocuklar genellikle daha az endişe ve daha az prososyal davranış gösterirler (Bengston, Eisenberg & Valiente'den aktaran Berk, 2013a, s. 371).

Okul öncesi dönemde çocukların birçoğu kendinden emin, özgür ve sosyal özellikler gösterir. Çevresindeki diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşime girme yeteneği ve güdüsüne sahiptirler. Akranlarını belli bir konuda ikna edebilirler, arkadaşlarının oyunlarına katılmak istediklerinde genellikle kabul edilirler ve bu oyunlar sırasında yaşanan anlaşmazlıkları çözebilirler. Sosyal becerileri olan çocuklar daha fazla sevilirler ve daha fazla arkadaşlara sahip olurlar. Bu çeşit olumlu akran ilişkileri, uzun dönem olumlu sosyal gelişim ve akıl sağlığının belirleyicileridir. Aslında anaokulunda arkadaşa sahip olmak ve başkaları tarafından sevilmek okulda sınavlarda başarılı olmaktan daha çok ileride yetişkin mutluluğunun güçlü belirleyicileri olabilir (Berndt, 2007; Ladd, 2007; Ladd & Burgess, 1999, aktaran Trawick-Smith, 2014 s.296).

Bir bebek dünyaya gelirken bazı duygusal davranış biçimlerini hazır olarak beraberinde getirmez. Tutumlar ve duygular zaman içerisinde oluşur ve kazanılır (Yavuzer, 2001, s. 44). Yeni doğmuş bir bebeğin duyu algıları onun ruhsal gelişimini başlatır. Çocuğun içinde bir güdü vardır ve bu güdü çocuğu şaşırtıcı faaliyetlere iter. Bu güdüler izlenmedikleri takdirde körelir ve işe yaramaz olurlar. Ama çocuk duyarlık döneminin buyruklarına göre davranamayınca, doğal bir keşif olanağı bir daha geri gelmemecesine yitecektir. Çocuk bu duyarlık döneminde, kendini çevreye uydurup, yeni keşifler ve başarılar kazanmayı öğrenir (Montessori, 1975, s. 44-46). Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri çocukların sosyal gelişimleri için oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocukların bu becerileri kazanmak için duyarlı oldukları kritik dönem beş altı yaş arasıdır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, sosyal gelişimleri için önemli olan özellikleri kazandıklarında akademik çalışmalarda ve kişilerarası ilişkilerde daha başarılı olmakta, daha fazla olumlu sosyal davranışlar ortaya koymakta, akranları ve öğretmenleri tarafından daha çok kabul edilmektedirler (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000).

Dünyaya geldiği günden itibaren çevre ile uyum sağlama çabasında olan insanın yapısında sosyo-kültürel özellikler ağır basmaktadır. Bebek ile ona bakım veren kişi arasındaki ilişki

ile başlayan ve çocuğun gelişimi ile birlikte çevresindeki diğer yetişkinler ve akranları ile kurduğu ilişkilerle devam eden toplumsallaşma sürecinde çocuk çok fazla sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Çocuğun karşılaştığı sosyal problemlerin üstesinden gelebilmesi için birtakım sosyal becerileri kazanmış olması gerekir. Bununla birlikte kendi duyguları ile diğerinin duygularını doğru olarak anlama becerisi de çocuğun karşılaştığı sosyal problemleri çözmesinde ona yardımcı olur (Yaban & Yükselen, 2007). Erken çocukluktan itibaren çocukların duygusal dünyaları ve kişilikleri önemli şekillerde gelişir ve küçük dünyaları genişler. Çocukların gülümseme, ağlama, dikkatli ilgilenme gibi duygusal sinyalleri başkalarının davranışlarını güçlü biçimde etkiler. Benzer biçimde, başkalarının duygusal tepkileri de çocukların toplumsal davranışını düzene koyar (Berk, 2013b, s. 473). Duyguları düzenleme sosyal duygusal gelişimin bir basamağıdır. Duyguların ne ifade ettiğini anlamaya başlayan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin akranlarına göre daha hızlı bir ilerleme kaydettiği, olumlu sosyal davranışları daha fazla sergiledikleri ve arkadaşları arasında popüler oldukları gözlenmiştir (Downs & Strand, 2008).

İnsanda duyguların açıklama biçimleri köklerini, çocukların anne ya da anne yerine geçen diğer kişiler ile olan ilk bağlanma deneyimlerinden alır (Aytar, 2015, s. 104). Çocuğun duygusal olarak güven içinde olduğunu hissedebilmesi için sıcak, sevecen tutarlı ilişkilere ihtiyacı vardır. Bağlılık ilişkilerinin kurulması, çocuğun bütünsel gelişimi için yaşamsal önem taşır. Bağlılık yoluyla güvende olduğunu hisseden çocuğun benlik duygusu gelişir ve toplumsallaşması mümkün olur (Bilgin, Kılıç &Yazgan, 2012). Psikanalitik ve etolojik kuramlar, sağlıklı bağlanmanın bir göstergesi olan içsel sevgi ve güvende hissetmenin, çocuğun psikolojik gelişimini bütün yönleriyle desteklediğini ifade etmektedir. Bu görüşle aynı çizgide olan kapsamlı bir boylamsal çalışmada, annelerine güvenli bağlanan bebeklerin, okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından özsaygı, sosyal yeterlilik ve empati becerilerinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur (Elicker, Englund & Sroufe, 1992; Sroufe, 2002; Sroufe vd.'den aktaran Berk, 2013b, s. 513).

Okul öncesi dönemde çocukların gelişmekte olan zihinleri ve yaşadığı sosyal deneyimleri, onların kendi benliklerini, ahlaki anlayışlarını, duygusal olgunluklarını ve cinsiyete ilişkin farkındalıklarını geliştirmelerinde önemli ilerlemeler sağlar. Çocukların giderek artan öz farkındalığı, duyguları hissetme becerisine bağlıdır. Çocukların erken çocukluktaki duygusal gelişimleri, onlara çevresindeki diğer insanların duygusal tepkilerine bir anlam verme çabası gösterme ve kendi duygularını kontrol etme olanağı verir (Santrock, 2011, s.

243-245). Erken çocukluk döneminde duygusal gelişimdeki en önemli ilerlemenin, önceki yıllarla karşılaştırıldığında duyguların çocuk tarafından daha fazla anlam içermesi ve duyguları anlama becerisinin olduğu söylenebilir. Erken çocukluk döneminde çocuklar belirli durumlar sonucunda hangi duyguların oluşabileceğini tahmin edebilirler. İnsanların yüz ifadelerinden nasıl bir duygu yoğunluğu içerisinde olduğunu ve duyguların davranışları etkilediğini anlamaya başlarlar (Cole, Cohen, Dennis & Simith-Simon, 2009).

Duygular yaşam deneyimlerini düzenlemekte önemli görevler üstlenirler. Onlar olmadan yaşam sıradan, düz, coşkudan yoksundur. Duygular genelde belli bir biçimde davranış gösterebilmek için destekleyici ve güdüleyici bir rol oynarlar. Bir kimseyi ötekine yaklaştıran veya onu bir ötekinden uzaklaştıran bir iç güç oluşturur. Çocuklar uygun sınırlar ve örnekleyici modeller aracılığıyla toplumsal kabul görebilecek şekilde duygularınını dışa vurmayı öğrenirler. Sınırlar konulmuş ya da kendilerini ifade etmelerine izin verilmemiş çocuklar, duygularını bastırarak veya saklayarak ciddi duygusal sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Bebekliklerinden başlayarak sevgi, sevinç, mutluluk gibi duyguları yaşama şansı verilmemiş çocuklar, en üst fiziksel, bilişsel ve toplumsal gelişimden yoksun kalır, hareket dil ve ussal becerilerinde olası gecikmelerle karşılaşırlar (Aytar, 2015, s. 118-120).

Duygu düzenleme becerileri duygusal gelişimin temel öğelerinden biridir ve kontrol etme, değerlendirme, özellikle amaçları yerine getirmek için duygusal tepkileri değiştirmeden sorumlu içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Thompson'dan aktaran Orta, Çorapçı, Yağmurlu & Aksan, 2013). Bir diğer araştırmacı tarafından duygu düzenleme; amaçlara ulaşılabilmesi için duygusal tepkilerin yoğunluk ve süresini, rahat bir düzeye ayarlamada kullanılan stratejiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013b, s. 481). Bu konuda yapılan bir çalışmada, küçük çocukların duyguları tanıma anlama yönündeki gelişimlerinin, olumlu sosyal (prosososyal) davranışlar ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Ensor, Hughes & Spencer, 2010). Yapılan bir başka çalışmada, duygu düzenleme becerilerinin sosyal yetkinlik için gerekli bir unsur olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Çorbacı & Oruç, 2008).

Bağımlı, muhtaç ve çaresiz olan bebeğe annenin ve toplumdaki diğer insanların süreğen bir şekilde verme davranışına yönelik bir eğilimi vardır. Bebek kendisine sunulanları ağız ve duyu organları aracılığı ile içe alırken, bir taraftan da kendisine verilenleri toplumsal anlamda almayı öğrenir. Böylece bebek kendisine bakım veren kişi ve kişilerden alma ve verme yeteneğini kazanır. İnsan hayatının temel davranış biçimi almak ve vermek üzerine

kurulmuştur denilebilir (Öztürk, 1997, s. 72). Bebeğin annesi, babası, kardeşleri ve bebeğe bakım veren ya da vermeyen toplumdaki diğer insanlarla kurduğu etkileşim sonucunda almayı ve vermeyi öğrenen çocukta zamanla, yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği gibi olumlu sosyal davranışlar gelişmeye başlar (Çağdaş & Seçer, 2005, s. 36).

Sosyal gelişim çocuğun fiziksel, bilişsel ve dil gelişimiyle paralellik gösterir, aynı zamanda sosyalleşme, benlik ve kişilik oluşumu gibi süreçleri kapsar. Yaşadığı bu süreç içerisinde çocuk, toplumun değer verdiği ve değer vermediği davranış şekillerini öğrenir. Davranış ve duygularını doğru yerde ve doğru zamanda göstermesini öğrenmeye başlayan çocuk içinde yaşadığı çevrenin, özellikle de ailesindeki yetişkinlerin yol göstermesiyle ve daha sonra da kendi öz kaynaklarını kullanarak, sosyal davranışlarını istenilen yönde gösterebilme hedefine doğru ilerler. Sosyal gelişim, bireyin yaşadığı sosyal çevrenin davranış kalıplarını ve değer sistemlerini öğrendiği bir süreç olmasının yanı sıra özerk bir birey olarak içinde yaşadığı çevresinden farklılık gösterdiği süreçleri de kapsamaktadır (Yağmurlu, Candan & Kodalak, 2010, s. 299).

Toplum, içinde yaşayan insanların güvenliğini sağlayan, onlara yardımcı olan gelenek ve görenekler üzerine kurulmuştur. Yetişkin ve çocuklara aynı toplumda yaşayan diğer insanlara karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve yardımsever olmaları gelenek ve göreneklerin yardımı ile gerçekleştirilerek, hem yetişkinlerin hem de çocukların sosyalleşmeleri sağlanmış olur. Yardımlaşma ve paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlar, bireylerin içinde yaşadıkları toplumla sosyal ilişkiler kurmasını ve bu ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlar (Kim & Stevens, 1987). Okul öncesi dönem, çocuğun içinde yaşadığı toplumun değerlerini, toplumun kültürel yapısıyla ters düşmeyen davranış kalıplarını ve alışkanlıklarını edinmeye başladığı çok önemli bir dönemdir (Bilir & Bal, 1989).

Prososyal davranışlar ya da olumlu sosyal davranışlar sosyal yeterliliğin önemli bir yönünü gösterir ve çocukların diğer insanlarla yaşayacağı ilişkilerine yönelik sadece şu anki öngörüleri değil, aynı zamanda çocukların daha sonra yaşayabileceği ilişkilerine dair ipuçlarını da verir (Hay, 1994). Prososyal davranışlar; "başka bir insanın ya da insanlar topluluğunun yararına olabilecek, kişinin üzerinde herhangi bir baskı ve zorlama olmadan tamamen kendi özgür iradesi ile sergilediği davranışlardır" (Eisenberg & Mussen, 1989, s. 3). Prososyal davranışların gelişimin çeşitli alanları ile ilişkilendirildiği çalışmalar olduğu gibi, bazı araştırmacılar prososyal davranışları ahlak gelişimi ile ilişkilendirmiş ve ahlak

gelişiminin olumlu yönü olarak tanımlamışlardır (Beaty'den aktaran Mağden & Uzmen 2002).

Çocukların gelişmekte olan toplumsal anlayışları, onların doğru ya da yanlış olduğuna inandıkları davranışlar hakkında, giderek artan derinlikte yargılara varabilmelerini sağlar (Berk, 2013b, s. 567). Çocuklar içinde yaşadığı toplumun olumlu veya olumsuz değer yargılarını kabullenme ve sosyalleşerek yaşadığı toplumla kendisini bir bütün olarak görebilmesi için hayatının ilk yıllarında başlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreç yaşarlar. Bu süreçte toplumun iyi ve kötü olarak benimsediği davranış şekillerini öğrenirler (Çağdaş & Seçer, 2005, s. 120).

Gelişim süreci içinde, insan, kendisini ahlaklı bir birey olarak düşünmek ya da başkaları tarafından öyle görülmek ister (Aytar, 2015, s. 70). Bütün kültürlerde ahlaklı olmak iyi davranış kurallarını özgülleştiren aşırı kapsayıcı bir toplumsal örgütlenme tarafından özendirilir. Aynı zamanda psikolojik yapımızın her temel yönünde ahlaklı olmanın kökleri vardır. Ahlaklı olmanın duygusal, bilişsel ve yaşamsal olarak davranışsal bileşenleri vardır (Berk, 2013b, s.567). Piaget çocukların ahlak gelişimini anlayabilmek için, onların misket oyunlarının analiz edilmesinin yeterli olacağını vurgular. O'na göre misket oyunu oldukça karmaşık bir kurallar sistemini, başka deyişle yasa kodunu, kendine ait bir hukuk düzenini içerir. Bütün ahlak sistemleri bir kurallar sistemine dayanır ve bütün ahlak düzenlerinin özü bireyin bu kurallara duyduğu saygıda aranmalıdır. Çocuk saygı duymayı öğrendiği ahlak kurallarının çoğunu yetişkinlerden alır, bu da bu kuralları, kendisiyle ilgili olarak ve ihtiyaç duydukları şekilde değil sadece bir defalığına detaylandırıldıktan sonra, önceki yetişkin kuşaklardan itibaren değişikliğe uğramadan teslim aldığı anlamına gelir (Piaget, 2015. s, 11).

Bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin evrensel ilkelerle örtüşebilecek şekilde kendisinin belirlediği ilkelere göre yargıda bulunma, kararlar alma ve bu doğrultuda davranabilme yeteneğidir (Çiftçi, 2001). Çocuklarda ahlaki gelişim gerek zihinsel gelişim gerekse kişilik gelişimi alanları ile yakından ilgili bir alandır. Çocuğun yaşamında son derece önemli bir etkiye sahiptir. Bugün ülkemiz okullarının ne yazık ki eğitim sisteminden kaynaklanan aksaklıklar nedeniyle çoğunlukla zihinsel gelişime ağırlık verdiği ahlaki gelişim boyutunu ihmal ettiği bilinmektedir. Okullarda öğretilen müfredat programlarında da bu konu yok denecek kadar azdır. Oysa yapılan araştırmalar ahlaki gelişim açısından yetişkinlerin dikkatli olmalarının önemini vurgulamaktadır (Tuzcuoğlu, 2014, s. 147).

Ahlaksallığın bilşsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere üç temel yönü bulunmaktadır. Bilişsel olarak insanlar bir durumda yapılması ya da yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler. Kavramları, akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlaksallığın bu yönünün temeli bilişsel gelişimdedir. Davranışsal olarak, insanlar kendi ahlaki akıl yürütmeleri ile tutarlı olabilen ya da olmayabilen biçimlerde davranabilirler. Duygusal olarak, insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin "duyguları" vardır ve bu duygular da düşüncelerine ve davranışlarına uygun düşebilir ya da düşmeyebilir (Gander & Gardiner, 2003, s. 283).

Bireyin topluma ve sosyal yaşantılara karşı nasıl bir iletişim içinde olacağı yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler çocuğa sunulan olanaklara, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bu etkenler onun sosyal gelişimini etkiler ve sosyalleşmeyi öğrenmesini sağlar. Okul öncesi dönem, çocuğun içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Çocuklar ahlaki ve sosyal kuralları yetişkinlerle (öğretmen, anne ve baba gibi) ve akranları ile olan ilişkileri sonucu öğrenir. Diğer bir deyişle, çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili yargıları farklı sosyal ilişkileri denemeleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuklar gördükleri haksızlıklardan veya kendilerine zarar veren deneyimlerinden kendilerine ahlak kanunları çıkarmaktadır (Smetana, Schlagman & Adams, 1993).

Alanyazın incelendiğinde duygu düzenleme becerilerinin prososyal davranışlarla ilişkisini gösteren ya da sosyal ve duygusal gelişim ile ahlaki gelişimin birbirleri ile ilişkisini gösteren araştırmalar mevcuttur (Azkeskin, Güven, Sezer & Ural, 2015; Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004; Denham vd., 2003; Eisenberg, 2000; Giren, 2008; Güler, 2015; Koçyiğit, Sezer & Yılmaz, 2015; Smetana1999; Yılmaz, 2012). Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan bir çalışmada; 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, "Kızgınlık-Saldırganlık" ve "Anksiyete-İçe dönüklük" alt boyutu arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların oyun becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin "Değişkenlik-Olumsuzluk" alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Güler (2015), tarafından yapılan çalışmada ise; sosyal oyunun 48-69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya; 22 çocuk deney grubu, 23 çocuk da kontrol grubu olmak üzere toplam 45 çocuk katılmıştır.

Çocukların kişisel bilgilerinin edinilmesi için "Kişisel Bilgi Formu", çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini tespit etmek için ise Smetana (1981) tarafından geliştirilen "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubu olarak seçilen gruba Sosyal Oyun Eğitim Programı haftada üç gün olmak üzere toplam sekiz hafta uygulanmıştır. Eğitimden sonra ön testte uygulanan ölçekler deneme ve kontrol grubundaki çocuklara tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal ve ahlaki kural algı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Geçmişten günümüze kadar yapılmış olan tüm çalışmalar ve bu çalışmalar ışığında araştırmacıların görüşleri incelendiğinde, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ahlaki gelişimi arasında bir ilişkinin olduğu düşüncesine varılmış ve bu gelişim alanlarının birinde meydana gelen ilerlemenin diğer gelişim alanlarına olumlu şekilde yansıdığı yönünde bir kanaat oluşmuştur. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ahlaki gelişimi arasında bir ilişkinin olduğu düşüncesi bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Sosyal ve ahlaki kural algısı, prososyal davranışlar ve duygu düzenleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda; bu davranışların nedenleri, gelişimi, desteklenmesi ve kazanılmasında etkili olan faktörler ile ilgili farklı görüş ve sonuçlara ulaşılmaktadır**.** Yukarıda ifade edilmeye çalışılan nedenlerden dolayı okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklarla çalışılmış olan bu araştırmanın temel problemini; Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı, Prososyal davranışlar ve Duygu Düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın alt problemini ise İfade edilen değişkenler üzerinde, çocukların küçük yaşlardan itibaren çevresini gözleyerek edindiği "cinsiyet rollerininin" ve çocuğa dünyaya geldiği günden itibaren ilk bilgileri vererek çevresini ve dünyayı kavramasına yardımcı olan annenin "öğrenim durumunun" etkisini belirlemek oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacını; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı puanları cinsiyete ve anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranış puanları cinsiyete ve anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme puanları cinsiyete ve anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünyadaki kültürlerin çok büyük bir çoğunluğunda en önemli toplumsallaşma görevlerinden biri, çocuğun olumlu davranışları öğrenmesini sağlamak ve yaşanılan toplumun ahlak özelliklerini çocuğun edinmesi için çaba göstermektir. Bireyin sahip olması istenen belirli değerler ve ortaya koyması beklenilen belirli davranışlar her kültürde farklı olsa da belirli davranışların doğruluk ve yanlışlığına ilişkin tüm toplumlarda bir kurallar sistemi olduğunu ifade etmek mümkündür. Çocuğun bu kuralları öğrenmesi, bu kurallara uymadığında duygusal olarak bir rahatsızlık duyması ya da kendisini suçlı hissetmesi, kurallara uyduğu zaman ise duygusal olarak doyum sağlaması beklenir. Çocuğun davranışı üzerindeki iç denetimi, çoğunlukla bir otorite veya cezalandırılmaktan korkma gibi dış etkenler aracılığıyla gelişmektedir. Aynı zamanda, yaşının ilerlemesine bağlı olarak çocuğun davranışı, dışsal kısıtlamaların yokluğunda da kendi kendini denetlemesine öncülük edecek içsel davranış ölçütleri tarafından yönlendirilmektedir. Dışsal etkenlerden içsel duygulara ve ahlakla ilgili inançlara doğru gerçekleşen ve ahlaka ilişkin davranışın temelini oluşturan bu değişim içselleştirme olarak adlandırılmaktadır. Psikologların çoğu, içselleştirmenin ahlak gelişiminde temel süreç olduğuna inanmaktadırlar (Hetherington ve Parke'den aktaran Atıcı, Bilgin & Yazgan, 2012, S. 219).

Bebekte ortaya çıkmaya başlayan bireyleri tanıma, toplumsal referansa yönelik olarak yüz ifadelerini ve diğer jestleri kullanma yeteneği, okul öncesi dönemde başkalarının duygularını daha iyi anlama ve zihin kuramının gelişmesi gibi toplumsal bilişin bir türüdür.

Bağlanmanın, içsel çalışma modelinin ve çocuğun benlik şemasının da bir tür toplumsal biliş olduğu söylenebilir (Bee-Boyd, 2009, s. 653). Okul Öncesi dönemdeki çocuklar ilk olarak duygusal anlayışta kazanımlar elde ederek duygular hakkında konuşmada ve diğerlerinin duygusal sinyallerine uygun karşılık vermede daha yeterli hale gelirler. İkincil olarak; duygusal öz-düzenlemede, özellikle de yoğun olumsuz duygularla başa çıkmada, daha iyi hale gelirler. Son olarak okul öncesi çocukların öz-bilinçli duyguları ve empatiyi daha sık deneyimlemeleri, gelişmekte olan ahlak duygularına katkıda bulunur (Berk, 2013a, s. 367). İnsanın kendisine, toplumdaki diğer insanlara ve tüm dünyaya karşı olumlu duyguların oluşmaya başladığı erken çocukluk dönemi bu bağlamda kritik bir öneme sahiptir. Sağlıklı beslenen, teşvik edilen, yetişkinler ve akranları tarafından kabul edilen çocuklar duygusal olarak iyi yetişir. İhmal edilmiş ve reddedilmiş çocuklar sosyal sağlık ve akıl sağlığı problemleri yaşarlar. Erken çocuklukta duygusal belirtiler sosyal ilişkiler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Duygusal açıdan sağlıklı çocuklar hem akranları hem de yetişkinlerle daha kolay olumlu ilişkiler kurarlar (Fabes, Kupanoff, Leonard & Martin, 2001; Halberstadt, McElwain & Volling, 2007).

Erken çocukluk dönemdeki çocuklar ilk olarak duygusal anlayışta kazanımlar da bulunurlar ve böylelikle kendisine, toplumdaki diğer insanlara ve tüm dünyaya karşı olumlu duyguları oluşmaya başlar. Erken çocuklukta duygusal gelişim sosyal ilişkiler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Duygusal açıdan sağlıklı çocukların, hem akranları hem de yetişkinlerle daha kolay olumlu ilişkiler kurmaları ve empatiyi daha sık deneyimlemeleri, onların gelişmekte olan ahlak duygularına katkıda bulunur. Erken çocukluk dönemi; duygusal gelişim, sosyal gelişim ve ahlak gelişimi alanlarının birbirleri ile pozitif yönde ilişkileri olması bağlamında kritik bir öneme sahiptir.

Son yıllarda prososyal davranışlar ve duygu düzenleme becerileri ile ilgili araştırmalara önem verilmeye başlanmış ve bu konuda yapılan çalışmaların sayısı yeterli olmasa da belirli bir artış göstermiştir. Ahlaki ve sosyal kural algısı ile ilgili yapılan çalışmaların ise kısıtlı olduğu gözlenmiş, yapılan az sayıdaki çalışmalar içinde okul öncesi dönemdeki çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların ise yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Alan yazının incelenmesinde okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerilerinin üçünün birbiriyle arasında bir ilişkinin varlığının ortaya konulmasına yönelik herhangi bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır.

Erken çocukluk döneminde, duygularını düzenleyebilme konusunda yeterli kazanımları elde eden çocukların, sosyal gelişimlerinin olumlu yönde ilerleme kaydettiği; sosyal ve

duygusal gelişimin de ahlaki gelişime katkıda bulunduğu ve çocuğun bu gelişim basamaklarından sağlıklı bir şekilde geçebilmesi için okul öncesi dönemin kritik bir öneme sahip olduğu konusuna vurgu yapması açısından yapılacak olan bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranışlar ve duygu düzenleme becerilerinin üçünün birbiriyle ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamış olunmasından dolayı, bu çalışmanın hem alan yazına katkı sağlayarak bu alandaki boşluğu dolduracağı hem de yapılacak olan diğer araştırmalara ışık tutacağı beklenmektedir. Ayrıca ülkemizdeki çocuklardan elde edilen bulgular uluslararası çalışmalara da katkı sağlayabilir ve kültürlerarası çalışmalara zemin hazırlayabilir.

1.5. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan çocuklar ile ilgili prososyal (olumlu sosyal) davranış ölçeği ve duygu düzenleme ölçeğini öğretmenlerin samimiyetle ve gerçekçi doldurdukları,

2. Araştırmaya katılan çocukların, ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki, ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili durumları ifade eden resimleri hiçbir etki altında kalmadan içten ve samimi bir şekilde yorumladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, merkez ilçeler (Pamukkale ve Merkezefendi) ile Tavas ve Kale ilçelerinden seçilen 60-72 aylık çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmaya sadece okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar katılmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları sadece okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklara genellenebilir.

3. Araştırma, kullanılan ölçme araçlarının kapsadığı ve ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Gelişim: Bireylerin özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir (Gander & Gardiner, 2003, s. 297).

Prososyal Davranış: Başka bir insanın ya da insanlar topluluğunun yararına olabilecek, kişinin üzerinde herhangi bir baskı ve zorlama hissetmeden tamamen kendi özgür iradesi ile ortaya koyduğu davranışlardır (Eisenberg & Mussen, 1989, s. 3).

Duygu Düzenleme: Duygusal tepkilerin yoğunluk ve süresini amaçlara ulaşabilmeye yardımcı olacak rahat bir düzeye ayarlamada kullanılan stratejiler bütünüdür (Berk, 2013b, s. 481).

Ahlaki Gelişim: İnsanların çevresindeki diğer insanlarla etkileşimlerinde nasıl davranması gerektiğine ilişkin kurallar ve geleneklere dair düşünceler, duygular ve davranışların gelişmesini içerir (Santrock, 2011, s. 247).

Ahlaki Kural: Bireyin çevresindeki diğer insanlara karşı olan davranışının sonuçlarıyla ilgili refah, haklar, adalet ile ilgili doğru ve yanlışın belirlendiği yazılı yargılarla ilgili normlardır (Smetana, 1989).

Sosyal Kural: Günlük sosyal ilişkiler için gerekli olan, sosyal yaşam içerisinde hangi davranışların yapılıp yapılamayacağını açıklayan, sosyal sitemin içerisindeki ilişkileri düzenleyen rastgele veya ortaklaşa alınmış belli ortamlara bağlı normları ifade eder (Smetana, 1989).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ahlak Gelişimi

İyi veya kötü, doğru veya yanlış olarak nitelenen davranışların hepsi birden ahlakı oluşturur. Ahlaki davranış ise toplumun ahlak, inanç, gelenek ve göreneklerine uygun davranıştır. Kültürlerin her birinin kendi yaşayış biçiminin yansıması olarak birbirlerinden farklı ahlaki davranışları vardır. Ahlaki davranışlar, doğuştan sahip olduklarımızla değil, daha çok öğrendiklerimizle ilgilidir. Çocuk doğuşta ne iyi ne de kötüdür. Onun nasıl bir insan olacağı doğduktan sonra geçirdiği yaşantılara bağlıdır (Aral, Baran, Bulut & Çimen, 2001, s. 85; San Bayhan & Artan, 2012, s.110).

Filozoflar binyıllar boyunca duyguların üst düzey ahlaki yargı ve davranışa katkıda bulunup bulunmadığı ve duyguların ahlaka aykırı olup olmadığı hakkında tartışmışlardır. Duygular, doğaları gereği kişisel, kutuplaşmış ve önyargılı bir perspektifi ifade ederler. Böylece, duyguların kişinin rasyonel değerlendirmelerini ve bilincini olumsuz etkilediği ve önyargılı olarak kişinin ahlaki düşüncesini bozan hisler olarak görülmüştür. Daha yakın zamanlarda, belirli bağlamlarda ahlaki özellikleri ayırt etmek, ahlaki davranışları motive etmek ve ahlak dışı davranışı azaltmak için filozoflar taraflı duygusal tepkilerin haklı gösterildiğini ve bu duyguların insanlara yardım ettiğini savunmaya başlamışlardır. Bunlara ek olarak duygular, ahlaki değerlerimizi ve endişelerimizi başkalarına ve kendimize karşı açığa çıkararak iletişimsel bir rol oynayabilir (Ben-Ze'ev 1997; Blum 1980'den aktaran Eisenberg, 2000).

Toplum genel olarak, insanlara nasıl iletişim kuracakları, birbirlerini incitmekten nasıl kaçınacakları, birlikte nasıl yaşayacaklarını kurallar olmadan öğretemez. Eğer çevrede çok çocuk varsa insanların kurallar konusunda da davranışları daha katı bir şekle dönüşür. Doğru ya da yanlış vardır, arada bir şey yoktur. İnsanlar büyüdükçe kuralların kişisel amaçlar için yıkıldıklarını, birine uygulanan kuralın diğerine uygulanmadığını görüp

bilişsel yapılarını yeniden düzenleyebilirler. Yaşanan bu deneyimler toplumda yaşayan bireylerin kural kavramını değiştirebilir. İnsanlar karşılaşır, tartışır ve oy kullanırlar. Bir yıl yapılan yasa ertesi yıl değişebilir. Daha çok karmaşa olduğunda daha çok kural konabilir. Çocuklar yetişkinlerden sadece bilişsel ve kişisel olarak farklılaşmaz, aynı zamanda ahlaki akıl yürütme açısından da farklılaşır (Slavin, 2015, s. 57).

Her çocuğun bir ahlak yasası vardır. Bu yasada, çocuğun doğru ve yanlış davranış konusundaki fikirleri, sorumlulukları ve neyi yapıp neyi yapmaması ile ilgili inanışları, kendi düşünce ve eylemlerinin değerli olup olmadığı, bir şeye yarayıp yaramadığını yargılamasına yarayan değer ve ölçüler yazılıdır (Jersild, 1979, s. 593). Toplumun kendisine yüklenen bazı görevleri gerçekleştirebilmesi için, toplumu oluşturan insanların belirlenmiş olan birtakım kuralları özümsemesi gerekir. Özümsemesi gereken bu kuralların neler olduğunun ifade edilmesi gerekirse; kişinin toplumdaki diğer insanlarla nasıl etkili iletişim kuracağı, diğer insanları incitmemek için elinden geleni yapması, diğer insanlarla nasıl iyi ilişkiler geliştireceği, kısaca ifade etmek gerekirse çevresine nasıl etkin bir uyum sağlayacağıile ilgili kurallardır. Etkin bir uyum ifadesi, geçerliliğini yitirmiş kuralların gözden çıkarılması, gerekli olanların yeniden geliştirilmesine katkıyı da kapsamaktadır. Ahlak gelişimi toplumun tüm değerlerine hiç sorgulamadan edilgin bir şekilde uyma değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için değerler sistemi oluşturma sürecidir (Senemoğlu, 2012, s. 60).

Ahlaki gelişim, çocuğun sosyalleşme sürecinde iyi ve kötü kavramının ne olduğu konusunda bir bilinç geliştirilmesi ile ilgilidir ve çocuğun kişilik gelişiminde son derece önemli bir etkiye sahiptir. Ahlak gelişimi ile birlikte kişinin, toplumun oluşturduğu sosyal kurallar çerçevesinde kendi kendini denetleyebilmesi beklenir. Kişi, toplumdaki kurallar karşısında dışarıdan bir müdahale olmadan uygun bir şekilde kendisini denetleyebilme yeteneğine sahipse içten denetimli; çevresindeki kişilerin etkileri sonucu karar veriyorsa, dıştan denetimli bir ahlaki gelişim göstermektedir. Sınıftaki öğrenciler öğretmen sınıftayken kurallara uyuyor, öğretmen sınıftan ayrıldığında kurallara uymuyorlarsa bu durum onların dıştan denetimli olduklarını göstermektedir. Öğrenciler öğretmenin sınıfta olup olmamasından bağımsız bir şekilde, sadece gerekli olduğunu düşündükleri için kurallara uyuyorlarsa içten denetimli bir ahlaki gelişim göstermektedir (Selçuk, 2005, s. 109).

Çoğu zaman insanlar davranışlarını kendi ihtiyaçlarından çok toplumun ihtiyaçlarına göre değerlendirmek zorunda kalırlar. Bu durum ahlaki davranışın temelini oluşturur (Gerrig &

Zimbardo, 2013). Evrimsel bakış açısına göre, insanlık tarihi boyunca çeşitli durumlara uyum sağlayabilmek için insanların bulduğu çözümler ahlaki davranışlarını oluşturmuştur. Örneğin ilk insanların uğraşları dayanışma yapmayı zorunlu kılmıştır. Böylece insanlar sosyal ikilemleri dayanışma yoluyla çözme gibi bir eğilim geliştirmişlerdir (Krebs, 2008).

Ahlak, bireyin doğru ile yanlışı ayırt edebilmesini sağlayan ilkeler ve değerler bütünüdür (Can, 2015, s. 141). Ahlak gelişimi, çocukların bilişsel gelişimine bağlıdır ve ahlak gelişimi ile zihinsel gelişim arasında bir paralellik bulunmaktadır. Ayrıca, çocukta kişilik gelişiminin önemli öğelerinden biri olan ahlak gelişimi, çocuğun çok erken yaşlarda, çevresindeki insanlarla ilk ilişkileri sonucu başlar ve özellikle üç yaşında dili kullanmasıyla birlikte pekişmektedir. Aileler çocuklarına gösterdikleri davranışları ile ilgili daha fazla düşünmelerini sağlayarak, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunurlar. Çocuk, ana babasının genel tavırlarını, dünya anlayışını benimsediği gibi ahlak anlayışını da benimser. Çocuğun çevresinin ahlak anlayışını benimsemesinde, ana baba ve diğer yetişkinlerden takdir görme isteği ile cezalandırılma korkusu da rol oynamaktadır (Smetena, 1999; Başal, 2012, s. 201).

Çocuklar çevresiyle çeşitli şekillerde etkileşime girerek, suç işleyen insanları görmesi veya kendisinin suç işlemesi gibi deneyimleri yaşaması onların ahlaki yargılarını oluşturduğu düşünülmektedir. Çocuklar şahit oldukları haksızlıklardan veya olumsuz deneyimlerinden kendilerine ahlak yasaları çıkarmaktadırlar (Smetena, Schlagman & Adams, 1993). Çocuğun yaşı ilerledikçe diğer insanların duygularını anlayabilme özellikleri gelişir. Çevresi ile girdiği etkileşim sonucunda diğer insanlara benzer davranışlar geliştirir. Çevresel etkenlerin kişiliği belirleyici ve başkalarından ayırıcı önemi olduğu kadar, insanın kalıtım yoluyla geçen pek çok özelliği de kişiliğin belirlenmesinde önemli rol oynar. Bireyin otonomi kazanması, diğer bir deyişle başka bir kişi ya da durumdan bağımsız karar verebilme, kendi kendini yönetebilme becerisi kazanması, ahlak gelişiminin en üst evresi olarak kabul edilmektedir (Aral, Baran, Bulut & Çimen, 2001, s. 84). Çocuklar ahlak kavramını içselleştirmeyi başardıkça daha dürüst davranma yönünde bir ilerleme gösterecektir. Suçluluk duygusu ise ahlak kavramını içselleştiren kişinin kendini eleştirdiği ve cezalandırdığı yaşam deneyimleridir. Suçluluk duygusunun nedeni kural ihlalidir. Kişinin sosyal yaşamda içselleştirirerek öğrendiği tüm kuralların davranışları üzerinde mutlak etkisi görülür. (Özbay, 2004, s. 72).

Okul, sosyalleşme sürecinde ilk temel toplumsal kurumdur. Bu kurum belirli öğrenme kalıplarının gerçekleştirilmesi sorumluluğunu taşır. Bireylerin toplumla uyum

sağlayabilmeleri ve mutlu olabilmeleri yolunda gereksinme duydukları konuları öğrenmelerini sağlar. Bir sosyal kurum olarak okulun, sosyalleştirme süreci içinde iki önemli işlevi vardır. Bunlardan birincisi, kendi başına birtakım öğrenme tiplerini gerçekleştirme sorumluluğu, ikincisi ise diğer sosyal kurumların boşluğunu doldurma görevidir. Okul, bireye, kendi gereksinme ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağı sağlar (Yavuzer, 2001, s. 146-147). Okul, sosyal etkileşime girme olanağı sağladığından çocukların ahlaki kural anlayışlarını çok yönlü olarak etkilemektedir (Dunn & Munn, 1985). Sınıf ortamındaki en erken ahlaki konu materyallerin eşit bir şekilde paylaştırılması, yani adalet dağıtımıdır (Damon'dan aktaran Wolfolk Hoy, 2015, s. 226). Yaşları 5-6 olan küçük çocuklar için adil dağıtım eşitliğe dayanır, bu yüzden öğretmenler sık sık, "O benden daha çok aldı bu haksızlık!" sözlerini duyabilirler. Gelecek yıllarda öğrenciler bazı kişilerin liyakate bağlı olarak daha fazla almaları gerektiğini anlayabilirler, yani daha fazla çaba gösteren daha fazla alabilir Wolfolk Hoy, 2015, s. 227).

Çocuğun içinde yaşadığı toplumla her hangi bir çatışma yaşamaması için o toplumun belirlemiş olduğu kurallarına uygun davranışlar sergilemesi çocuğun ahlaki gelişimi hakkında bir fikir verebilir. Ahlaki yönden gelişme göstermiş bir kişi yaşadığı topluma kolaylıkla uyum sağlayabilir. İçinde yaşadığı toplumun değerlerini dikkate alarak davranışta bulunur. Kendi ilgi ve ihtiyaçlarını toplumun isteklerine göre uygun bir şekilde düzenleyebilir. Gerçekleştirdiği tüm bu eylemlerinin sonucu olarak da çocuğun kişiliği sağlıklı bir şekilde gelişir. Ahlaki gelişimini tam olarak gerçekleştirememiş kişiler aynı zamanda topluma da uyum sağlayamadıkları için genellikle toplum tarafından kabul görmezler (Çağdaş & Seçer, 2005, s. 122).

2.1.1. Ahlak Gelişimi ile İlgili Kavramlar

2.1.1.1. Ahlak

Toplumda varolan iyi kötü ve doğru yanlış gibi kavramların ve manevi varlığı belirleyen huy, inanç, tutum ve alışkanlık gibi davranışların hepsine birlikte ahlak denir (San-Bayhan & Artan, 2012, s.110). Gelişim kuramcıları ahlak kavramını tanımlarken üç bileşen üzerinde durmuşlardır. Bu bileşenlerden ilki duygusal öğe; suçluluk, başkalarının durumu için kaygılanma vb. doğru veya yanlış eylemlerin ortaya koyduğu ahlaki düşünce ve edimleri yönlendiren duygulardır. İkinci bileşen tanıma öğesi; doğru veya yanlış olanı

kavramlaştırma ve nasıl davranılacağını kararlaştırmakta izlenilen yöntemdir. Üçüncü bileşen davranışsal öğe; yalan söylemek, korkutmak veya başka ahlaki değerleri çiğnemek konusunda etkiye kapılındığı zaman nasıl davranıldığını gösteren öğedir (Güngör Aytar, 2015, s.71).

2.1.1.2. Karakter

Kişilik ile bağlantılı olan bir insanın karakteri, onun kim olduğu ve onun nasıl davrandığı ile oluşmaktadır. Onların kim olduğu ve onların nasıl davrandığı, insanların günlük yaşamlarında diğer insanlarla ilişkilerini de içermektedir. Politik, iş, eğitim, din ve eğlence gibi toplumun tüm yönlerinde bireylerin karakteri, insanlar arasındaki ilişkilerin doğası ve niteliğini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden, bir insanın karakteri, bir insanın kim olduğu ve onun diğerleri ile nasıl iletişim kurduğunun önemli bir parçasıdır. Kelime, zaman zaman kişilik ile eş anlamlı olarak kullanılırken karakter terimi, ahlaki anlamlara sahiptir. Karakterli bir insan, ahlaki olarak tutarlı bir şekilde davranan bir insandır. Karakter, ahlaki yaşamı yönlendiren ve ahlaki değerleri, yargıları ile doğru bir şekilde yaşamasını sağlayan bir insanın ayırt edilebilir özelliklerini ifade etmektedir (Doty, Shields ve Bredemeier'den aktaran, Yalız, 2011).

2.1.1.3. Ahlaki Davranış

Davranışçı ve sosyal bilişsel yaklaşımlar, pekiştirme, ceza ve taklit süreçlerinin ahlaki davranışın gelişmesini açıkladığını belirtir. Çocuklar davranışları için hukuk ve sosyal uzlaşmalarla tutarlı bir şekilde ödüllendirildiklerinde, o davranışı tekrar gösterme olasılıklarında bir artma meydana gelir. Ahlaki davranan modeller sağlandığında çocukların davranışlarını uyarlaması beklendik bir davranış haline gelecektir. Çocuklar ahlak dışı davranışlarının sonucunda cezalandırıldıklarında, bu davranışın azalması veya tümüyle ortadan kalkması olasıdır. Ancak cezanın olumsuz yan etkileri olabileceğinden, dikkatli kullanılması gerekmektedir. Ahlaki davranış açısından durum aynı zamanda davranışı da etkiler. Davranışsal ve sosyal bilişsel yaklaşımı benimsemiş araştırmacılar, çocukların bir durumda ortaya koyduğu davranışı, başka bir durumda gösterdiği davranışlarla genelde zayıf bir şekilde ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bir çocuk derste hileye başvurmaya eğilimli olabilir ama arkadaşları ile oyun oynarken hileye

başvurmayabilir; bir çocuk, etrafta kimsenin bulunmadığı durumlarda bir parça şeker çalabilir ama çevresinde diğer insanlar varken bunu yapmayabilir (Santrock, 2012, s.248).

2.1.1.4. Ahlaki Muhakeme

Belirli eylemlerin doğru ya da yanlışlığı üzerine yargılara varma sürecidir. Çocuklar kasıtlı ve kasıtlı olmayan davranışları birbirinden ayırt etmeyi erken çocukluk döneminde öğrenirler. Bununla birlikte bu anlayışı ahlaki yargılara varmak için kullanmak farklı bir konudur. Piaget davranışın ahlaki yönleri ile ilgili yargılara varmak için muhakemeyi niyetleri anlamaya yönelik kullanma yeteneğinin, somut işlemsel düşünmeyle birlikte ortaya çıktığını savunur (Bee-Boyd, 2009, s. 673).

2.1.1.5. Ahlaki Duygular

Psikanaliz kuramı ahlak gelişimini açıklarken duygulara odaklanır. Freud'a göre çocuk ahlak kurallarını fallik evre sırasında onunla aynı cinsiyetteki ebeveyni ile özdeşim kurarak öğrenir (Bee-Boyd, 2009, s. 669). Kaygı ve suçluluk duygusunun ahlaki gelişimin merkezinde olduğu ifade edilebilir. Kaygıyı azaltmak cezalandırılmaktan kaçınmak ve ebeveynin şefkatini sürdürmek için çocuklar, aileleri ile özdeşleşerek onların doğru ve yanlış standartlarını içselleştirir ve böylece kişiliğin ahlaki yönü olan süper egoyu oluştururlar. Olumlu duygular dahil çocuğun diğer duyguları da ahlaki gelişimine katkıda bulunabilir. Bu duruma en güzel örnek empatidir. Bu diğerlerinin duygularına, onların duygularını hissedebilen bir duygu durumuyla tepki verebilmektir (Santrock, 2012, s. 247).

2.1.1.6. Vicdan

Ahlaki gelişim teorileri vicdanın erken çocuklukta şekil almaya başladığını kabul eder (Berk, 2013b, s. 378). Vicdan, üç ahlaki gelişim unsuru olan, ahlaki düşünce, duygu, ve davranışın birleşimini içeren, doğru ve yanlış standartların iç düzenlemesini yansıtır (Kochanska & Aksan, 2004). Çocukta vicdan ve ahlak gelişimi konusunda yapılan çeşitli araştırmalar, çocuklara sık sık uygulanan çocuğu dövmek veya bodruma kapatma cezası vermek gibi güç gösterisinin, çocukta zayıf vicdan gelişimi yani yetersiz iç kontrol meydana getirdiğini göstermiştir. Uzun vadede fiziksel ceza kendi çıkarları için saldırganlık ve şiddeti kullanan bireyler ortaya çıkarır. Ancak ceza yerine ebeveynler

çocukları ile konuşup, çocuğun olumsuz davranışı üzerinde düşünmelerini sağlamaları, çocuğun yaptığından pişman olup ve aynı zamanda anne babası tarafından özendirilen doğru davranışı içselleştirerek onu yapmasını sağlayacaktır (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016, s. 226).

2.1.1.7. Bencillik

Bencillik (egoism) diğer insanları dikkate almadan insanın bütün eylem ve işlerinin kendi yararına, çıkarına yönelik olması, bu tutumunun temel güdüsü haline dönüşmesidir. Temel gelişimde bencil davranışlar aşamasında olan insanlar yalnızca kendi çıkarlarını düşünür. Bencil davranışların en çok görüldüğü dönem üç – altı yaşları arasıdır. Daha önceki yaşlar töre dışı davranışlar dönemidir ve bu dönem çocuğun yaşamındaki ilk üç yılı kapsar. Çocuk bu çağda iyilik ve kötülük fikrine sahip değildir. Bencil davranışlar basamağındaki çocuk benmerkezcidir ve bu dönemde çocuk kendisine çikolota veren kimseyi vermeyenden daha çok sever. Çocuk bu dönemde zihinsel yapısı tam olarak gelişmediği için daha çok duygularının etkisi altındadır. Bencillik törel duyguların ve vicdanın oluşmasını güçleştirir. Bencil davranışlar basamağındaki çocuklar kuralların farkındadırlar ama doğasını kavrayamazlar. Bu dönemdeki çocuğun zihinsel olarak da düşüncesi ben merkezlidir. Çocuklar henüz kendisini dış dünyadan ayrı olarak algılayamazlar (Aral vd., 2001, s. 85).

2.1.1.8. Özgecilik

Özgecilik süreç, olay veya durumdan fayda gören ya da ileride görecek kişinin ödülü için, fayda sağlayan davranışı sergileyen kişinin kendisini düşünmeden harekette bulunmasıdır. Daha yalın bir tanım yapmak gerekirse özgecilik; gösterilen yardımsever davranıştan, özellikle ödül ve kişisel çıkar beklenmemesidir. Alanyazında özgecilik, çoğunlukla prososyal ya da yardımsever davranış olarak da ifade edilmektedir. Ahlâk felsefecilerinin çağlar boyunca çalıştıkları iki konu özgecilik ve prososyal davranış olmuştur ve olmaya da devam etmektedir (Karadağ & Mutafçılar, 2009). Başka bir araştırmacı ise özgeciliğin egoizm ile tezat bir kavram olduğunu belirtmiştir. Özgeciliğin başkasının iyiliğini artırması yönünde, bencilliğin (egoizm) ise kendi iyiliğini artırması yönünde bir motivasyon sağladığını ifade etmiştir (Batson & Powell, 2003, s. 463).

Özgecilik ahlaki gelişimin son aşamasında görülür. Bu çağdaki çocuklar duruma göre hareket edebilme yeteneği kazanırlar. Özgeci insan, başkaları ile sürekli empati içindedir. Bu durum kişinin bencillikten kurtulması ve ahlaki duygularının geliştiğini gösterir. Çocuklarda özgecilik duygusu beş yaşından itibaren görülmeye başlar. Özgeci insan, ahlaki davranışlarını katı kurallardan kurtararak, kendisinin ve başkalarının yararına olan amaçlara yöneltir (Aral vd., 2001, s. 88).

2.1.2. Ahlaki Gelişim Kuramları

Gelişimin önemli özelliklerinden biri olan ahlaksallığın üç temel yönü bulunmaktadır. Bunlar bilişsel, davranışsal ve duygusal. Bilişsel olarak insanlar bir durumda yapılması ya da yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler. Kavramları, akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlaksallığın bu yönünün temeli bilişsel gelişimdedir. Davranışsal olarak insanlar kendi ahlaki akıl yürütmeleri ile tutarlı olabilen ya da olmayabilen biçimlerde davranabilirler. Duygusal olarak insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin duyguları vardır. Bu duygular kişinin düşüncelerine ya da davranışlarına uygun düşebilir ya da düşmeyebilir (Gander & Gardiner, 2003, s. 283).

Ahlaki gelişimi açıklayan üç kuram bulunmaktadır. Bu kuramlar; psikanalitik kuram, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel kuramdır. Psikanalitik kuramcılar; duygusal öğenin üzerinde durmaktadırlar. Bu kuramcılar çocukların onur, gurur gibi olumlu duyguları yaşama biçimi ile utanç suçluluk gibi olumsuz duyguları yaşama biçimlerini, kendi etik anlayışlarına göre şekillendirdiklerini savunmaktadırlar. Bilişsel gelişim kuramcıları ise, ahlaki düşüncenin bilişsel yönleri üzerinde durmuşlardır. Bu kuramcılar, çocuklar olgunlaştıkça doğru yanlış üzerinde olan düşünce biçimlerinin geçirdiği değişiklikleri ve bu değişiklikleri etkileyen etmenleri incelemişlerdir. Sosyal öğrenme kuramcıları çocukların iteleyici etkilere karşı durarak ahlaki bir tavır sergilemeyi hangi aşamalardan geçerek öğrendiklerini, anne baba tutumunun, cezanın, kuralların varlığının ya da yokluğunun ahlaki davranış üzerindeki etki durumlarını açıklamaya çalışmışlardır (Shaffer'den aktaran Güngör Aytar, 2015, s.71).

Psikanalitik kuram ve öğrenme kuramları, çocuğun ahlak gelişiminin yetişkinin yönlendirmesi olmadan gerçekleşmeyeceğini ileri sürerler. Bilişsel kuramcılar ise ahlak gelişimini zihinsel bir süreç olarak görürler ve bu yönüyle diğer iki kuramdan ayrılırlar. Psikanalitik ve öğrenme kuramları ahlak gelişiminin en üst düzeyi olarak, çocuğun içinde

yaşadığı toplumun değer ve standartlarını benimsemesi olarak görürlerken, bilişsel kuramcılar ahlaki özerkliği ahlak gelişiminin en üst düzeyi olarak görürler (Çileli, 1985, s. 265).

2.1.2.1. Psikanalitik Kuram

Sigmund Freud, kişiliği gelişim açısından inceleyen ve kişiliğin temel karakter yapısında bebeklik ve çocukluk yıllarının önemini belirten ilk kuramcıdır. Freud beşinci yılın sonunda kişiliğin oldukça biçimlendiği ve bu yaştan sonraki gelişimin, temel yapısının işlenmesinden ibaret olduğu inancındadır (Geçtan, 1981, s. 106). Ahlaki davranışlar Sigmund Freud'a göre üç ile altı yaşları arasında ortaya çıkar. Bu herkesin bildiği Oidipus ve Elektra çatışmalarının başladığı dönemdir. Küçük çocuklar karşıt cinsten ana babalarına sahip olmak isterler fakat bu arzularından vazgeçmek durumunda kalırlar çünkü cezalandırılmaktan ve ana baba sevgisini kaybetmekten korkarlar. Ana babalarının sevgisini koruyabilmek için çocuklar bir süperego ya da vicdan geliştirirler; bunu ahlakilik standartlarını benimsedikleri aynı cinsiyetten anababalarıyla özdeşleşerek yaparlar. Çocuklar aynı cinsiyetten olan anababalarına yönelik olan düşmanlıklarını kendilerine çevirirler. Düşmanlıkları kendilerine yöneltmeleri süperegoya uymadıkları her zaman acı verici suçluluk duygularına yol açar. Freud'un görüşüne göre 5 ya da 6 yaşlarında ahlak gelişimi büyük ölçüde tamamlanır (Berk, 2013b, s. 571).

Freud ahlak ve kişilik gelişimini id, ego ve süperegonun kendi aralarında yaşadıkları çatışmalardaki dengeyi sağlayabilme becerisine bağlamaktadır. Freud'a göre kişilik üç bölümden meydana gelir; id, ego ve süperego. İd kişiliğin en ilkel kısmıdır. Temel biyolojik dürtülerden oluşur. Yeme, içme, acıdan kaçma, haz peşinde koşma temel biyolojik dürtülerden bazılarıdır. Çocuklar isteklerinin hemen ve her zaman karşılanmayacağını anlamaya başlarlar. Ego çocuk gerçekliğin gereklerini öğrenmeye başladıkça gelişir. Ego, idin talepleri, dünyanın gerçeklikleri ve süperegonun talepleri arasında aracılık eder. Süperego ise bir davranışın, düşüncenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğuna karar verir. Psikanalitik kurama göre; id kişiliğin biyolojik yönünü, ego psikolojik yönünü ve süperego da toplumsal yönünü oluşturmaktadır. Bireyin davranışı ise bu üç sistemin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Toplumun ahlaki değerlerinin özümsenmesi temel olarak kişinin vicdanını oluşturur (R. L. Atkinson, R. C. Atkınson, Smith, Bem, Hoeksema, 2010, s. 460-461; Başal, 2012, s. 203).

Bu yapısal analize göre, toplumun kuralları süperego yoluyla kişiliğin bir parçası haline gelir. Böylece kişi dışarıdan onu gözleyenler olmadığında da kendi kendinin gözcüsü olarak o toplumun ahlak kurallarına uyar. Güçlü ve gerçekçi bir ego, id'den gelen ve doyum isteyen güdülerle, süperegonun bazen aşırıya kaçan yasaklamaları arasında sağlıklı bir denge kurabilir. Bu durumda hem ahlak gelişimi yeterlidir hem de psikolojik sağlık yerindedir. Bu dengenin bozulduğu hallerde, eğer süperego ağır basarsa, kişi suçluluk duyguları içinde bunalır; eğer id ağır basarsa, kontrolsüz taşkın davranışlar görülebilir. (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016, s. 221).

Freud ayrıca, kişiliğin zaman içindeki gelişmesi üzerinde durmuştur. Ahlak gelişimiminin kişilik gelişmesine paralel olarak geliştiğini ve belirli psiko-seksüel devrelerden geçerek gerçekleşir. Şöyle ki, bir devredeki biyolojik ve psikolojik gereksinmeler, yeterince karşılanmamışsa, o devrede bir miktar enerji saplanıp kalır ve bir sonraki evredeki gelişme bundan zarar görebilir. Freud, ahlak gelişimi için en önemli evrenin 3-4 yaşlarına rastlayan odipal evre olduğunu belirtmiş ve bunun 5 yaş civarında sonuçlandığını savunmuştur. Bu evrede çocuk karşı cinsten olan ebeveyne aşırı düşkünlük gösterir. Örneğin annesine aşırı düşkün olan erkek çocuk, annesinin sevgisi için babayı rakip olarak görmektedir. Ancak diğer taraftan babasını da sevdiği için ona karşı duyduğu olumsuz duygulardan dolayı kendini suçlu hissetmektedir. Bu suçluluk duygusu Freud'a göre vicdan gelişiminin temelini teşkil eder. Çocuk bu suçluluk duygusundan ancak anneye sahip olma isteğinden vazgeçip babaya benzemeye çalışarak kurtulabilir. Böylece erkek çocuklarının babayla, kız çocuklarının da anneyle özdeşleşmesi, onların kendi cinsiyetleri ile ilgili toplum tarafından belirlenmiş rolleri ve kuralları da öğrenmeleri demektir (Kağıtçıbaşı, 1979, s. 249).

Odipus kompleksinden gelişen süperegonun ahlakı kontrol ettiği görüşü, günümüzde araştırmacılar tarafından çok fazla bemimsenmemektedir, çünkü bunu kanıtlayan görgül veriler pek yoktur. Psikanalitik görüş, günümüzde, süperegodan çok egonun gücü üzerinde durmaktadır. Diğer taraftan da çocuk yetiştirme yollarının ve özellikle çocuğa uygulanan ceza türünün vicdan gelişmesine etkisi çeşitli araştırmalara konu olmuştur.(Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016, s. 221). Araştırmacılardan bazıları, bu kuramın fazla katı ve dar çerçevesinin genişletilmesi gerektiğini savunmuştur. Freud'u izleyen ve Neo-Freudcu olarak nitelendirilen Erikson ve Sullivan, Freud'un dar biyolojik gelişim çevresinin dışına çıkarak sosyal etkenlere de önem vermişlerdir. Örneğin Erikson, kişilik ve ahlak gelişimini yetişkinliğe uzanan sekiz evrede incelemiştir (Kağıtçıbaşı, 1979, s. 250).

2.1.2.2. Bilişsel Gelişim Kuramı

2.1.2.2.1. J. Piaget'e Göre Ahlak Gelişimi

Piaget ahlak gelişimi açıklarken ahlaki yargıların bilişsel bir temeli olduğunu öngören bir evre kuramı geliştirmiştir. Bu kuram ile çocukların toplum yaşamındaki kurallara karşı tutumlarını, doğru yanlış anlayışlarını ve yargılarını incelemiştir. Piaget yaşları 5-13 arasında değişen çocukları "misket" oynarken gözleyerek kurallara saygının gelişimini araştırmıştır. Çocuklar misket oyunu oynarken onlara kuralların nasıl oluştuğunu, herkesin kurallara uyması gerekip gerekmediğini, bu kuralların değişip değişmediğini sormuştur. Çocukların ahlaki yargı anlayışlarını incelemek için de ahlaki karar verme ile ilgili öyküler kurgulayıp anlatmış ve çocukların düşüncelerini ifade etmelerini istemiştir (Güngör Aytar, 2015, s. 74).

Piaget çocuğun bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında bir ilişki olduğuna inanmaktadır. O'na göre altı yaşın altındaki çocukların kuralları yoktur. İki yaş civarındaki çocukların, kural olmaksızın sadece oynadıklarını gözlemiştir. İki – altı yaş arasındaki çocuklar ise kuralların farkındadırlar. Ancak, kuralların ne amaçla konduğunu ya da onları neden izlemek gerektiğini anlayamazlar. 6-10 yaş arasındaki çocukların ise, kuralları izlemede sık sık ihlaller yapmakla birlikte, genel olarak kuralları kabul ettikleri gözlemiştir. Bu yaş aralığındaki çocuklar kuralların yüksek bir otorite tarafından konulduğunu ve değiştirilemez olduğunu düşünürler. Çocuklar 10-12 yaşa kadar kuralları bilinçli olarak kullanamaz ve izleyemezler. 10-12 yaşlarında kuralların oyuna yön vermek ve oyuncular arasındaki anlaşmazlığın en aza indirilmesi için konulduğunu ve bireylerin anlaşarak kuralları değiştirebileceğini anlayabilirler. Piaget'ye göre okulöncesi dönemde, çocuklarda kural kavramı olmadığından, bu dönemde ahlak söz konusu değildir. Bu nedenle O'na göre ahlak gelişimi, çocuğun işlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine geçtiği 6 yaşa kadar başlamaz (Senemoğlu, 2012, s. 61).

Piaget'nin kuramı çocuğun gelişiminin aşamalar şeklinde gerçekleştiğinden söz eder. Kurama göre çocuğun bilişsel gelişiminin; gittikçe daha soyutlaşan bir usavuruş sistemini içeren dört evreden geçtiğini öne sürmüştür. Piaget tarafından bilişsel gelişmeye paralel olarak ortaya çıktığı belirtilen ahlak gelişimi evreleri ise iki tane olarak kavramlaştırılmıştır. Bu evreler, "dışa bağlı ahlak evresi" ve "özerk ahlak evresi" olarak adlandırılır. Piaget, kuramındaki evrelerin evrensel ve kültür özelliklerinden bağımsız olduğunu ileri sürmüştü. Yapılan araştırmalar bu iddiayı ciddi şekilde sorgulamış ve

özellikle özerk evrede varsayılan evrenselliğin mevcut olmadığını göstermiştir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016, s. 221).

Piaget'in ahlak gelişim kuramının ilk evresi olan "Dışa Bağlı Ahlak Evresi" 6-12 yaş arasını kapsamaktadır. Çocukta ilk görülen ahlak biçimi yetişkinin baskısına karşı yapılan karşılıklardan oluşur. Bu çocuğun ahlakını, yetişkinin dışarıdan yönetmesi demektir. Bu durum çocuktan yetişkine giden tek yönlü bir saygı ile ve yetişkinin otorite ve nüfuzu sayesinde oluşur. Çocuk kuralların değişmezliğine inanmaktadır, kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılacağını düşünür. Çocuklar bu aşamada kuralların tanrı, polis ya da anne babaları gibi güçlü gördüğü otoriteler tarafından konulduğuna inanır ve bu kuralların kutsal ve değiştirilemez olduğunu düşünür. Piaget bu durumu "hetererom" terimi ile açıklamaya çalışmıştır. Hetererom başkalarının koyduğu yasalara boyun eğmek anlamındadır. 4-8 yaş arasındaki çocuklarda görülmektedir. Bu evredeki çocuklar doğru ve yanlışın sabit olduğuna karşılıklı olarak birbirlerini dışladıklarına inanırlar. Bir şey ya doğrudur ya yanlış. Doğru ve yanlışı başkalarının da kendileri gibi gördüğüne inanırlar. Bu duruma "ahlaki mutlaklara inanç" adı verilir. Kayıtsız şartsız otoriteye uyma söz konusudur. Kurallara uymamanın doğal sonucunun cezalandırılmak olduğuna inanır. Yargı sadece sınırlı olarak gözlenen gerçeklere dayalıdır ve kural ihlalinde ceza, otomatik olarak verilmelidir. Davranışın gerisindeki nedenleri dikkate almadıkları için kuralların kesin ve değişmez olduğunu düşünürler. Ahlaki bir konuda bir doğru bir de yanlış taraf olduğunu ve doğrunun kuralara uymak olduğunu düşünürler. Yanlış davranışlar ise yetişkinliklerin onaylamadığı davranışlardır. Bu dönemdeki çocuklar bir davranışın yanlış ya da doğru olduğu konusundaki değerlendirmesini, davranışı yapan kişinin niyetinden çok, davranışın ortaya koyduğu nesnel sonuçlarına göre yaparlar (Çağdaş & Seçer, 2005, s.150; Gander & Gardiner, 2003, s.284; Güngör Aytar, 2015, s. 75; Senemoğlu, 2012, s. 61).

Piaget'in ahlak gelişim kuramının ikinci evresi olan "Özerk Ahlak Evresi" döneminde çocuğun yaşamında giderek artan akran gruplarından dolayı çocuğun sosyal dünyası oldukça genişlemiştir. Çocuğun sürekli olarak diğer çocuklarla etkileşimde bulunması ve işbirliği yapması kurallar hakkındaki düşünce yapılarının değişmesine zemin hazırlar ve ahlaki ilkeleri değişmeye başlar. Bu dönemde çocuklar kurallara, insanların gereksinimine göre gerektiğinde uyulmayabileceği yönünde bir düşünce geliştirirler. Çocuk için ceza, artık kuralların ihlal edilmesiyle otomatik olarak uygulanması gereken bir durum olmaktan çıkmıştır. Çocuğun yaşının büyümesiyle yetişkinlerin koyduğu bu kuralların öznel ve göreli olabileceği ve davranışın altında yatan niyetin önemli olduğu fikri ortaya çıkmaya

başlar. Artık anne-baba mutlak otorite olarak görülmez. Piaget, heterenom ahlaktan özerk ahlaka geçiş aşamasında bilişsel olgunlaşma ile sosyal deneyimlerinin her ikisinin de rol aldığına inanmaktadır (Güngör Aytar, 2015, s. 76; Kağıtçıbaşı, 1979, s. 253; Senemoğlu, 2012, s. 62)

Çocuk, bu evrede Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki son dönem olan soyut işlemler dönemine ilerlemiştir. Örnek vermek gerekirse çocuk diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmek için yalan söylemek istemez. Diğer insanlarla olumlu ilişkiler geliştirebilmesi için çocuğun yalan söylememesi önemli koşullardan bir tanesidir. Doğru söylemenin yaşam için bir zorunluluk olduğunu anlayan çocuk artık, bir zorlama sonucu ceza almamak için değil, kendi isteğiyle yalan söylememe davranışını tercih etmeye başlar. Bu ahlaki durum işbirliği ahlakıdır ve çocuğu otonomiye yani kendi kendisini yönetmesine götürür. Bu dönemde, çocuğun, ebeveyni ile olan tek taraflı otoriter ilişkilerinden daha çok, yaşıtları ile olan karşılıklı etkileşime dayanan faaliyetleri önem kazanmaktadır. Çocuk böylece pasif bir şekilde otoriteye boyun eğme davranışı yerine, etkin bir şekilde işbirliğine dayalı bir ilişki içine girer. Kurallar, Tanrı'nın veya yetişkinlerin koymuş olduğu değişmez bir düzen yerine, belirli bir hedefe ulaşmak için yapılan karşılıklı anlaşmaları ifade etmektedir (Çağdaş & Seçer, 2005, s. 152). Çocuklar doğruya ya da yanlışa karar verirken durumsal ve kişisel etkenleri dikkate alırlar. Genellikle çocuklar orta çocukluk dönemine kadar bu evreye ulaşamazlar (Gander & Gardiner, 2003, s.285).

2.1.2.2.2. L. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlak gelşimi konusunda kapsamlı araştırmalar yapan Lawrence Kohlberg, Piaget gibi ahlak gelişiminin dönemler içinde ortaya çıktığını ve bilişsel gelişime paralel olduğunu ifade etmiştir. Piaget'in zihin ve ahlak gelişimi alanında ortaya koyduğu dönemleri dikkate alarak ve Piaget'in kuramını yeniden inceleyip, geliştirerek ahlaki gelişimi incelemiştir. Kohlberg de Piaget gibi, kültürel sınırları aşan, doğal olan ve bilişsel temele dayanan ahlak gelişimi evreleri üzerinde durmuştur. Kohlberg hem çocukların hem de yetişkinlerin ahlaki muhakemelerini, onları ahlaki ikilemle veya zor kararlar vermeleri ve verdikleri kararların sebeplerini açıklamaları gereken varsayımsal durumlarla karşı karşıya bırakarak değerlendirir. Kohlberg deneklerine Piaget'nin hikayelerinden daha karmaşık ve daha derin çatışmalar içeren hikayeler okumuştur. Değişik yaş grupları ve sosyoekonomik düzeylerdeki bireylere öyküler verildikten sonra, öyküde anlatılan duruma ilişkin bir karar

vermeleri istenmiştir. Kararın doğru ya da yanlış olması üzerinde durulmamaktadır. Önemli olan bireyin öyküde anlatılan soruna çözüm bulurken kullandığı dayanak noktaları ve yaptığı değerlendirmedir. Dolayısıyla da Piaget'nin ikili devresinin ötesine geçerek altı evreden oluşan, ergenlik ve yetişkinliğe uzanan ahlak gelişimi dönemlerini ortaya koymuştur (Başal, 2012, s. 210; Erden & Akman, 2007, s.116; Kağıtçıbaşı, 1979, s. 254; Woolfolk Hoy, 2015, s. 227).

Kohlberg, bireylere verdiği öykülerdeki anlatılan duruma ilişkin bir karar vermeleri istenmiş ve aldığı cevapları sınıflayarak, insanların altı yargı aşaması geçirdiklerini belirtmiştir. Bu altı aşama ise gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzey içinde yer almaktadır.

Diğer dönem kuramlarında olduğu gibi, her bir düzey kendinden öncekine dayanmakta, kendinden sonraki döneme temel oluşturmaktadır. Ancak aynı kişi, bazı zaman ve durumlarda bir aşamada davranış gösterirken, bir başka zaman ve durumda da başka bir aşamada davranış gösterebilmektedir. Dokuz yaşından küçük çocukların çoğu gelenek öncesi düzeydedir, ama birçok ergen ya da yetişkin suçlu da öyledir. Ergenlerin ve yetişkinlerin çoğu geleneksel düzeydedir. Gelenek sonrası düzeye bazı özel durumların dışında genellikle yirmi yaşından önce ulaşılamamaktadır (Gander & Gardiner, 2003, s. 289; Senemoğlu, 2012, s. 63).

Kohlberg'in kuramında belirttiği bu düzeyler ve her bir düzeyin içinde yer alan yargı aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

1. Gelenek Öncesi Düzey

Çocuğun doğru ve yanlış yargıları, yakınındaki ya da fiziksel olarak kendisinden üstün olan anne baba gibi otorite kaynaklarına dayanır. İlkokul çocuğunun başka insanları dışsal özelliklerine göre betimlemesi gibi, doğru ve yanlış yargılarının standartları da içsel değil dışsaldır. Özellikle bir eylemin doğru ya da yanlış olmasını, bu eylemin sonucu ya da neden oldukları belirler (Bee & Boyd, 2009, s. 677).

Evre 1: İtaat ve Ceza Yönelimi

Otorite ve kurallara körü körüne bağlılık doğru olarak kabul edilir. Kurallara cezadan ve maddi zarardan kaçınmak için uyulur. Bir davranışın iyi ya da kötü oluşu o davranışın

fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilir. Olaylar ve durumlar benmerkezci bir bakış açısı ile değerlendirilir. Bu evredeki birey diğer insanların istek ve ilgileriyle ilgilenmez. Ottoritenin görüşünü kendi görüşünden ayırt edemezler. Bu aşamada, çocuk yapılan eylemin doğru olup olmadığına eylemin yol açtığı fiziksel sonuçlara bakarak karar verir. Cezalandırıldığı takdirde davranışı yanlış, cezalandırılmadığı takdirde ise bu davranış doğru olacaktır. Anne ve babası da kendisinden büyük ve güçlü oldukları için onlara boyun eğerek itaat etmek zorundadır. Dokuz yaşlarındaki küçük çocukların büyük çoğunluğu, ergenlik dönemindekiler ve suçlular ile suç işleme eğilimi olan birçok yetişkin aynı düzeydedir (Başal, 2012, s. 213; Güngör Aytar, 2015, s. 81).

Evre 2: Saf Çıkarcı Yönelim

Ahlaki bir ikilemde çocuklar insanların farklı bakış açılarına sahip olabileceklerinin farkındadırlar fakat ilk zamanlar bu anlayış somuttur. Doğru davranışı kişinin kendi çıkarına olan davranış olarak görürler ve karşılıklılığı iyiliklerin eşit değişimi olarak anlarlar. Çocukların "sen benim için bunu yap ben de senin için onu yapacağım" biçimindeki ifadesi bu duruma örnek olarak verilebilir (Berk, 2013a, s.584).

2. Geleneksel Düzey

Bu düzeyde gelenek öncesi düzeydeki benmerkezci düşünce yerini empatik düşünceye bırakır. Kişinin neyin doğru, neyin yanlış olduğuna dair toplumsal kural ve düzenlemeleri kabul ettiği ve benimsediği ahlaki gelişim düzeyidir. Aile, grup ya da ulusun beklentileri kendi başına değer taşır. Buradaki tutum sadece sosyal düzen ve beklentilere uymak değil aynı zamanda onlara sadakattir. Mevcut sosyal düzenin korunması ve desteklenmesi ve bu düzenin kurum ve gruplarıyla özdeşleşmek önemlidir (Erden & Akman, 2007, s.118; Kağıtçıbaşı, 1979, s. 255; Özgün, 2016, s. 276).

Evre 3: İyi Çocuk Yönelimi

İyi davranış başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ya da onlar tarafından takdir edilen davranıştır. Bu aşamadaki çocuk ailenin ve yakın çevresinin beklentilerini karşılaması ve iyi davranışlar sergilemesi gerektiğine inanır. Büyüklerini ve otoriteyi memnun edecek şekilde davranır. "Yapmamalıyım, çünkü insanların beni beğenmesini

istiyorum" düşüncesi ile davranışlar ortaya konmaktadır (Başal, 2012, s. 214; Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2016, s. 222; Özgün, 2016, s. 277).

Evre 4: Kanun ve Düzen Yönelimi

Bu aşamada çocuğun normları daha geniş toplumsal gruplara dayanmaya başlar. Çocuk bu evrede görevini yapmaya, otoritelere saygı duymaya, yasa ve kurallara uymaya odaklanır. Üçüncü evrede görülen belirli bir kişiyi hoşnut etmeye verilen önem azalır ve karmaşık yönetmeliklere, bunların içeriğini sorgulamadan bağlı kalma ön plana çıkar (Bee & Boyd, 2009, s. 678).

3. Gelenek Üstü Düzey

Bireyin, başkaları ve otoriteden bağımsız olarak izlemek istediği ahlak ilkelerini seçtiği ve kendine özgü değer sistemini örgütlediği düzeydir. Ahlak gelişiminin beş ve altıncı evresi bu düzeyin kapsamındadır (Senemoğlu, 2012, s. 65).

Evre 5: Kontrat ve Yasaya Uygunluk Yönelimi

Bireyler kural ve yasaları insan amaçlarını ilerletmede esnek araçlar olarak görürler. Kendi toplumsal düzenlerine seçenekler düşleyebilirler ve yasaları yorumlama ve değiştirmede hakça, dürüst işlemleri vurgularlar. Yasalar bireysel haklarla ve çoğunluğun çıkarlarıyla tutarlı olduğunda, bir toplumsal sözleşme yönelimi nedeniyle herkes onlara uyar. Toplumsal sözleşme yönelimi, varlığı, var olmaması durumunda olduğundan daha büyük yarar sağladığı için insanların sisteme özgür ve kendi istekleriyle katılmalarıdır (Berk, 2013a, s. 585).

Evre 6: Evrensel Ahlak İlkeleri Yönelimi

Bu evrede birey, olası en yüksek ahlak ilkelerini aramaya başlar, daha sonra da bunları tutarlı bir şekilde yaşamaya çalışır. Bu şekilde düşünen insanlar, adalet ve insanlara saygı gibi temel ve evrensel ilkeler doğrultusunda kendi eylemlerinin kişisel sorumluluğunu üstlenirler (Bee & Boyd, 2009, s.679). Bu evreye ulaşan bireyler genellikle, bütün

insanların görüşlerine eşit önem vermekten ve herkesin değer ve onuruna saygı gibi soyut ilkelerden söz etmektedirler (Berk, 2013a, s. 585).

2.1.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, eylem üzerinde düşüncenin ve düşünce üzerinde eylemlerin etkisine odaklanır (Slavin, 2015, s. 116). Sosyal öğrenme kuramcıları, ahlak gelişimini, hızlı bir şekilde gelişme gösteren hiçbir değişim olmadan aşamalar halinde ve ileriye doğru sürekli biçimde ilerleyen birikimli bir toplumsallaşma olarak görürler (Onur, 1991, s. 102). A. Bandura ve W. Mischel gibi toplumsal öğrenme kuramcıları, ilk olarak ahlakın davranışsal yönü ile ilgilenmişlerdir. "İteleyici bir öğe ile karşılaştığımızda eylemsel olarak ne yaparız?" sorusu ve bunun cevabına odaklanmışlardır. Bu kuramcılara göre, ahlaksal davranışlar da, öteki toplumsal davranışlar gibi pekiştirme, ceza ve gözleme dayalı öğrenme yolu ile kazanılıp öğrenilir. Pekiştirilen ve kabul edilen davranışlar daha sonra içselleştirilir ve kendini denetleme için temel bir ilke haline gelir (Güngör Aytar, 2015, s. 83).

Sosyal öğrenme kuramına göre, ahlaki ilkeler model alma ve taklit etme yoluyla kazanılmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcılarından Bandura kişilerin öğrenmelerini sosyal bir ortamda gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Çocuklar çevrelerindeki insanların davranışlarını gölemleyerek öğrenme yaşantılarını oluştururlar. Çocuk içinde yaşadığı kültürün düşünüş ve davranış kalıplarını içselleştirirken, içinde yaşadığı toplumun ahlaki olarak değer yargılarını, ölçülerini ve davranış şekillerini ailesinden öğrenir. Çocuğun bu yaşam deneyimleri sırasında, gösterdiği davranışa göre yetişkinler tarafından uygulanan ödül ve cezalarda onların ahlaki davranışlarını etkilemektedir. Bu süreçte kişinin, kendini kontrol etme yeteneği ve iç denetimi gelişir. İç denetimi gelişmiş birey, kendi istekleri ile toplumun istekleri arasında denge kurabilir. Kişi bu gelişim düzeyine ulaştığında, toplumun normlarına uygun davranışları üzerinde herhangi bir baskı olmadığı durumlarda da gösterebilir (Başal, 2012, s. 205; Ülgen & Fidan, 2005, s. 58).

2.1.2.4. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, davranışların hoşa giden ve gitmeyen yönlerinin sonuçlarına odaklanarak zamanla davranış değişikliği yapmak ve başkalarının davranışlarını

modellemek üzerine yoğunlaşır (Slavin, 2015, s. 116). Davranışçı kurama göre, çocuk ahlaki değer ve yargıları şartlanma yoluyla kazanmaktadır. Ahlaki değer ve yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre genelde onay gören ve pekiştirilen davranışlar "doğru", hoş görülmeyen, cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir. Örneğin, bir çocuk oyuncaklarını topladığında ödüllendiriliyorsa, bu davranışı "doğru" görecek ve buna benzer davranışları yapmaya devam edecektir. Hoş görülmeyen davranışları ise "yanlış" olarak kabul edecek ve bir daha bu davranışı yapmamaya çalışacaktır (Başal, 2012, s. 204).

2.1.2.5. Gilligan'ın Ahlaki Gelişime İlişkin Görüşleri

Carol Gilligan büyük ölçüde ahlak gelişimi üstünde çalışan bir psikologtur. Kohlberg'in ahlaki düşüncenin belirgin özellikleri olan adalet ve doğruluk gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmasına temelde karşı çıkmıştır. Gilligan'a göre, herkesin başkalarına karşı adil ve dürüst davranma şekli kendi içinden gelen uyaranlara göre farklılaşmaktadır. Bu nedenle Kohlberg'in kuramındaki ahlaki gelişim aşamalarının tutarlı ve evrensel olmadığını savunmuştur. Ayrıca çalışmaları kadınları kapsamamasına rağmen, Kohlberg'in kadınlarla ilgili genellemeler yaptığına da dikkat çekmiştir. Kohlberg'e göre kadınlar, üçüncü aşamadan sonra erkeklerden daha düşük düzeyde bir aşamada bulunma eğilimindedirler (Güngör Aytar, 2015, s. 87; Senemoğlu, 2012, s. 67).

Gilligan, kadınların ahlak anlayışının merkezinde haklar ve kurallar değil, kişilerarası ilişkiler ile şefkat gösterme ve bakım verme sorumluluğunun olduğunu vurgulamıştır. Erkek bakış açısının tersine, çevreyle yakın ilişkiler kurarak bir bütün içerisinde yaşamını sürdürme kadınlar açısından daha ideal bir durum olarak görülmektedir. Buna ek olarak kadınların ahlak anlayışı daha çok duruma ve bağlama bağlıdır. Ayrıca kadınların ahlaki yargıları varsayımlara dayalı ikilemlere soyut çözümler bulmaktan daha çok gerçek durumlar ve çevrelerindeki insanlarla geliştirdikleri ilişkileri ile ilgilidir (Özgün, 2016, s. 281).

Gilligan, ergenin genç yetişkin olgunluğa eriştiğinde, hem kızlar hem de erkekler, Kohlberg'in gelenek sonrası dönem olarak düşündüğü ahlak gelişimini daha ötesinde olgun olarak görevlerini yerine getirebileceklerine inanmaktadır. Gilligan'a göre ahlak gelişiminde önemli olan şey Kohlberg'in belirttiği gibi bir sonraki gelişim düzeyine ulaşmak değil ahlak sevgisini kazanmaktır. Ahlak sevgisi onun için çok önemlidir. Ceza ile

ahlakın geliştirilemeyeceğini savunmuş, ebeveynin model olması gerektiğini ileri sürerek, kesin ve evrensel bir ahlaki gelişimin olmadığını savunmuştur (Yapıcı, 2015, s. 171).

2.2. Sosyal Gelişim

Biyo-kültürel, sosyal ve duygusal bir varlık olan ve gelişimlerinin henüz başlangıcında olan bebekler sosyal dünyaya güçlü bir ilgi göstermektedirler ve buna yönelme ve bunu anlama konusunda yoğun bir motivasyona sahip durumdadırlar (Santrock, 2012, s. 189). Bebek ile birincil bakım veren arasında oluşan duygusal bağ bağlanma olarak adlandırılır. Bağlanma bebeğin sosyal ve duygusal yaşamında oldukça önemli bir gelişmedir (Ciccarelli & White, 2016, s. 300). Bebekler daha yaşamlarının en başında kendilerine bakım verenlerle aralarında güçlü bağlar oluştururlar. Yaşamlarındaki küçük ve çok özel gruptaki insanları tanımaya başlar, onlara bağlanır ve onlarla birlikte olmak isterler. Bebeklerle kurulan muhteşem duygusal bağlar ebeveynliğin veya bakım vermenin sağladığı en büyük ödüllerden biridir (Trawick-Smith, 2014, s. 168). Yaşamın başlangıcında ilk sosyal davranış olarak görülen bebeklerin annelerine olan bağlılığının uyum sağlama bakımından değeri çok büyüktür (Morgan, 2013, s. 57). Güvensiz bağlanma ile karşılaştırıldığında, bebeklik döneminde annelerine güvenli bağlanan çocukların ileri yaşlarda toplumsal açıdan daha girişimci, akranlarına ve kardeşlerine davranışları açısından daha olumlu, daha az saldırgan olduğu gözlenmiştir (Bee & Boyd, 2009, s. 614).

Küçük bir çocuğun sosyal yaşamı nispeten tahmin edilebilir bir şekilde gelişme gösterir. Yakın ilişki içinde olduğu ebeveynleri, büyük ebeveynleri ve aile üyeleri ve kan bağı olmayan yetişkinler ve arkadaşları içine alan bir sosyal ağ içinde yetişir. Sosyal etkileşimler evden başlayıp, komşulara, okul öncesinden başlayıp diğer çocuk bakım organizasyonlarına ve resmi okullara uzanır. Erikson'un sosyal gelişim kuramı okul öncesi yıllardan itibaren çocukların girişimcilik/suçluluk gibi kişilik krizini çözümlemek zorunda olduğunu vurgular. Bu dönemde çocuğun başarılı çözümlemeler yapması, akılcı, anlaşılabilir ve kabul gören girişimcilik davranışlarının pekiştirilmesi ile tamamlanır. Erken çocukluk dönemi eğiticileri çocukların girişimci davranışlarının başarıya ulaşması ile ilgili fırsatlar vererek bu krizin çözümlenmesini desteklerler (Slavin, 2015, s. 62).

Çocuğun fiziksel bilişsel ve dil gelişimiyle paralellik gösteren sosyal gelişim; toplumsallaşma, benlik ve kişilik oluşumu gibi süreçleri kapsar. Bu süreçte çocuk, içinde yaşadığı sosyal çevrenin değerlerini öğrenir, hangi davranış ve duyguların ne kadar ve

nasıl gösterilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olarak ve önce başkalarının, özellikle ailedeki yetişkinlerin yönlendirmesiyle ve daha sonra da kendi öz kaynaklarını kullanarak, sosyal davranış ve duyguları beklenen yönde gösterme yolunda ilerler. Edinilen bu "sosyal bilgi"nin bir kısmı yetişkinlerin doğrudan öğretmesi yoluyla, çoğu ise dolaylı yollarla, yani aile ve toplum içindeki yaşantı sırasında görülerek, kendiliğinden kazanılır (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2010, s. 299).

Çocuğun sosyal davranışlarında, etkileşimde bulunduğu iki önemli grubun; ailenin ve akranlarının önemi büyüktür. Aile çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi için birincil sorumlulukta bir kurum ve toplumsallaşmanın baskın aracı olarak görülmektedir. Doğal olarak her çocuk bir aileye ait olma yoluyla, güvenlik için temel gereksinimi olan doyuma ulaşmak ister. O, nereye ait olduğunu ve aile içinde hangi konumda olduğunu bilmek ister. Bunu çocuğa aile ortamı sağlar. Çünkü ancak bir aileye ait olmak duygusu ve bilinci ona yeni gruplara katılıp orada kendisine bir yer bularak becerilerini geliştirmeyi sağlar. Ailenin duygusal bağları bireyin yaşamdaki bütün ilişkilerinin gelişmesinde çok önemlidir. Bu nedenle aile, çocuk için ilk ve en önemli sosyalizasyon ajanıdır. Çocukların yetiştikleri aile tipi, hem kişilik yapılarını hem de toplumsal davranışlarını etkiler. Aile aynı zamanda çocuğun toplumsallaşması sürecinde diğer kurumlar üzerinde de öncü bir etki gösterir (Güngör Aytar, 2015. s.110; Aslan, 2002). Çocuğun akranları tarafından kabulü, onun yeterli sosyal beceriye sahip olmasıyla doğrudan ilişkili olduğunu gösterir. Sosyal beceriler; "kişilerarası ilişkiler bağlamında çocukların, diğer kişilerin (akran, ebeveyn, kardeş ve öğretmen) sözlü veya sözsüz tepkilerinde en etkilendikleri bir repertuvar" olarak tanımlanmıştır. Bu repertuvar çocuğun çevresinden (kazanarak, ortadan kaldırarak veya sosyal ortamdaki arzu edilen veya edilmeyen ürünlerden kaçarak) etkilenmesiyle çalışan bir mekanizma gibi hareket eder (Karadeniz, 2010, s. 294).

2.2.1. Sosyal Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar

2.2.1.1.Kişilik

Kişilik, bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme tarzını tanımlayan, düşünce duygu ve davranışın ayırt edici ve karakteristik örüntüleri olarak tanımlanabilir (Atkinson, L., Atkinson, C., Smith, Bem & Nolen-Hoeksema, 2010, s. 433). Duygular, yetenekler, güdüler, mizaç (huy), sosyal, fiziksel-psikomotor ve bilişsel özellikler, karakter ve değerler, inançlar, tutumlar, görüşler, vb. tüm özellikler kişiliği oluşturur. Kişilik, insan

davranışlarının tüm yönlerini kapsayan bir kavramdır. Kişilik gelişimi de diğer gelişim alanları gibi bireysel bir hızla ilerler. Gelişimin tüm yönleriyle etkileşim içindedir. Örneğin; sosyal bakımdan arkadaşları tarafından sevilen, kabul edilen bir çocuk, duygusal bakımdan olumlu özellikler kazanabilir. Sonuçta mutlu, kendini ve başkalarını seven, kendine güvenen bir kişi olabilir (Senemoğlu, 2012, s. 72; Tuzcuoğlu, 2014, s. 125).

2.2.1.2.Benlik

Çocuklar içsel zihinsel dünyalarına ilişkin bir farkındalık geliştirdikçe, kendileri hakkında daha dikkatli düşünmeye başlarlar. Erken çocukluk sırasında, benliğin özelliklerine ilişkin bilgi ve değerlendirme daha kapsamlı hale gelir (Harter & Whitesell, 2003). Çocukların bir benlik kavramı yapılandırmaya başladıkları görülmektedir. Benlik kavramı bir bireyin kim olduğunu tanımladığına inandığı özellikler, yetenekler, tutumlar ve değerler bütünüdür. Okul öncesi çocukların benlik kavramları çok somuttur. Çocuklar benlik kavramından söz edilince genellikle adları fiziksel görünümleri, sahip oldukları şeyler ve günlük davranışları gibi gözlenebilir özelliklerinden söz ederler (Berk, 2013a, s. 532).

2.2.1.3. Sosyalleşme

Çocukların hayatta kalması diğerleriyle anlamlı, etkili ilişkiler kurabilmesine bağlıdır. Sosyalleşme bireyin davranışlarının, değerlerinin, standartlarının, yeteneklerinin, tavırlarının ve güdülerinin belli bir toplumun arzu ettiklerine uyması için biçimlendirdiği, yaşam boyu devam eden süreçtir. Bu süreç; akrabalar, arkadaşlar, öğretmenler gibi toplumda kabul gören değerlere ve bireyden beklendiği gibi davranmaya uyum sağlaması için bireye baskı uygulayan kişileri ve okul gibi kurumları içerir. Bunların içinde aile en etkili biçimlendirici ve sosyalleşmenin düzenleyicisi konumundadır (Gerrig & Zimbardo, 2013, s. 319).

2.2.1.4. Bağlanma

Bebek anne baba ve diğer bakıcı ile yakın sosyal ve duygusal ilişkiler kurmaya başlar. Bu yoğun, sürekli sosyal-duygusal ilişkiye bağlanma denir. Bebekler kendilerini besleyip koruyamadıkları için bağlanmanın ilk işlevi hayatta kalmayı garanti altına almaktır. Bowlby başta olmak üzere kuramcılar, bağlılık ilişkisinin oluşmasını sağlayan

deneyimlerin bireye sosyal ilişkiler için içsel çalışma modeli olarak adlandırılan yaşam boyunca devam eden bir şema kazandırdığını ifade etmektedirler (Gerrig & Zimbardo, 2013, s. 320). Bebekler yetişkinlerin dikkatini cezbeden, şefkat ve ilgi duyma gibi güçlü duyguları ortaya çıkaran gülümseme, göz kontağı kurma ve gığıldama gibi sosyal davranışlar ortaya koyarlar. Yetişkinler bu davranışlara içtenlikle ve onlarla sosyal temas kurarak karşılık verirler. Böylece bebekler ve onların hayatlarındaki önemli kişiler birbirlerine bağlanırlar (Trawick-Smith, 2014, s. 170).

2.3. Prososyal Davranışlar

Sosyal davranışlar, çocukların akranları tarafından kabul edilip edilmeyeceğini, arkadaş edinip edinmeyeceğini ve oyun aktivilerine ne kadar sıklıkta katılacağını belirlemektedir. Genel olarak nazik ve iyilik yapan çocuklar daha fazla arkadaş edinir ve arkadaşları tarafından daha fazla sevilirler. Etkileşimlerinde antisosyal olan çocuklar ise, akran gruplarında genel olarak kabul görmemektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların büyük bir kısmı diğerlerine nazik davranışlar sergilerler. Oyuncak paylaşmak, yapboz yapmaya yardım etmek, ağlayan arkadaşını teselli etmeye çalışmak gibi davranışlar prososyal davranışlar olarak nitelendirilir. Küçük çocukların bu tarz davranışları gösterebilmeleri için çok fazla ben merkezli olduğuna dair geleneksel bir bakış açısı vardır (Trawick-Smith, 2014, s. 308). Bununla birlikte yapılan bazı araştırmalarda küçük çocukların prososyal davranış sergileyebilecekleri yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Trommsdorff, Friedlmeier, & Mayer, 2007). Başkalarının sıkıntılarına teselli etme davranışlarının yanı sıra diğer çeşit sosyal davranışlar da küçük çocuklarda incelenmiştir. Nesneleri başkalarına vermek eğiliminin erken çocukluk döneminde yaygın olduğu ve küçük çocukların, ebeveynleri, kardeşleri ve akranlarıyla nesneleri paylaştığı görülmüştür (Hay, 1994).

Bebekler yaklaşık 12-18 aylıkken, başkalarının olumsuz duygularına açıkça tepki verir ve bazen başkalarının sıkıntılarına, ilgili, olumlu temas ve teselli etme dahil prososyal davranışlarla tepki verirler (Zahn-Waxler, Robinson, & Emde, 1992). Bu yaşlardaki çocuklar başkalarının kendilerinden farklı hissettiğini henüz yeni anlamaya başlamış olsalar da diğer çocukları ya da yetişkinleri acı çekerken ya da üzgün gördüklerinde destekleyici ya da duygudaş tepkiler verebilecek düzeyde onları iyi anladıkları anlaşılmaktadır. Okul öncesi çağdaki çocuklarla karşılaştırıldığında, daha büyük yaştaki

çocuklarda, ihtiyacı olan birine fiziksel ya da sözlü yardım eğiliminin daha fazla olduğu görülmektedir (Bee & Boyd, 2009, s. 639).

Çocuklar büyüdükçe davranışlarının şekillenmesinde ana-babalarının ve diğer çocukların etkileri giderek fazlalaşır. Sosyal davranışların gelişimi, büyük ölçüde çocukların birtakım özel yaşantıları tarafından belirlenir. Bireysel yaşantıları sırasında çocuklar yardımseverlik, işbirliği ve diğerkamlık gibi olumlu sosyal davranışları veya bu durumun tam aksine saldırganlık davranışlarını kazanırlar. Olumlu sosyal davranışların bazıları örneğin paylaşma 18 aylık bebeklerde gözlenebilir. Çocuklar yardımseverlik ve paylaşma davranışlarını ana babalarını taklit ederek öğrenirler. Ailenin sağladığı öğrenme yaşantıları ve sunulan sosyal modellerin, çocuktaki olumlu sosyal davranış ve değerlerin gelişmesinde önemli bir yeri vardır (Morgan, 2013, s. 61).

Paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ve fedakarlık davranışları prososyal davranışlar olarak belirtilmektedir (Eisenberg, Lennon & Roth, 1983). Sosyal gelişimin önemli unsurlarından olan ve toplumların uyumlu bir şekilde işleyişi için önem taşıyan olumlu sosyal (prososyal) davranışlar, bir insanın yararı için gönüllü olarak yapılan olumlu davranışlardır (Miller, Bernzweig, Eisenberg & Fabes, 1991, s. 54). Prososyal davranışları Eisenberg ve Mussen, (1989, s. 3) ise; "başka bir insanın ya da insanlar topluluğunun yararına olabilecek, kişinin üzerinde herhangi bir baskı ve zorlama olmadan tamamen kendi özgür iradesi ile gösterdiği davranışlardır" şeklinde tanımlamıştır.

Prososyal davranışlar "olumlu kişilerarası ilişkiler" olarak da adlandırılmaktadır. Bunlar, empati, işbirliği, paylaşma gibi diğer insanların mutluluğu ile ilgili ve diğer insanların yararına olan duygular olarak düşünülmektedir. Bebekler 18-24 ay arasında iş birliği yapmaya, paylaşmaya, yardımlaşmaya ve bu arada diğer insanların duygularına empati kurarak karşılık vermeye başlarlar. Prososyal davranış, başkalarının yararı için dışsal bir ödül beklemeden yapılan eylemlerdir. Prososyal davranışta bir bedel ödeme, fedakarlık veya risk söz konusudur (San Bayhan & Artan, 2012, s. 240).

Bee ve Boyd (2009, s. 636) tarafından yapılan tanımda, prososyal davranış, başkalarının yararını amaçlayan istemli olarak yapılan, niyetli gönüllü davranış olarak ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemde, çocukların sosyal bilişsel becerileri geliştikçe birbirlerine daha çok yardım etmeye ve daha çok bilgi paylaşmaya, bunun yanında, yaşanan sorunlara da uygun çözümler bulabilmeye başlarlar. Çocuklar isteklerini daha rahat ve daha uygun bir şekilde dile getirebilirler. Çocuklar arasında yaşanan saldırganlık

da azalmaya başlar (Pamuk, 2010, s. 380). Gündelik konuşmalarda prososyal davranışlardan genelde, diğerkamlık olarak söz edilir ve bu davranışlar da, akran davranışlarının diğer yönleri gibi, yaşla birlikte değişir (Bee & Boyd, 2009, s. 636).

Psikoanalistler ebeveynlere veya bakım verene erken bağlanmanın fedakarlığa ve empatiye yol açtığını belirtmektedirler. Eğer yetişkinler çocuklarla olan ilişkilerinde ilgili şefkatli ve sevecen olurlarsa çocuklar bu özellikleri içselleştirirler ve kendi kişiliklerinin bir parçası haline getirirler (Trawick-Smith, 2014, s. 308). Ebeveynin çocuğa olan desteği ve sıcaklığı, çocuğun kaygılarının azalmasını, kendini güvende hissetmesini ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmasını sağlamaktadır (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979). Rah ve Parke (2008), yaptıkları çalışmada bu ifadeleri destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmaya göre güvenli bağlanan çocukların akranlarına daha olumlu baktıkları ve güvensiz bağlanan çocuklara göre daha fazla arkadaş edindikleri görülmüştür.

Çocuklar etkileşime girdikçe duygusal ve sosyal gelişim için önemli bağlamlar sunan ilk arkadaşlıklar ortaya çıkar. Okul öncesi çocukların arkadaşlığının özel olduğuna yönelik bir anlayışları vardır. İlk çocukluk döneminde arkadaşlıklar çocuklara sosyal destek de sunmaktadır (Berk, 2013b, s. 374). Arkadaş canlısı ve prososyal davranışlar sergileyen anaokulu çocukları daha kolay arkadaş edinirken, düşük duygusal düzenleme becerileri, saldırgan ve kaçıngan davranışları olanların ilişkilerinin niteliği zayıftır ve bu durum onların daha az arkadaş edinmelerine sebep olmaktadır (Birch & Ladd, 1998). Karşılıklı olarak nitelikli arkadaşlıklar kurma, arkadaşları ile işbirliği içinde olma ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler geliştirebilme, anaokulu çocuklarının akademik ve sosyal yeterliğini geliştirecek şekilde sınıf ile uyum içinde olmasını sağlar (Berk, 2013b, s.375).

2.3.1.Prososyal Davranışlar ile İlgili Kavramlar

2.3.1.1. Özgecilik (Diğerkamlık)

Olumlu sosyal davranış ya da sosyal açıdan arzu edilen ve diğer insanlara zarar vermekten çok yarar sağlayan davranış, çok daha arzu edilen bir diğer sosyal etkileşim şeklidir. Zor durumda olan birine hiçbir ödül beklentisi olmadan ve çoğunlukla kendi güvenliğini tehlikeye atmaktan korkmadan yardım etme olarak tanımlanan özgecilik, insanların diğer insanlara karşı olumlu duygular beslemesine yol açan olumlu bir sosyal davranış türüdür (Ciccarelli & White, 2016, s. 398).

İnsanın ontolojik varlığının, ben sever (egoizm) ya da el sever mi (alturizm) olduğu ve insanın bu niteliklerinin kalıtımın doğrudan ürünü mü yoksa çevresel etmenlerin ürünü mü olduğuna ilişkin görüşler, yaklaşım alanları, ilk çağlardan bu yana felsefenin, 19. yüzyıl sonrası ise psikolojinin, sosyal psikolojinin araştırma ve inceleme konusunu oluşturmuştur. Tüm bu düşünsel yöndeki sorgulamalar ise, hiç kuşkusuz daha düzenli ve sağlıklı ya da daha insancıl bir toplum ve insan görüşünü amaçlayan dünya görüşlerinin özlemi olarak ortaya çıkmışlardır. (Topses, 2012).

Özgecilik, "çıkar gözetmeksizin başkalarının iyiliği için özveride bulunmayı bir ilke olarak benimseyen ahlâk tutum ve görüşü olduğunu ve her kişinin asıl yükümlülüğünün, kendisini başkalarına, topluma adamak olduğu düşüncesine dayanan ve Auguste Comte ile Herbert Spencer'in temelini attıkları ahlâk görüşü" olarak tanımlanmıştır (TDK, 1974; Oğuzkan, 1993, s.120). Bir başka tanımda Mateer ve Willover (1994) özgeciliği; bir insanın dışarıdan herhangi bir ödül beklemeden iyi duyguyla gerçekleştirdiği ve diğer insanların yararına olan davranış olarak tanımlamaktadır.

Darley ve Latane (1968) özgeciliği, "yardım etmek için çabalamak" olarak ifade etmektedir. Bu ifade ile özgeciliği duygu ya da tutum olmaktan ziyade bir davranış olarak görmektedirler. Bu araştırmacılara göre özgeci kişinin herhangi bir fayda görüp görmemesi ya da yardım etme davranışında bulunurken başarılı olup olmamasının anlamlı bir değeri yoktur. Özgeciliği yardım etmeye çabalamak ya da yardım etme olarak kavramsallaştırmışlardır. Hayır kurumu, paylaşma gibi kavramlar günlük konuşmada özgecilik ile eş anlamlı kullanılmasına karşın gerçekte birbirlerinden oldukça farklı oldukları için özgeciliği bu iki kavramın dışında tutmuşlardır.

Özgeciliğin en popüler kavramlaştırılması, süreç veya olaydan fayda gören/görecek kişinin ödülü için, fayda sağlayan davranışı sergileyen kişinin kendisini düşünmeden harekette bulunmasıdır. Bu durum en basit anlatımı ile gerçekleştirilen yardımsever hareketten, özellikle ödül ve kişisel çıkar beklenmemesidir. Özgecilik, alanyazında büyük ölçüde prososyal ya da yardımsever davranış olarak da tanımlanmaktadır. Özgecilik ve prososyal davranış ahlâk felsefecilerinin çağlar boyu çalışma konusu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir (Karadağ & Mutafçılar, 2009). Başka bir araştırmacı ise özgeciliğin egoizm ile tezat bir kavram olduğunu belirtmiştir. Özgeciliğin başkasının iyiliğini artırması yönünde, benciliğin (egoizm) ise kendi iyiliğini artırması yönünde bir motivasyon sağladığını ifade etmiştir (Batson & Powell, 2003, s. 463).

2.3.1.2. Perspektif Alma

Piaget'e göre işlem öncesi dönemdeki çocuklar benmerkezci oldukları için olayları bir başka kişinin bakış açısıyla göremezler. Çocuğun paylaşma ve yardım etme gibi davranışlarını benmerkezcilik kısıtlar. Çünkü prososyal davranışın ihtiyaç olduğunu anlamakta zorlanırlar. Onlara göre yalnız kendilerinin bakış açıları vardır. Başka birisinin bakış açısı yoktur. Örnek vermek gerekirse; elinde çok fazla poşet olan birisine yardım etmeyebilirler. Çünkü çok şey taşımanın bir zorluk olduğunu bilmezler. Daha büyük çocuklar, başkalarının bakış açılarını alabildikleri için çok fazla poşet taşımanın sorun olduğunu anlarlar ve yardım etmeye daha eğilimli olurlar. Çocuklar diğer insanların duygu ve düşüncelerini daha fazla anladıkça diğer insanlarla paylaşmaya ve yardım etmeye daha eğilimli olurlar (Kaıl, 2012, s.388).

Perspektif alma, herhangi bir planlama olmadan kendiliğinden gelişen kişinin kendi bakış açısını diğer kişinin bakış açısıyla aynı düzeye getirme eğilimi olarak tanımlanabilir (Davis, 1983). Empatik eğilimlere sahip olan insanlar, ihtiyaç içinde olduklarını düşündükleri kişilere daha yüksek oranda yardım etme davranışı göstermektedirler (Walter, 1999). Benzer şekilde, ihtiyaç içindeki insanların bakımı ile ilgili olarak yüksek yardım motivasyonuna sahip insanlar, diğerinin yaşantılarına ilgi göstermede daha sık perspektif alma eğilimindedirler (Oswald, 1996).

Selman (1974), çocuğun olayları başkalarının perspektifinden görebilme gücünü birbirini takip eden dört gelişim basamağında inceler. (1) Egosantrik rol alma düzeyi- çocuk kendi perspektifi ile başkalarının perpektifi arasındaki farkı göremez. (2). Subjektif rol alma düzeyi-çocuk başkalarının farklı durumda olduklarını veya farklı bilgileri olduğunun farkına varır. Ancak, çocuk başkalarının yaptığını değerlendirirken kendini onların yerine koyamaz. Kendi kendini değerlendirmede olaya başkalarının açısından bakamaz. (3). Kendini yansıtan rolü alma düzeyi çocuk başkalarının farklı düşündüğünü veya hissettiğini fark eder. Bunun nedeninin, sadece bilgi farkından değil, ayrı ilgi ve değerlere sahip olunduğundan meydana geldiğini kavrar. Aynı zamanda, kendini karşısındakinin yerine koyduğunda ayrı şeyleri yapacağını anlar. Böylece, başkalarının kendi fikir ve hareketlerine nasıl tepki göstereceğini sezinlemeye başlarlar. (4) Uyumlu rol alma- çocuk hem kendi perspektifini başkalarının perspektifinden ayırır, hem de olaya üçüncü bir kişi açısından bakar. Başka bir deyişle, çocuk olayı üçüncü bir gözlemci gibi hem kendi hem de başkası açısından aynı anda inceler. Selman, bu değerlendirmeleri yaparken çocuklara bazı sorular sorar. Onların tepkilerini yukarıda açıklanan rol alma düzeylerinde inceler. Çalışma

sonucuna göre, yaklaşık altı yaşındaki çocuklar başkalarının olaylara farklı açıdan baktığını anlamaya başlarlar (Selman'dan aktaran Dereli, 2008).

Perspektif alma, kişilerarası ilişkilerin bir yansımasıdır. Perspektif alma yeteneği gelişmiş olan kişilerin sosyal ilişkileri daha iyi düzeydedir. Buna bağlı olarak daha iyi perspektif alanlar daha sosyal olacaklardır. Perspektif almakta yetersizlik gösteren bireyler, başka bir kişinin duygu durumunu anlayabilmede yetersizlik gösterir ve aynı zamanda bu kişiler duygusal olarak katı olmaya meyillidir. Diğer insanların perspektifini kolay bir şekilde alabilen insanların diğer insanlara yönelik duyarlılıkları yüksek, kendine yönelik duyarlılıkları ise daha düşüktür (Davis, 1983).

2.3.1.3. Empati

Empatide anlama ve duyguların ifadesi iç içe geçmiştir. Çünkü empatik bir tepki için hem bir başkasının duygularına ilişkin farkındalık hem de o duyguların dolaylı olarak yaşanması gereklidir. Empati; farklı duyguları görebilme, bir başkasının duygusal bakış açısından bakabilme ve o kişiyle birlikte duyma ya da duygusal olarak benzer biçimde tepki verebilme yeteneğidir. Okulöncesi yıllarda başlayan empati olumlu toplumsal ya da özgeci davranış için önemli bir güdüleyicidir (Berk, 2013a, s. 489).

Belirli bir zaman diliminde kişinin karşılaştığı yaşam deneyimlerini ya da öznel gerçekliği diğer bir kişinin anlaması empatinin anahtar özelliklerinden biridir. Kişinin referans çerçevesini ve özel sorunlarını bilmeden öznel gerçeğini anlamamız mümkün değildir. Başka bir ifadeyle kısaca tanımlanması gerekirse empati, diğer kişinin dünyasını tam olarak anlamaya çalışmaktır (Gillon, 2007, s. 46). Bir başkasının duygularını paylaşabilme yeteneğidir. Kendisinin dışındaki insanların korku, hayal kırıklığı, acı ve yalnızlığını derinden hissedebilen çocuklar bu duyguları hissedemeyenlere göre yardım etme davranışını sergilemeye daha meyillidirler (Kaıl, 2012, s. 389). Dökmen (1994, s.135) ise empatiyi kısaca şu şekilde tanımlamıştır; "bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır." Basit gibi gözükmesine rağmen bu tanıma ulaşılması kolay olmamış oldukça zaman almıştır. Empati kavramının arka planında pek çok kuramsal öğe bulunmasının söz konusu tanıma ulaşılmasını güçleştirmiş olabileceği düşünülmektedir.

Hoffman (1984), bebeklerin kendilerini başkalarından ayırmaya başlamadan önce empatik sıkıntıyı deneyimlediğine inanmaktadır (Eisenberg & Mussen, 1989, s. 132). Ego gelişimi

empatinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Ego gelişimi daha iyi seviyelerde olan insanların bilişsel ve duyuşsal olarak empatik anlayışlarının da daha iyi seviyelerde olduğu saptanmıştır (Moore, 1990). Burada ego gelişimi ile benmerkezciliği birbiriden ayrı düşünmek gerekir. Benmerkezci bakış açısına sahip kişi olayları başkasının bakış açısıyla göremez bu nedenle kişi benmerkezci bakış açısından çıkamadığı sürece kendisini bir başkasının yerine koyma davranışı gelişememektedir (Kapıkıran, 2009). Selman (1980) insanın yaşı büyüdükçe benmerkezci bakış açısından uzaklaştığını ve kişinin kendini ve diğer insanları anlayabilme kapasitesinin geliştiğini ifade etmektedir (Selman'dan aktaran Pratt, Diessner, Pratt, Hunsberger &Pancer, 1996).

Martin Hoffman (1975b, 1982,1984) empatinin bilişsel ve duygusal yönünü ifade eden özgeci motivasyon gelişimini şöyle ifade etmektedir; "Empatik davranışların sağlıklı olarak gelişebilmesi diğer bir kişinin duygusal durumuyla ilgili ipuçlarına içsel bir tepki oluşturmasına bağlıdır. Empatik tepki gelişiminde dikkat çekici değişimler geçiren kişiden bağımsız olarak; kişinin durumları bilişsel olarak değerlendirmelerine bağlı olması gerekir. Diğer kişiye yönelik olan düşüncenin gelişimi, kişinin özgecilik motivasyonu ile ilişkili ilk empatik davranışların etkileşimini içerir (Martin Hoffman'dan aktaran Eisenberg & Mussen, 1989, s.131).

2.3.1.4. Sempati

Bireyin iletişimde bulunduğu kişinin davranışlarını gözleyerek ve onun yaşadığı duyguların etkisinde kalarak, geçmişte kendisinin yaşadığı benzer duyguları canlandırmasıdır (Kuzgun, 2014, s. 158). Empati ile sempati çoğunlukla birbiri ile karıştırılmaktadır. Oysa birbirlerinden belirgin farklılıkları vardır. Örneğin, ölümcül bir hastalığa yakalanan bir insanın yaşadığı tepkilerini gözleyen bir insanın, bunun üzüntü verici kötü bir durum olduğunu anlaması empatidir. Bu kişinin geçmiş yıllarda yaşamının bir döneminde ölümcül hastalığa yakalanan babasını hatırlaması ve o an yaşadığı üzüntüyü yeniden yaşaması karşısındaki insan ile duygudaş olması ise sempatidir.

Empati, diğer insanların duygularını yakından hissedebilme yeteneğidir. İnsanların farklı duygusal tepkileri empati aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Sempati bahse konu olan bu duygusal tepkilerden biridir ve diğer insanlara yardım etmek amacıyla gösterilen bir davranış şeklidir. Empati ve sempati çoğu zaman başkalarının yararını amaçlayan prososyal davranış sergilemede katalizör görevi görür. Bu konuya yönelik olarak

gerçekleştirilen araştırmada, erken dönemdeki sempati duygusu ile yetişkin dönemde sergilenen prososyal davranışlar arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Eisenberg & Fabes, 1989, s. 130; Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998).

2.3.2. Prososyal Gelişim Teorisi

Hoffman (1975) prososyal davranışlar ve özgeciliğin gelişim sürecini kapsamlı bir şekilde açıklayabilmek için bir teori geliştirmiştir. Teoride, özgeci davranışların birinci şartı olarak; yardıma muhtaç bir insanla karşılaşıldığında gösterilen empatik ilgi ve diğer insanların hissettiği duyguları algılayabilmek için gerekli olan bilişsel beceriler düşünülmektedir. Hoffman'a (1975) göre bebekler ve küçük yaştaki çocuklar kendilerinin ve diğer insanların birbirlerinden ayrı iki farklı kişilik olduklarını henüz anlayamamaktadırlar. Bu nedenle kendisinin dışındaki bir insanın stres ya da baskı altında olduğunu anlayabilme yetisi henüz gelişmemiştir. Özgeci ve olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasında başkalarının bakış açısını alma becerisinin gerekli olduğundan yola çıkarak, bilişsel gelişimin belirli bir düzeyde olması bu modelde önemli bir yer edinmektedir. Bu modele göre çocuklar kendi ve diğerlerinin farklı olduğuna dair anlayış geliştirdikçe başkalarının stres altında ya da yardıma ihtiyacı olduğu gibi çıkarımları yapabildikleri kabul edilmektedir.

Hoffman (1982, 2000) bebeklerde ve çocuklarda prososyal davranışın gelişimini açıklayan, dört evreden oluşan teorik bir model ortaya koymuştur. (Hoffman'dan aktaran Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 654). Hofman'ın ortaya koyduğu modelin 1. Evresinde, yeni doğmuş olanlar ve bebekler "evrensel empati" olarak nitelendirilebilecek empatik yönelimi olan davranışlar gösterebilirler. Hoffman'a göre, küçük bebekler kendilerini diğer insanlardan ayrı bir birey olduğunu tam olarak anlayabilecek durumda değillerdir ve empatik sıkıntının daha basit şeklini yaşarlar (örneğin tepkisel ağlama, koşullanma ve mimikler). Küçük bebekler kendileri ve diğer insanların ayrı iki varlık olduğunu anlayamadıkları için, çoğunlukla başka bir insan kaygı ve endişe yaşadığında kendileri de rahatsız olur; bu durumu ağlayan bir bebeğin yanındaki bebeğin de nedensiz bir şekilde ağlamaya başlamasından (bu durum evrensel empatinin basit bir örneğidir) anlayabiliriz (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s.654).

Bebekler "egosantrik (benmerkezci) empatik sıkıntıyı" bir yaşlarının sonlarında ilk olarak yaşarlar. Başka insanların herhangi bir sıkıntısı ile karşılaştıklarında kendi kendilerini

rahatlatma çabasının içine girerler. Bebeklerin çevresindeki diğer insanlardan ayrı bir "kişilik" olduğunu anlamaya başladıkları bu ikinci evrede bebek her empatik sıkıntı durumuna aynı şekilde karşılık verir. Çünkü bebeklerin henüz yaşamaya başladıkları bu duyu, kendi endişeleriyle diğer insanların endişelerini tam olarak ayıramadıkları amatör bir duygudur (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 654).

Yeni yürümeye başlayan çocuklar iki yaşından itibaren, sıkıntısı olan diğer bireylere, dokunarak ya da yumuşak bir şekilde vurarak yardım etmeye çalışırlar. Ayrıca kucaklayarak, fiziksel olarak kendisi yardım etmeye çalışarak veya kendisi yardım edemiyorsa yardım edebilecek herhangi birini bularak sıkıntı veren duruma müdahalede bulunabilirler. Hoffman, bu üçüncü evreyi "yarı-egosantrik empatik sıkıntı" olarak adlandırır. Hoffman'a (2000) göre, bu yaştaki yürümeyi daha yeni başarabilen çocuklar, kendisi ve başka bir insanın içsel durumlarının tam anlamıyla ayrımına varamasa da, temel olarak kendilerinin diğerlerinden ayrı bir birey olduğunu bilirler. Bu çocuklar sadece kendilerini rahatlatma olarak değil diğer insanlara yardımcı olmak amacı ile onlarla empatik olarak ilgilenebilirler. Çocuk bazı durumlarda kendisi için rahatlatıcı olan bir eşyasını karşısındaki insana vererek onu rahatlatmaya çalışabilir. Çocuklar bu evrede artık tam olarak benmerkezci değillerdir ve daha fazla empatik davranış gösterirler (Hoffman'dan aktaran Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 655).

Hoffman'ın "gerçeğe uygun empatik sıkıntı" adını verdiği dördüncü evreye çocuklar iki yaşlarında zaman zaman girebilmektedir. Hoffman'a (1982, 2000) göre, bu evrede çocuklar diğer insanların duygularını fark ederler ve onların kendisininkinden farklı duygu ve düşüncelerinin olabileceğini anlamaya başlarlar. Bu nedenle çocuklar, diğer bireyin ihtiyaçlarına yönelik farkındalığı gösteren prososyal davranışlar ve empatik davranışlarında çok daha net olabilir ve diğer insanlara daha az benmerkezci davranış sergileyerek yardımcı olmaya çalışırlar. Bu dönemde dili kullanma becerilerinde de artış görülmesiyle çocuklar önceki dönemlerden daha detaylı empati ve sempati kurabilir. Ancak Hoffman, çocukların empatik karşılıklarının diğer insanların empatik sıkıntılarıyla sınırlı olduğu görüşündedir (Hoffman'dan aktaran Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 655).

2.3.3.Prososyal Davranışların Gelişimine Etki Eden Etmenler

2.3.3.1.Aile

Aile gelişim için, çocuğun ilk ve en uzun süreli bağlamıdır. Başka tür canlılarla karşılaştırıldığında, insan yavrusu bağımsızlığa hazır hale gelmeden önce, yıllar süren destek ve öğretim gereksinimiyle yavaş yavaş gelişir. Olgunluk evresinde bu yavaş gelişim insanın toplumsal örgütlenmesinin her yerine izini bırakmıştır. Ailelerin çocuğun yaşamında kültürlerden bağımsız olarak evrensel bir önemi vardır (Berk, 2013b, s. 663). İnsan yavrusu yaşamına başladığında çevresindeki insanların konuşmalarını, olaylar karşısındaki tepkilerini, mutluluklarını, öfkelerini ve benzeri davranışlarını gözleyerek kendi özel dünyasını şekillendirmeye başlar. Çocuğun çevresindeki insanların en başında da ailesi gelir. Çocuğun ailesinin sosyal gelişimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olabilir. Kendi ailesindeki insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilen, anne, baba, kardeş ve akrabaları tarafından sevilen sayılan ve değer verilen çocuk, ilerde okul yaşamı ile birlikte kendisini içinde bulacağı toplumsal hayatta sağlıklı ilişkiler kurarak mutlu bir birey olma yönünde aşama kaydedecektir.

Çocuğun ilk öğretmeni anne ve babasıdır. Anne ve babanın olaylar karşısında sergiledikleri davranış şekilleri, çocuğun bazı davranışları üzerinde olumlu etki bırakırken, bazı davranışları üzerinde cesaret kırıcı etkiler bırakarak çocuğun davranışlarının o yönde şekillenmesine aracı olmaktadır. Kendileri yaşamla iyi uyum sağlamış, çocuklarını seven ve onlara saygı duyan ana babalar, çocuklarının kendilerini değerli görme ve kendine güvenme duygularını açığa çıkarmalarına yardımcı olabilirler. Çocuklarından esirgemedikleri sevgi ve övgüleriyle, çocuklarında sevilen ve istenilen kişiler oldukları yönünde duygunun yerleşmesine yardımcı olurlar. Çocuklarda oluşan bu duygu ise onların işbirliği, yardımseverlik ve elseverlik (özgecilik) gibi olumlu sosyal davranışları daha fazla sergilemelerine imkan sağlar. Öğrenme yaşantılarının ödüllendirilmesi ve aile bireylerinden birisinin model alınması olumlu sosyal davranışın kaynağını oluşturmaktadır (Morgan, 2000, s. 74).

Aile insan ilişkilerinin ortaya konduğu bir sahne gibi düşünülebilir. Çocuk bu sahnede, insan ilişkilerinin bütün karmaşık yönlerini gözlemler ve onları ailenin güvenli atmosferinde yaşar. İnsan ilişkilerinin temelini oluşturan anlaşma, uzlaşma, bağlılık, işbirliği gibi olumlu davranış özelliklerini evde kazanır. Anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda takınacağı tutumları da evde öğrenir. Rekabetin değil, işbirliğinin

ön planda olduğu bir ortamda yetişen çocuklar, diğer çocuklara nazaran daha dayanışmacı, uzlaşıcı olmakta ve gerek kardeşleriyle, gerekse arkadaşlarıyla işbirliğine girebilmektedir. Kardeşler arasında kıyaslamanın yapıldığı, rekabeti artıran davranışların sergilendiği ortamlar ise benmerkezci ve dayanışmaya uzak duran çocukların yetişmesine sebep olmaktadır (Yörükoğlu, 1994, s. 126; Tarhan, 2010, s. 106).

Çocuklar bazı tutumları ve davranış şekillerini anne babalarını model alarak öğrenirler. Gerçekleştirilen pek çok araştırma sonucunda, olumlu sosyal davranışların gelişmesinde, sosyal öğrenmenin ve modeli örnek almanın etkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırmalara göre olumlu sosyal davranışta bulunan model, yapmış olduğu bu davranışını çocuğa açıklayarak sergilerse çocuk olumlu sosyal davranışı örnek olarak almaktadır. Çocuklar olumlu sosyal davranışı ödül alacaklarını bildiği zamanlarda da gösterirler. Yetişkinlerin tutumları da çocuğun olumlu sosyal davranışları öğrenmesi ve sergilemesinde son derece etkilidir. Yetişkinler çocukların gösterdiği olumlu sosyal davranışları onaylarlar ve gülümsemeleriyle bazı davranışlarıyla bu durumdan hoşlandıklarını belli ederler. Bu şekilde çocuklar gülümseme ve onaylamanın bir çeşit ödül olduğunu anlarlar. Bu nedenle çocuklar ana babalarının onayını alabilmek için olumlu davranış gösterme çabası içine girerler. Ailenin sağladığı öğrenme ortamları ve sunduğu sosyal modeller, çocukta olumlu sosyal davranışın gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Aile çocuğunu olumlu sosyal davranış sergileyen bireyler olarak görmek istiyorsa, çocuklarına olumlu sosyal davranış gösterebileceği olanaklar sunmalı ve çocuğunun olumlu sosyal davranışını ödüllendirmeli, ayrıca davranışlarıyla çocuğuna model olmalıdır (Morgan, 2000, s. 69-70).

2.3.3.2. Cinsiyet

Cinsiyet farkları üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde gelişim süresi boyunca kızların erkeklere oranla daha fazla prososyal davranış ortaya koydukları görülmektedir (Eisenberg & Miller,1987). Geleneksel cinsiyet rollerine göre kızların genel olarak empati ve prososyal davranış bakımından erkeklerden daha duyarlı olduğuna inanılırken, erkeklerin başarı ve bağımsızlık yönelimli davranışlarında kızlara oranla görece daha iyi olduğuna inanılır (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 696). Cinsiyet değişkeninin incelendiği prososyal davranışlara ilişkin yapılan araştırmalarda kızların daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür (Carlo, Roesch, Knight & Koller, 2001; Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible, 1999).

Prososyal davranış gösterme bakımından kız ve erkekler arasındaki farklılığın en önemli nedeninin, çocukların küçük yaşlardan itibaren almaya başladıkları cinsiyet rolleri olduğu düşünülmektedir. Dünyadaki çoğu kültürde olduğu gibi bizim kültürümüzde de kızların erkeklere göre daha yardımsever, paylaşımcı ve ilgili olmaları beklenir. Geleneksel olarak kullandığımız kızlara yönelik çocuk yetiştirme yöntemleri, kız çocuklarının daha fazla olumlu sosyal davranışlar göstermelerine yardımcı olmaktadır. Kızlar olumlu sosyal davranışlarda bulunduğunda daha fazla ödüllendirilmektedir. Çocukların oyunlarına dikkat edilirse cinsiyet farklılıklarının prososyal davranışlara yansıması rahatlıkla gözlenebilmektedir. Kız çocukları oynadıkları evcilik oyunlarında normal günlük yaşantısında da çok sık uyguladığı prososyal davranışları göstermektedir. Komşuluk ilişkileri, bir bebeğin sorumluluğunu alma, sofra kurmada birbirlerine yardım etme gibi davranışlar aracılığıyla prososyal davranışları sembolik olarak yansıtırlar (Uzmen & Mağden, 2002).

Eisenberg ve Mussen (1989, s.59)'e göre kızlar olumlu sosyal davranışı erkeklere göre daha fazla göstermektedir. Ayrıca kızlar yardım eden rolünü daha çok üstlenmektedirler. Çünkü duygulanım örneğini annelerinden daha fazla görürler, daha tümevarımsal düşünürler ve eğitimlerinde disiplin anlayışı çok fazla sıkı değildir. Birçok kültürde onaylayıcı sözlerle kızların davranışları pekiştirilir ve yardım etme konularında daha çok teşvik edilir. Erkekler riskli olan ve kızların da bulunduğu bir çevrede yardım etme davranışını daha fazla gösterebilirler.

2.3.3.3. Yaş

Bebeklerin annelerine olan bağlılığı yaşamlarının daha başlangıcında ortaya koydukları ilk sosyal davranıştır. Bebekler büyüdükçe çevrelerini araştırmak için annelerinden koparlar diğer insanlarla karşılaşır ve onlarla olumlu ilişkiler kurarlar. Bu durum sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralıdır. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, örneğin diğerkamlık veya elseverlik ve saldırganlık, bu nedenle büyük önem taşımaktadır (Morgan, 2013, s. 57). Olumlu sosyal eğilimlerin gelişmesine içgörü sağlamak için yapılan pek çok deneysel araştırma sonucunda çocuğun yaşının ilerlemesine paralel olarak prososyal davranışta bulunma eğiliminin artış gösterdiği ortaya konmuştur (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 655-657).

Prososyal davranış ortaya koyma olasılığının yaşın ilerlemesi ile birlikte artış gösterdiği ifade edilmektedir (Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible, 1999). Yaşın ilerlemesine bağlı olarak bilişsel süreçlerde meydana gelen değişmenin, prososyal ve özgeci davranışların gelişimini kolaylaştırdığı savunulmaktadır (Miller, Eisenberg, Fabes & Shell, 1996). Prososyal davranışlar çocuklarda ilk olarak 2 ya da 3 yaşlarında görülmeye başlamaktadır. Bu dönem aynı zamanda diğer çocuklarla gerçek anlamda ilgi göstererek oynadıkları dönemdir. Vücudunda herhangi bir acı duyan çocuğa yardımcı olmaya çalışırlar. Bu yaşlardaki çocuklar başkalarının kendilerinden farklı hissettiğini henüz yeni anlamaya başlamış olsalar da diğer çocukları ya da yetişkinleri acı çekerken ya da üzgün gördüklerinde destekleyici ya da duygudaş tepkiler verebilecek düzeyde iyi anladıkları konusunda şüphe bulunmamaktadır (Eisenberg & Fabes; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow; Wagner & Chapman'dan aktaran Bee & Boyd, 2009, s. 638).

İşbirliği gibi prososyal davranışların çocuğun yaş olarak büyümesi ile değiştiği görülmektedir. Ancak böyle bir durumda toplumsal özelliklerin de bu durumu etkilediği düşünülmektedir. Amerikan toplumunu araştıran bir çalışmada, iki çocuğun işbirliğini gerektiren bir oyunda 4 ve 5 yaş çocuklarının işbirliği yaptığı görülmüştür. Daha büyük çocukların ise birbiri ile yarışma eğiliminde oldukları, işbirliği yapmadıkları, bu nedenle oyunu iki çocuğunda kazanamadığı görülmüştür. Bazı toplumlarda grup amaçları ön planda olduğu için iş birliği davranışının daha sık görüldüğü, bazı toplumlarda ise çocuklar daha rekabete dayalı yetiştirildikleri için işbirliği davranışını daha az ortaya koyduğu görülmektedir (San Bayhan & Artan, 2012, s. 242).

2.3.3.4. Mizaç

Bebekler hayat konusunda çok az deneyime sahiptirler, ancak onların kendi çevresine uyum sağlayabilmesi, duygusal ve davranışsal olarak tepki verebilmesi için "mizaç" kavramını kullanırız. İlk çocukluk çağlarında ortaya çıkan ayırt edici kişisel özellikler olan mizacın kalıtım yoluyla geçtiği düşünülmektedir (Mayes & Cohen, 2002, s. 341). Sosyal gelişimde önemli rolü olan içe dönüklüğün ve dışa dönüklüğün kalıtımla geçtiği düşünülmektedir. Buna göre genetik yapısında dışadönüklük mizacı bulunanın içe dönüklük mizacı olandan daha iyi bir sosyalleşme davranışı göstereceği söylenebilir. Aile üyelerinin bazılarının içedönük, bazılarının da dışadönük bir yönelim göstermesi bu durumu doğrular niteliktedir (Dönmezer, 1996, s.131).

Çocuğun çevresini algılayış şekli ve çevresine verdiği tepkiyi ortaya koyması nedeniyle mizacın çocuğun sosyal gelişiminde etkisi olduğu düşünülmektedir. Sosyal gelişimde önemli mizaç özelliği olan dikkatle ilişkili benlik düzenlemesi ve bu mizaç özelliğindeki zayıflık çocukta davranış yönelimli problemlere neden olabilmektedir çünkü bu mizaç özelliğindeki zayıflık çocuğun sosyal bilgi işleme becerisine etki etmektedir. Dikkatini hiç dağıtmadan ilgilendiği bir şey üzerinde uzun süre yoğunlaştırabilen sebatkar çocuklar, diğer insanlardan gelen işaretlere karşı daha duyarlı ve diğer insanların zihinsel yapılarını daha iyi anlayabilmektedirler (Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994).

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgularda, olumlu sosyal becerilerle sebatkar ve esnek mizaç özelliklerinin birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Kyrios & Prior, 1990; Youngblade & Mulvihill, 1998). Olumsuz sosyal davranışlarla ise tepkisel mizacın ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Sanson, Smart, Prior, Oberklaid & Pedlow; 1994). Özellikle yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar mizaç yapısının çocukların prososyal davranışları ile ilişkisini ortaya koymaktadır.

2.3.3.5. Akran İlişkileri ve Oyun

Çocuğun iki yaşına kadar yaşamış olduğu toplumsal ilişkileri öncelikle ana baba ve kardeşler çevresinde yoğunlaşmıştır. Fakat ikinci yıl içinde çocuklar oyun arkadaşları ile daha fazla, yetişkinlerle daha az zaman harcamaya başlarlar. Dört-beş yaşlarında çocuklar, ana babadan ilgi, onay ve kabul görme gereksinimlerini yaşıtlarına kaydırarak kendi kendilerine kurdukları arkadaşlık çevresinde gidip gelmeye başlarlar (Gander & Gardiner, 2003, s. 314). Çocukların arkadaşları ile ilişkileri yetişkinler ile olan ilişkilerinden bir çok yönden ayrılır. Arkadaş oyunları çocuklara onlarla aynı gelişim dönemlerini yaşayan çocuklarla etkileşim halinde olma fırsatı verir. Arkadaşları ile anlaşmazlığa düştükleri zaman eğer oyun devam ediyorsa arkadaşları ile anlaşmalı ve çözüm konusunda işbirliği yapmak zorundadırlar. Çocukların kendi aralarındaki anlaşmazlıkta yetişkin çocuk anlaşmazlıklarının aksine kimse otorite olduğunu iddia edemez. Arkadaş anlaşmazlıkları, çocukların diğerlerinin düşünce, duygu ve bakış açılarının kendilerinkinden farkını görme imkanına neden olur. Anlaşmazlıklar, çocuğun başkalarının davranışları üzerindeki etkileri konusundaki duyarlılığını artırır. Bu şekilde arkadaş ilişkileri çocuklara Piaget'nin açıkladığı işlem öncesi döneme özgü bir özellik olan ve başkalarının kendi bakış açısından

farklı bakış açılarına sahip olduğu yönündeki inancını vurgulayan benmerkezcilikten uzaklaşmasına yardım eder (Slavin, 2015, s.62).

Okul öncesi dönemde arkadaşlar (çocukla aynı yaşta olan arkadaşlar) çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynamaya başlar (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Kendilerine dair farkındalık kazandıkça ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlamada ve iletişimde daha iyi hale geldikçe, çocukların akranları ile etkileşime girme becerileri hızlı bir şekilde gelişmeye başlar. Akranlar çocuklara hiçbir yerde bulamayacakları öğrenme fırsatları sağlarlar. Akranlar çocukla eşit bir zeminde etkileşimde bulunduğu için birlikte konuşmayı sürdürmek, işbirliği yapmak ve oyun içinde hedefleri belirlemek zorundadırlar. Çocuklar akranları ile arkadaşlıklar, bağlanma ve aynı yöndeki ilgilerin etkisini ortaya koyduğu özel ilişkiler geliştirirler (Berk, 2013b, s. 372).

Çocuklar etkileşime girdikçe duygusal ve sosyal gelişim için önemli bağlamlar sunan ilk arkadaşlıklar ortaya çıkar. Okul öncesi çocukların, arkadaşlığının özel olduğuna yönelik anlayışları vardır. Karşılıklı olarak tatmin edici arkadaşlıklar kurma, akranlar ile işbirliği yapma ve akranlar ile işbirliği yapma ve öğretmenler ile olumlu ilişkiler geliştirme kapasitesi, anaokulu çocuklarının hem akademik hem de sosyal yeterliliğini geliştirecek şekilde çocukların sınıf ortamına uyumlu hale gelmesini sağlar (Berk, 2013b, s. 374-375). Çocuğun oyununda başkasına yardım eden birey rolünü üstlenmesi prososyal davranışın sergilenmesi için bir alt yapı oluşturur. Bu nedenle oyun olumlu sosyal davranışın öğrenilmesinde önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Staub, 1971).

2.3.3.6. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim alan çocuklar; öğrenmeyi aktif olarak gerçekleştiren, akranlarıyla dünyayı keşfeden, bulundukları çevre ile işbirliği halinde bilgiyi yapılandıran, öğretmenin yönlendirmesiyle değil yardım etmesi ile öğrenen bireyler olarak görülür. Okul öncesi eğitimin başlangıç noktası çocuğu merkeze alan anasınıflarıdır. Anasınıflarında her çocuk kendine özgü bir gelişim düzeni izler, küçük çocuklar insanlarla ve araçlarla kurdukları deneyim sayesinde en iyi şekilde öğrenirler. Anasınıflarında çocukların oynadığı oyun onların bütüncül gelişimi için oldukça önemlidir. Deney yapma, keşfetme, dinleme, konuşma, deneme, yeniden yapılandırma, anasınıfı programlarında sıklıkla kullanılan aktiviteler arasındadır (Santrock, 2012, s. 233).

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların yeni arkadaşlar ile tanışması ve arkadaşları tarafından kabul görmesi, onların sınıf etkinliklerine istekli bir şekilde katılmalarına ve kendi başına öğrenme gereksinimlerini karşılamalarına önemli etkilerde bulunur (Ladd, Birch & Bush, 1999). Okul öncesi eğitim kurumunda kolay arkadaş edinenler genellikle seceven, cana yakın ve prososyal davranış gösterme eğiliminde olan çocuklardır. Saldırgan ve kaçınmacı davranışlarda bulunan çocukların geliştirdiği ilişkilerin niteliği genelde zayıftır ve bu çocuklar daha az sayıda arkadaş edinirler. Çocukların yaşadığı bu olumlu veya olumsuz sonuçlar onların okulu sevmelerinde veya sevmemelerinde etkili olduğu görülmektedir (Birch & Ladd, 1998).

Okul çocuğun sosyalleşmesi yönünden olması gerekli mecburi bir olgudur. Arkadaşlığın arkadaş ilişkilerinin, çocuğun gelişmesinde büyük rolü bulunmaktadır. Çocuk için okul, akranları ile bir arada bulunduğu güzel bir ortamdır. Okul eğitimi çocuğun kendi kendini keşfetmesine, onun bütün kabiliyetlerini ve imkanlarını uyumlu bir şekilde geliştirebilmesine, topluma bütün varlığı ile uymasında, en yüksek derecede verimli ve yapıcı olmasında, imkan vermesi yönlerinden zorunludur (Çakmaklı, 2007, s.129). Eğitimin planlı olarak yapılandırılan ve belirli bir program dahilinde düzenlenen ilk basamağı ise okul öncesi eğitimdir. Okul öncesi eğitim, insanın hayat boyu alacağı eğitimin temelini oluşturması sebebiyle oldukça önemlidir (Katrancı, 2014, s. 2).

Okul öncesi eğitim boyunca oynanan oyunlar ve yapılan etkinlikler aracılığıyla çocuk kendi yeteneklerinin farkına varır ve paylaşmayı, dinlemeyi, iletişim kurmayı öğrenir. Özellikle okul öncesi eğitimde yoğun bir şekilde kullanılan resim yapma aktiviteleri, çocuğa kendini ifade etme, hayal dünyasını geliştirme olanağı sunmaktadır. Çocukların toplum içinde sosyalleşmesine de katkı sağlayan bu eğitim sürecinde çocuk ev dışındaki hayatı tanımakta, okul kurallarından hareketle toplum kurallarını da öğrenmektedirler (Katrancı, 2014, s.10). Okul öncesi eğitim kurumunda çocuklar öncelikle ebeveynlerinden herhangi bir destek görmeden tek başına birey olabilmenin deneyimini yaşarlar. Bu durum çocuğun sosyal olarak olgunlaşmasının ilk aşamasıdır (Koçyiğit, 2009). Okul öncesi eğitim kurumunda kendisini sosyal bir çevre içerisinde bulan çocuk; kendine güven, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve bağımsızlık gibi bireyin sosyal becerilerin geliştirilmesi için bir imkan elde eder. Yapılan bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına oyun temelli verilen sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal uyum ve becerilerinde etkili olduğunu belirlenmiştir (Durualp, 2009).

2.3.3.7. Bağlanma

Bütün çocuklar, bir insanla güvenli duygusal bağlılık kurmak isterler. Bu kişi anne, baba, ailenin bir başka üyesi ya da çocuğun bakıcısı olabilir. Çocuğun duygusal olarak güvende olduğunu hissedebilmesi için sıcak, sevecen, tutarlı ilişkilere gereksinimi vardır. Çocuk bu ilişkileri güvenebileceği bir yetişkinle kurmak ister. Söz konusu yetişkinler öncelikle anne babalardır. Anne baba çeşitli nedenlerle çocuğun yakınında değilse, çocuk kendisinin yakınındaki kişiye de benzer bir bağlılık geliştirebilir. Bebeğin bakıcısıyla veya yakınlarıyla erken bağlanma deneyimlerinin sonraki ilişkilerinin temelini oluşturduğu savunulmaktadır (Karadeniz, 2010, s.292). Duyarlı ve çocukları ile yakın ilişkilere sahip ebeveynler, çocuklarının kendilerine güvenli bir şekilde bağlanmalarına yardımcı olurlar. Yapılan pek çok araştırma çocuğun güvenli bağlanması ile prososyal davranış eğilimleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum aile ve çocuk arasındaki sıcak ilişkiler ile çocukların prososyal gelişimleri arasında bir bağlantı olduğu fikrini dolaylı da olsa desteklemektedir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 667).

Güvenli bağlanan ve ebeveyni ile sıcak ilişkileri olan çocuklar niçin daha fazla prososyal davranış sergilerler. Çünkü güvenli bağlanan çocukların ebeveynleri farklı açılardan çocuklarıyla ilgilenirler. Çocuklarına karşı kontrollülerdir ama cezalandırmaktan da kaçınırlar. Duyarlıdırlar ve olumlu ebeveyne yönelik davranışlarını yalnızca bir kez değil defalarca yaparlar. Bu eğilimlerin çocuğun olumlu sosyal davranışlarını teşvik etmek ve ebeveynlerin girişimlerinin etkinliğini artırması beklenir (Waters, Hay ve Richters'tan aktaran Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 667). Staub (1992), bir kişinin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmek ve toplumdaki diğer insanların değerli bireyler oldukları inancının gelişebilmesi için, çocukların erken dönemde ebeveyne yönelik geliştirdiği bağlılığının niteliğinin çok önemli olduğu üzerinde durmaktadır (Staub'dan aktaran Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 667).

2.3.3.8. Kültür

Farklı etnik gruplara ait ebeveynler, çoğunlukla kültürel değerleri yansıtan farklı çocuk yetiştirme inançlarına ve pratiklerine sahiptir. Bazı ebeveynlerle karşılaştırıldığında Çinli ebeveynler kendi stillerini daha kontrolcü olarak tanımlarlar. Çinli ebeveynler batılı ebeveynlerden daha soğuk görünebilir. Çünkü kendi halinden memnun ve motivasyonu düşük çocuklar ile sonuçlanacağına inandıkları için çocuklarını övmekten kaçınırlar (Chao,

1994; Chen, Fein, Killen & Tam, 2001). Yüksek kontrol, aşırı katılımcı ebeynler tarafından öğretilen katı disiplin, yaşlılara saygı ve sosyal açıdan istenilen olumlu davranışlarla ilgili Konfüçyüsçü inançları yansıtırlar. Çinli ebeveynlerde sevgi ve ilgilerini Amerikalı ebeveynler kadar gösterdiklerini ve bazı disiplin yöntemlerini çocukları için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Çin'li ebeveynler çocukların hataları karşısında daha sıklıkla sevgilerini esirgerler ve daha sık fiziksel cezaya başvururlar. Bu uygulamalar aşırı boyutlara ulaşacak olursa Çinli çocuklarda batılı çocuklarda görülen, düşük akademik başarı, kaygı depresyon ve saldırgan eylemlerde bulunma gibi olumsuz davranışlar ortaya koyarlar (Cheah vd.; Shwalp vd.; Wu vd.'den aktaran Berk, 2013b, s. 401).

Prososyal davranışlar sergilenirken her kültürde farklı bir değere önem verilir. Bu her kültürdeki farklı prososyal davranışların çocuğun ilk sosyal davranışlarındaki etkisi görülebilir. Bazı kültürlerde, örneğin Batı Afrika gibi toplumlarda prososyal davranış bebeklik döneminden itibaren desteklenir. Çünkü çocuğun prososyal davranışını destekleyerek kendi toplumlarını bir arada tuttuğuna inandıkları değerleri aktarmayı ve paylaşmayı teşvik etmiş olurlar (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 662).

2.3.4. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranış Gelişimi

Diğer insanlara uyum sağlamayı öğrenmek insan yaşamının en önemli aşamalarından biridir. Bu öğrenmeyi rasyonel bir yöne doğru yürütebilmek için insanların ne gibi karakteristiklerinin sosyal tepkiler uyandırdığını, çocukların bu uyarıcıların anlam ve önemini nasıl öğrendiklerini, bu uyarıcılara nasıl karşılıkta bulunduklarını ve onların bu tepkilerinin bütün sosyal durum üzerine ne gibi etkileri olduğunu bilmek son derece önemlidir. Bütün hayatı boyunca her bireyin varlığı, huzuru, geçimi, mutluluğu diğer insanların davranışlarına bağlıdır. Bu bağlılık bebeklikte bile gözlenebilir (Cole & Morgan, 2001, s. 148).

Bebeklerin doğumdan sonraki ilk iki yıldaki gelişimi çok etkileyici bir şekilde ilerler. İnsanlar çevrelerine tepkide bulunmak için, çevrelerini geliştirecek çevreyi uygun kılacak bilgiyi özümlemek için gereksinim duydukları bütün temel yeteneklerle ve donanımla doğarlar. Onlara özen gösteren kimselerle toplumsal ilişkiler ve dinamik iletişim sistemleri kurmak ve sürdürmek için doğuştan gelen bir yetenekle dünyaya gelirler (Gander & Gardiner, 2003, s. 125). Böyle olmakla birlikte bir bebeğin doğduğu ilk günlerde tüm uyaranları beslenme işlemleriyle sınırlıdır. Ancak doğumdan sonraki birkaç ay içinde

sosyal ilişkiler bebek için hoşnutluk yaratacak düzeye gelmiştir. İlk başlarda bebek insanların ayrımına varamaz. Sonra insanların bir parçasını; yani yüzlerini, seslerini, sıcaklıklarını ya da verdikleri rahatlığı algılar ve algılama alanından kaybolduklarında onları unutur. Anne babalar en yakın olduğu kişiler olduğu için onları unutmaz. Bu sosyal ilişkilerden hoşnutluk duyması, bakıcısı ile arasında sıkı bağlar kurulmasını sağlar (Wolff, 2004, s. 26).

Yaşamın başlangıcında bebeklerin gösterdiği ilk sosyal davranış annelerine olan bağlılığıdır. Yeni doğmuş bebeğin anneye bağlılığı; ona yakın olması, sarılması ve sürekli annesini gözleriyle takip etmesi ile açık bir şekilde gözlenebilir. Dokunmanın verdiği rahatlık ihtiyacı bebeğin anneye olan bağlılığını güdüleyebilir (Yavuzer, 1998, s.22). Bağlanma çocuğun sosyal ve duygusal yaşamında oldukça önemli bir gelişmedir. Bağlanma bebek ile birincil bakım veren arasında oluşan duygusal bağdır. Genellikle bebeğin yaşamının ilk altı ayında oluşur ve yabancı kaygısı ve ayrılık kaygısı gibi ikinci altı ay içinde birkaç şekilde görünür. Anneye bağlanma genellikle birincil bağlanma olmasına rağmen, aynı zamanda bebekler babaya ya da diğer bakım verenlere de bağlanabilir (Ciccarelli & White, 2016, s. 300). Bu bağlanmaların empati ve başkalarını düşünmenin temeli olduğu savunulmaktadır (Zahn-Waxler, 1991).

Doğumla birlikte çocuğun basit şekilde göstermeye başladığı prososyal davranışlar, gülümseme ve çıkardığı seslerin eşlik ettiği, çocuğun dikkatini çeken davranışlara tepkide bulunma ile başladığı söylenebilir. İleriki zamanlarda "ego merkezli uzlaşma" davranışlarını kullanarak çocuğun kendi ihtiyaçlarını karşılaması şeklinde devam eder (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & Wagner, 1992). Kısa zamanda çevrede hareket etmeye ve bunun sonucu olarak da birçok insanla karşılaşmaya başlar. Çocuğun karşılaştığı bu insanlarla işbirliği mi yapacak, yoksa saldırgan bir tepki mi gösterecek bu büyük ölçüde çocuğa sağlanan sosyal öğrenme yaşantılarına ve örnek olarak gördüğü modellere bağlıdır (Morgan, 2000, s. 61). Olumlu sosyal davranışlarından bazıları örneğin paylaşma, 18 aylık bebeklerde gözlenebilir. Daha büyük çocuklar ana babalarını taklit ederek yardımseverlik ve paylaşma davranışını öğrenirler. Ancak bebeklikte görülen ilk paylaşma davranışının nedenine henüz bir açıklama getirilememiştir. Olumlu sosyal davranışlarının büyük bir bölümü ailesinden öğrendiği bilgilere ve aile bireylerinden birisinin model alınmasına dayanmaktadır (Bryan & London, 1970).

İnsanların doğuştan getirdiği genetik şifrelerinde bulunan özgeci eğilimlerin prososyal davranışların nedeni olabileceğine yönelik araştırmalar mevcuttur. Sosyalleşme

süreçlerinin paylaşma, işbirliği ve yardım etme gibi prososyal davranışların ilk ortaya çıkışını etkilemediği ve çocukların anne babalarının prososyal davranışları öğretmeye yönelik çabalarının farkına varamayacak kadar küçük yaştaki çocukların olumlu sosyal davranışlar gösterdiği belirtilmiştir. İfade edilen bu bilgilere dayanarak, olumlu sosyal davranışlara doğal bir yatkınlıkları olan küçük yaştaki çocukların, sosyalleşmeye yönelik öğrenmelerinin ancak okul öncesi dönemde gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell & Kelley, 2011; Warneken & Tomasello, 2009). Araştırmacılardan bazıları kendine yönelik faydayı bir kenara bırakarak bütünüyle başkası yararına davranışlar gösteren yaşı çok küçük olan çocukların yapmış oldukları bu davranışları, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak içlerinden gelen bir prososyal davranış ortaya koyma motivasyonuna sahip olmalarına bağlamaktadırlar (Warneken & Tomasello, 2014).

Küçük çocuklar yaşamın ilk yıllarında diğer çocukların gereksinimlerini anlamaya başlarlar. Diğer çocukların gereksinimlerini gidermeye yönelik sosyal davranış becerisi okul öncesi dönemde hızlı bir şekilde gelişir (Hastings, McShane, Parker & Ladha, 2007). Doğumdan sonraki ilk aylarda bebekler bütün insanlara büyük bir ilgi gösterirler. Başkalarına gülümser ve babıldarlar ve onların saçlarını veya parmaklarını kavrarlar. Bu önemli bir aşamadır. Çevresindeki insanlara ilgi göstermeyen bebekler ilerleyen yıllarda sosyal ve duygusal zorluklar yaşama riski ile karşı karşıyadır. Bowlby 4 ile 6 ay arasındaki bebeklerin belirli tanıdık insanlarla etkileşimde bulunmayı tercih ettiklerini gözlemlemiştir. Onlara bakım veren kişilere daha yoğun bir şekilde gülümser ve gığıldarlar ama yabancıların yanında şaşkınlık veya tedirginlik gösterirler. Altı aylık olduklarında ise sadece onlara bakım veren tanıdık insanlarla birlikte olmak için yoğun bir arzu duyarlar ve bu kişiler yanlarında olmadığında endişelenirler (Trawick-Smith, 2014, s. 170).

İki yaşına yaklaşan çocuklarda benlik farkındalığı gelişir ve empati kurmaya başlarlar. 18 aylık bebeklerin ise şaşırtıcı olarak özgeci davranışlar gösterdikleri ifade edilmektedir. Bu yaşlarda çocuklar sadece başkasının mutsuzluğunu hissetmekle kalmaz, onun mutsuzluğunu hafifletmek için çaba içerisinde olduğu da gözlenmektedir (Berk, 2013a, s. 490; Bryan & London, 1970; Karadeniz, 2010, s. 293). Örneğin Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow (1990), tarafından gerçekleştirilen çalışmada; 21 aylık bir bebek, annesini üzüntülü bir şekilde görünce, onu teselli edici ifadeler kullanarak, kucaklayarak, sarılarak, bir el kuklası yardımıyla onu mutlu etmeye çalışarak ve etrafındaki diğer insanlardan yardım etmesini isteyerek annesinin üzüntüsünü gidermeye çalıştığı gözlenmiştir.

Yaşamın ikinci yılındaki hızlı gelişim, çocuğun bağımsız şekilde hareket edebilmesine olanak sağlar. Çocuğun bağımsızlığını kazanmasında motor yetenekler ve dil gelişiminin etkisi büyüktür. Özellikle ikinci yılın son yarısından itibaren nesneler, sosyal ilişkilerin bir aracı olarak görülür. Bütün bu ilişkiler sonucunda bazı sosyal tepkiler gelişmeye başlar. Taklit, utanma, fiziksel ve sosyal bağımlılık, otoritenin kabulü, rekabet, ilgi çekme arzusu, sosyal işbirliği gelişmeye başlayan sosyal tepkilerden bazılarıdır (Yavuzer, 2001, s. 83).

İki yaşından sonra çocuğun sosyal gelişmesinin bir parçası olan oyun davranışlarında da bir gelişme gözlenir. Berk, (2013b, s. 372), iki ile beş yaşları arasındaki çocuklarda akranlarla soayalleşmeyi çalışan ilk araştırmacılardan biri olan Midred Parten'in (1932) çalışmasına değinerek, çocukların yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak, birlikte ortak, etkileşimsel oyunda çarpıcı bir artış tespit edildiğini belirtmiştir. Parten çalışmasında sosyal gelişimin üç aşamalı bir sıra içinde ilerlediği sonucuna varmıştır. Buna göre sosyal gelişim sosyal olmayan aktivitelerle, yani amaçsız ve izleyici davranış ve tek başına oyunla başlar. Sosyal olmayan oyun daha sonra paralel oyunla çocuğun diğer çocukların yanında benzer materyallerle oynadığı fakat onların davranışlarını etkilemeye çalışmadığı sınırlı bir sosyal katılım biçimi ile yer değiştirir. Gerçek sosyal etkileşimin en yüksek düzeyde iki formu bulunmaktadır. İlişkisel oyunda çocuklar ayrı etkinliklere katılırlar fakat oyuncaklarını birbirleri ile değiştirebilirler ve birbirlerinin davranışı hakkında yorum yaparlar. Daha gelişmiş bir etkileşim biçimi olan iş birliğine dayalı oyunda çocuklar hayali bir oyun temasını canlandırmak gibi ortak bir hedefe yönelirler.

Çocuk 4 yaşına geldiğinde çevresindeki yetişkin insanları gözlemleyerek onların davranışlarını taklit yoluyla yapmaya çalışır. Bu dönemde çocuk hem yetişkinle olumlu ilişkiler geliştirmeye başlar hem de akranları ile birlikte zaman geçirme süresinde bir artış meydana gelir. Çocuk bu dönemde grup oyunlarını da tercih edebilir ancak grupların yapısı henüz çok sağlam değildir ve kolay bir şekilde dağılabilecek niteliktedir. Çocuklar oyun sırasında bir takım anlaşmazlıklar çatışmalar yaşayabilir ancak bu durum onun için sosyal anlamda deneyim niteliği taşır. Bu dönemde çocuğun arkadaşlarının isteklerini dikkate alması ve arkadaşlarının istekleri için kendi isteklerinden vazgeçebilmesi sosyal gelişim açısından çok büyük bir adım olarak değerlendirilmektedir (Oktay, 1994, s. 38).

Okul öncesi dönemde beş yaş çocuğu başkalarıyla ilişkilerinde daha anlayışlı ve olumlu davranışlar gösterir (Canay, 2004, s.10). Bu dönemde çocuk çevresine karşı dostça bir yaklaşım içerisindedir. En belirgin özelliği yeterli ve dengeli oluşudur. Bu dönemde çocuk yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanmak ister; hak ettiği sorumluluk ve ödüllere biraz

olsun sahip olmaktan hoşlanır. Çocuk bu gelişim döneminde, yaşadığı kültür çevresine uyum göstermesini, başarılı bir kontrolle gerçekleştiren çocuktur. Çocuk artık 5 yaşına geldiğinde kendi kendine yeter, sosyaldir, uyumludur, nazik bir dosttur kısaca bu üstün özellikleriyle tam anlamıyla toplumsallaşmış bir birey görünümündedir (Yavuzer, 2001, s.108).

Diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmak sosyal yaşamımızdaki en önemli uğraşlardan biridir. Sosyal davranışın kaynağı bebekliğin ilk günlerine kadar uzanır. Yaşamın başlangıcında görülen ilk sosyal davranış bebeklerin annelerine olan bağlılığıdır. Bebeklik döneminde başkaları ile bağ kurmak bağlanma olarak adlandırılır. Bebekler ve ebeynlerin birbirleri ile duygusal bağ kurmaları iki yönlü bir süreçtir. Bebekler yetişkinlerin dikkatini cezbeden, şefkat ve ilgi duyma gibi güçlü duyguları ortaya çıkaran gülümse gibi sosyal davranışlar, göz teması kurma, gığıldama gibi davranışlar gösterirler. Yetişkinler bu davranışlara içtenlikle ve onlarla sosyal temas kurarak karşılık verirler. Böylece bebekler ve onların hayatlarındaki önemli kişiler birbirlerine bağlanırlar. Bu ifadelerden ilk sosyal davranışın gelişim öyküsünün bebeklerin hayatlarındaki önemli kişilere bağlılığı ile başladığı anlaşılmaktadır (Morgan, 2013, s. 57; Trawick-Smith, 2014, s. 170). Çocuklar büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşırlar ve onlarla olumlu ilişkiler kurmaya başlarlar. Bu durum sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralıdır. Sosyal gelişimin diğer önemli bir yönü de neyin doğru neyin yanlış olduğunu inceleyen ahlaki gelişimdir. Ahlaki düşüncenin gelişimi başkalarına nasıl davranacağımızı tayin etmede önemli bir rol oynar. Ahlaki gelişim, bilişsel gelişimle paralel ilerler ve bazen bilişsel gelişimin bir parçası olarak düşünülür (Morgan, 2013, s. 57). Biliş ve dil, okul öncesi çocukların ahlaki anlayışını destekler fakat sosyal deneyimler de ahlaki gelişim açısından çok önemlidir. Kardeşler ve akranlarla haklar, bazı konulardaki anlaşmazlıklar, okul öncesi dönemdeki çocuklara pazarlık yapma, uzlaşma ve adalet ile ilgili ilk fikirleri üzerine düşünmelerini sağlar (Trawick-Smith, 2014, s. 385). Alanyazındaki çalışmalardan bebeklerin gerçekleştirdiği ilk sosyal davranışının anneleri ile kurdukları duygusal bağ olduğu, sosyal gelişimin önemli bir yönünün de neyin doğru neyin yanlış olduğunu inceleyen ahlaki gelişim olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacıların yaptıkları çalışmalar ve açıklamalardan hareketle, çocukların duygusal gelişimi, sosyal gelişimi ve ahlaki gelişimi arasında karşılıklı bir ilişki olduğu savunulabilir.

2.4. Duygusal Gelişim

Duygu sözcüğü "dışa vurmak, canlandırmak ve heyecan" sözcüklerinin karşılığı olarak Latince'den geçmiş, dış dünyadan gelen uyarılara ve etkilere karşı beyinde istemsiz olarak meydana gelen kuvvetli zihinsel bir tepkiyi ifade eder (Mayes & Cohen, 2002, s. 335). Duygunun her zaman kullanılan tanımları, duyguların yapısının değerlendirilmesinden, onların uyarlanabilen ve insanı güdüleyen halleriyle işlevlerine kadar giden değerlendirme içinde evrimleşmesinden etkilenilerek yapılmıştır (Campos, Campos, & Barret, 1989; Campos, Frankel & Camras, 2004). Duyguyu sadece bir his olarak düşünmek insanlara çekici gelebiliyor olmasına rağmen "mutlu hissediyorum" veya "kızgın hissediyorum" gibi hem vücudu hem de zihni ilgilendiren bu önemli kavramın daha kapsayıcı bir tanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda duygunun bir tanımının yapılması gerekirse; fizyolojik uyarılmayı, hisleri, bilişsel süreçleri, gözle görülebilir ifadeleri ve kişisel olarak önemli görülen bir duruma cevaben gösterilen belirli davranışsal tepkileri içeren bedensel ve zihinsel değişimlerin karmaşık bir şekli olarak ifade edilebilir (Gerrig & Zimbardo, 2013, s. 370).

Erken dönem yaklaşımlar, duygunun biyolojik temelleri üzerinde durmuşlardır. Bunlar arasında, duygunun biyo-evrimsel kökenleri üzerinde duran Charles Darwin ve bu konu hakkındaki düşüncelerini; "ayıdan kaçarım çünkü ayıdan korkarım." şeklinde kısa yoldan ifade eden William James'in çalışmaları vardır. Erken dönemdeki duygu konusundaki bu yaklaşımlar, yoğun olarak yaşanan fizyolojik yaşantılar ve bir duygunun hissedilmesi arasında yüksek düzey ilişki olduğunu işaret etmektedir. Duygular üzerine olan teori uzun bir geçmişe sahip olsa ve çoğu kez farklılıklar göstermiş olsa da, duygular hakkındaki son değerlendirmeler, duyguların biyolojik ve evrimsel kökenli temellerine odaklanır. Yapılan bu değerlendirmeler de şu anlama gelir. Duygular, insanın hayatta kalma mücadelesinde kritik bir rol oynar. Bu değerlendirmelerin çoğu, duyguların işlevsel özelliklerini vurgular. Özellikle bu işlevselliğin kişiler arası ilişkilere hizmet etmesi konusu ile alakalı olarak duygular, bizim için neyin ve kimin önemli olduğunu söyler. İnsanlarla ve nesnelerle ilişkilerimizi idare etmek ya da önlem almak için bizi motive eder (Southam-Gerow, 2014, s. 10-12).

Erken çocukluk sırasında küçük çocuklar, belirli durumların belirli duyguları uyandırdığını, yüz ifadelerinin belirli duyguları gösterdiğini ve duyguların davranışı etkilediğini daha fazla anlarlar (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009). Konu ile

ilgili yapılan bir çalışmada, çocukların duygular hakkındaki bilgi düzeyinin, prososyal davranışları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ensor, Spencer & Hughes, 2011).

Erken çocukluk yıllarından başlayarak çocukların duygusal algıları ve kişilik yapıları anlamlı şekilde gelişme gösterir ve küçük dünyaları genişler. Çocukların gülümseme, ağlama, yoğun şekilde ilgi gösterme gibi duygusal davranış şekilleri başka insanların davranışlarına önemli biçimde yön verir. Aynı şekilde, başka insanların duygusal tepkileri de çocukların sosyal davranışının belirli bir şekil almasını sağlar (Berk, 2013b, s. 473). Doğumdan hemen sonra bebekler genel ilgilerini, hoşlanmadığı şeyleri ve sıkıntılarını ifade edebilirler. Kızgınlık, şaşırma ve üzüntü yaşamın ilk üç dört aylık bölümünde ortaya çıkan duygulardır. Korku duygusu 5-7 aylık dönemlerle birlikte ifade edilmeye başlar. Öz-farkındalığı yansıtan duygular daha sonra gelişir ve bazen iki yaşına değin ortaya çıkmaz. Öz-farkındalık kişinin çevresinden farklı bir gerçekliği bulunduğunu kavraması ve bu çevreyle etkileşime girmesidir. Çekingenlik, kıskançlık, gurur ve utanma bu türden duygular arasındadır (Zastrow & Kirst-Ashman, 2016, s. 197).

Çocukların duyguları nasıl kazandıklarını ve bu duyguları çevrelerine nasıl gösterdikleri duygusal gelişim belirler. Duygusal gelişim, duyguların gelişimini ya da insanın yaşamı boyunca herhangi bir gelişme belirtisi göstermemesini, diğer insanlarla daha fazla ilişki ve yakınlık kurma becerisini kapsar (Dunn & Brown, 1994). Bebeklerin ilk duyguları hem başkaları ile olan ilişkileri şekillendirir hem de başkaları ile olan ilişkiler bebeklerin ilk duygularını şekillendirir. Bebekler emzirilirken memnuniyet gösterirler; yabancı bir yetişkin tarafından kucağa alındıklarında ise huzursuzlaşırlar (Trawick-Smith, 2014, s. 187).

Bebekler yeni becerileri öğrendiklerinde hoşnutluklarını gösterir biçimde gülümser ve gülerler. Gülümsemeleri bakım verenleri mutlu edip onları uyarıcı olmaya özendirdikçe bebek de gülümsemesini artırır (Aksan & Kochanska, 2004). Bebeğin gülümsemesi ve mutluluğu bebeğe bakan yetişkinlerin de hoşuna gider ve ebeveynleri ile bebeği birbirine bağlar (Berk, 2013b, s. 251). Bağlanma çocukların duygusal gelişimini etkileyebilir. Güvensiz bağlanan bebekler korku sıkıntı ve öfke duygularını oldukça erken ve çok sık bir şekilde gösterirler. Güvenli bağlanan bebekler ise daha neşeli daha rahat olurlar. Güvenli bağlanan bebeklerin korku ve öfke duyguları iki yıl içinde azalma gösterir. Ebeveyni ile yaşadığı sıcak ve yakın ilişkiler çocukların olumlu duygular edinmesine neden olduğu savunulmaktadır. Bebeklerin olumlu duygusal tepkiler göstermesi ebeveynlerinin de onlara

karşı daha ilgili ve şefkatli olmasına neden olduğu düşünülmektedir (Trawick-Smith, 2014, s. 188).

Bebekler yaşamlarının onuncu ayında bir insanın birbirinden oldukça farklı duyguları yansıtan yüz ifadelerini farketmeye başlarlar (Ludeman, 1991). Örneğin mutlu ve üzgün yüze farklı tepkiler gösterebilirler. On haftalık bebeklerin az kızgın bir yüze oranla çok kızgın bir yüz ifadesine daha uzun baktıkları gözlenmiştir (Creswell vd, 2008). Yetişkinler bebeklerin duygusal ifadelerine verdiği tepkiler aracılığıyla da çocukların duygusal gelişimlerine yardımcı olurlar. Yetişkinler bebeklerin duygularına karşı duyarlı oldukları için, korku, şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, öfke gibi duygularını çoğunlukla doğru tespit ederler (Izard & Harris'den aktaran Trawick-Smith, 2014, s. 188).

Bellek ve dil becerileri geliştikçe, ana babanın yeni yürümeye başlayan küçük çocuklarına uyarıları yoğunlaştıkça, bebekler bu duygusal iletileri daha uzun süre belleklerinde tutabilirler. Bebekler on bir aylıkken, kendisine yöneltilen bir tepkiye birkaç dakikalık gecikmenin ardından uygun tepkiyi verirler. On dört aylıkken, bunu bir saatlik ya da daha fazla bir gecikmeden sonra yapabilirler (Hertenstein & Campos, 2004).

Belirsiz bir durumu değerlendirmek için bir başka kişinin duygusal tepkisine güvenmek toplumsal başvurmadır. Ana babalar çocuklarına toplumsal gönderme yaparak yaşadığı günlük olaylara nasıl tepkide bulunacaklarını gösterirler. Çocuklar iki yaşının ortalarında, başkalarının duygusal tepkilerinin kendilerinkinden farklı olabileceğini anlamaya başladıkça, toplumsal başvurma onlar için olaylara ilişkin kendi değerlendirmeleriyle başkalarının değerlendirmelerini karşılaştırma olanağı sağlar. Toplumsal başvurma küçük çocukların basit olarak başkalarının duygusal iletilerine tepki vermenin ötesine geçmelerine yardım eder (Berk, 2013a, s. 486).

Çocuklar okulöncesi yıllarda duyguların nedenlerini, sonuçlarını daha doğru bir şekilde tahmin etmeye başlarlar. Dört ve beş yaşlarında çok fazla sayıda temel duygunun nedenini doğru şekilde ifade edebilirler (Levine, 1995). Dört yaşından sonra çocuklar arzularının ve inançlarının davranışlarını yönlendirdiğini fark etmeye başlarlar. İçsel etmenlerin davranışlarını nasıl etkilediği konusundaki anlayışları genişler. Dört yaşındaki çocuklar, duygusunu yansıtan oyun arkadaşlarının nasıl bir davranışta bulunacaklarını tahmin edebilirler. Kızgın bir çocuğun birisine vurabileceğini veya mutlu bir çocuğun paylaşmaya ve yardım etmeye daha eğilimli olduklarını bilirler (Russell, 1990).

2.5. Duygu Düzenleme

Bireyin sosyal ve duygusal gelişimine olumlu ya da olumsuz çok önemli etkileri olan duygu düzenleme kavramının literatürde çeşitli şekillerde tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Eisenberg ve Spinrad (2004), amaçlarımıza ulaşabilmemizde bize yardımcı olabilmesi için, duygusal tepkilerimizin yoğunluk ve süresini kontrol etmede kullanacağımız stratejileri etkin hale getirilmesi olarak; Gross (1998), insanların edindikleri duyguyu nasıl yaşadıklarını ve bu duyguları nasıl ifade ettiklerini etkileyen süreçler olarak; Thompson (1994), amaçlara ulaşmak için kullanılan duygusal tepkileri, özellikle de yoğun ve geçici özelliklerini gözlemledikleri duygusal tepkileri, değerlendirme ve değiştirmeden sorumlu olan içsel ve dışsal süreçler olarak; Grolnick, Kurowski, McMenamy, Rivkin ve Bridges (1996), farklı durumlara ilişkin olumlu ya da olumsuz tepkileri meydana çıkarma, durdurma ya da sürdürme yeteneği olarak; Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer (2010) ise duygu düzenlemeyi, bireylerin arzu edilen sonuçları elde etmek için duygularını ya kasıtlı ya da kasıtsız olarak değiştirme süreçleri olarak tanımlamıştır.

Gross ve Thompson (2007, s. 8) duygu düzenlemenin; bilinçli, çaba gerektiren, kontrollü düzenlemeden bilinç dışı çaba gerektirmeyen otomatik düzenlemeye doğru yönelen bir süreç olduğunu, Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) ise duygu düzenlemenin içinde bilinçli ve bilinçsiz bilişsel süreçlerle birlikte, sosyal, biyolojik ve davranışsal süreçlerin de yer aldığını savunmaktadır. Koole (2009), duygu düzenlemenin; ruh halleri, stres, pozitif ya da negatif duygulanma gibi duygusal olarak yoğun olan bütün durumların düzenlenmesini kapsadığını ifade etmiştir.

Bireyin duygular ile ilgili deneyimleri daha yumuşak ve belli bir kontrol sağlanarak yaşandığında bir anlamda "duygular düzenlendiğinde" amaçlarına ulaşması için gerekli olan motivasyonu sağlaması, insanlarla olumlu ilişkiler kurması ve öz-saygısını koruması gibi yönlerde bir ilerleme kaydetmektedir (Roque & Verissimo, 2011). Diğer taraftan duyguları yönetme ve düzenleme becerisine sahip olan kişilerin, sağlıklı, uyumlu psikolojik ve duygusal yapı geliştirme olanakları artmaktadır (Bridges, Denham & Ganiban, 2004). Yapılan bir araştırmada anne çocuk uyumunun ve güvenli bağlanan çocukların duygularını düzenleme becerilerinin daha sağlıklı bir gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Waters vd., 2010).

Duyguların, bireyin çevresi ile ilişkiye girebilmesi için gerekli olan motivasyonu sağlama, çevresi ile girdiği bu ilişkiyi devam ettirme ve bu ilişkileri istediği gibi yönlendirebilme, ilişkilerinde değişiklikler yapma, gerektiğinde ilişkilerini düzenleme ve istemediği takdirde bu ilişkilere son verebilme gibi davranışlarına önemli etkilerde bulunduğu savunulmaktadır (Campos, Mumme, Kermoian & Campos, 1994).

Duygular kişileri bir araya getirebilir ya da ayırabilir, ancak farklı kişiler duygularına hakim olarak aile ve toplumda barış içinde yaşarlar. Duygularını bilmeyi ve yönetmeyi ve onları dostça, okul ilişkilerinde, kültürü ve gelenekleri ile ailenin bir üyesi ve nihayet ahlaklı bir kişi olarak geliştirmeyi öğrenen kişiler, sosyal olarak da çok sağlıklı ilişkiler kurabilme özelliğine sahip olabilirler (Mayes & Cohen, 2002, s. 339). Duygularını düzenleme becerilerinde iyi olan çocukların stresli anlarda diğerlerine yardım etmesi, onlarla paylaşımda bulunması ve onları rahatlatması daha muhtemeldir. Fakat duyguları düzenlemede zayıf olan çocuklar genellikle daha az endişe ve daha az olumlu sosyal davranış özelliği gösterirler (Berk, 2013a, s. 371). Duygu düzenleme kavramı sosyal yeterlilikle ilişkili olması nedeniyle çocuğun sosyalleşmesi üzerinde çok önemli etkileri vardır. Çünkü sosyal becerisi yüksek ve anneleri ve çevresindeki insanlarla işbirliği kurabilen çocuklar, genel olarak duygu düzenleme becerisi daha iyi olan çocuklardır. Duygu düzenlemenin daha sonraki yıllarda insanın psikolojik durumu ile de bir ilişkisi vardır. Çünkü duygu düzenleme becerisi kazanımındaki bir olumsuzluk diğer gelişim alanlarındaki yeterlikleri olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Okul öncesi dönemde dahi duygu düzenleme becerileri yetersiz olan çocuklar; içsellik (depresyon), ve dışa vurum (saldırganlık) davranışı sergileme bakımından yüksek risk grubunda bulunurlar (Thompson, Mayer & Jochem, 2008, s. 432). Duyguların bireyin sosyal yaşamdaki ilişkileri üzerindeki bu önemli işlevleri ve duygusal tepkilerin deneyimsel, davranışsal ve psikolojik bileşenlerini duygu düzenlemenin çok çeşitli yönlerden etkilemesi, duygu düzenlemenin kişinin yaşamı üzerinde ne kadar önemli bir işleve sahip olduğunu gözler önüne sermektedir (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm & Gross, 2005).

Araştırmacıların duygu düzenleme konusundaki çalışmaları, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi konusundaki anlayışlarına önemli katkılarda bulunmuştur. Gerçekten de duyguları düzenleme becerilerindeki bir yetersizliğin içselleştirme ve dışsallaştırma belirtileri gibi çocukların uyumla ilgili problemler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Eisenberg vd., 2001; Eisenberg vd., 2007; Eisenberg, Spinrad, vd, 2004; Rydell, Berlin & Bohlin, 2003). Başka bir araştırmada duyguları düzenleme becerilerinde yetersizlik gösteren çocukların empatiye

ilişkin yanıtlarda problemler yaşama gibi sosyal yetersizlik gösterdiği ortaya konmuştur (Eisenberg, Liew, & Pidada, 2004). Duyguları düzenleme becerilerinde yetersizlik gösteren çocukların daha az prososyal davranış sergilediğini gösteren araştırmalarda literatürde yer almaktadır (Rydell, Berlin & Bohlin, 2003).

Koole (2009), insanlar herhangi bir konuda karar vermelerinde duyguların çok önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Ona göre duygu düzenleme becerilerinin, ihtiyaçların tatmini ve yaşam doyumu sağlamak, hedefe ulaşmada gerekli olan motivasyonu sağlamak, insanın kendini gerçekleştirebilmesinde ona destek sağlamak gibi çok önemli işlevleri vardır. İnsanlar çeşitli stratejileri duygularını düzenlemek için kullanırlar. Kişinin düşüncesini bastırma, yaşadığı herhangi bir olayı zihninde yeniden değerlendirme, olumsuz düşüncelerden uzaklaşmak için bilinçli olarak dikkatini dağıtma ve başka bir konuya yönlendirmeye çalışma gibi yöntemler kullanması duygularını düzenleyebilmesi için ona yardımcı olurlar.

Duygusal zeka; kendi duygu ve yetenekleri hakkında bilgi sahibi olma, bu duygu ve yetenekleri kabul ederek daha iyi olabilecek yeni duygulara açık olma, kendisi ve işiyle ilgili koyduğu hedeflere yüksek bir motivasyonla ve başarı duygusuyla odaklanma, diğer insanların duygu gereksinim ve sorunlarını anlama, onlara önem vererek onlarla iletişim kurma, ekip çalışması için gerekli olan iletişim, ikna etme, uzlaşma gibi yeteneklerdir (Bridge, 2003, s. 12). Duygu düzenleme becerileri, duygusal zekanın yardımcı ve yönetici boyutu içerisinde de tanımlanmaktadır (Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert & Actzehn, 2014).

2.5.1. Duygu Düzenlemenin Kuramsal Modelleri

Çocuk dünyaya gelişiyle birlikte hızlı bir şekilde gelişim sürecini başlatır. Çocuğun duygu düzenleme becerileri de birçok gelişim alanında meydana gelir ve belirli süreçlerden geçer. Duygu düzenleme becerilerinin gelişim süreçlerini açıklamaya çalışan kuramsal modeller incelendiğinde üç farklı model görülmektedir. Bunlardan ilki Dodge (1991, s. 160) tarafından önerilen sosyal bilgi işleme teorisidir. Bu modele göre, ilk basamak olan "kodlama" basamağında sosyal işaretlerin alınması ve kodlanması ile bazı sosyal işaretlere daha fazla dikkatin yöneltildiği kodlama süreci yer almaktadır. İkinci basamak olan yorumlama basamağında, ipuçları kodlanarak bu ipuçlarına yorumlama süreci aracılığıyla bir anlam verilir. Bu adımda, ipuçları bellekteki olası yorumlara göre belirlenir ve bireysel

olarak edinilen karar kuralları aracılığıyla bir yorum yapılır. Modelin üçüncü basamağında, olası davranışsal tepkilerin oluşturulduğu yanıt arama süreci yer alır. Bu basamakta kodlanmış ipuçları yorumlandıktan sonra, beyin bir yanıt arama sürecine girer ve potansiyel davranışsal tepkilere uzun süreli bellekten erişilir. Yanıtlara ulaşmak bellekte ilişkilendirilmiş ağlara dayalı erişimin esasları ve insanın dağarcığındaki uygun yanıtların bir işlevi gibi görünmektedir. Modelin dördüncü basamağı olan "yanıt değerlendirme" basamağında, erişilen yanıtların bazı kriterlere göre değerlendirildiği ve birinin seçildiği bir değerlendirme süreci yer alır. Modelin son basamağında ise bir davranışsal tepki seçildikten sonraki en son adım, motor ve sözlü davranıştaki tepkinin ortaya konmasıdır. Rutin davranışsal beceriler, iletişim kuralları ve birtakım senaryolar bu adımda önemli olması muhtemel bazı davranışlardır.

Duygu düzenleme becerilerinin gelişim süreçlerini açıklamaya çalışan ikinci kuramsal model Gros ve Thompson (2007, s. 9) tarafından önerilen duygu düzenlemenin süreçsel modelidir. Bu model duygu düzenleme süreçlerini beş kategoriye ayırmaktadır. Aşağıda bu kategoriler sırasıyla incelenmektedir.

1) Durum Seçimi

Bu kategoride duygu düzenleme yaklaşımında öncekine odaklı bir bakış açısı vardır. Bireylerin durumlar arasında seçim yaparak, olumlu duygularını artırdığı ve olumsuz duygularını azalttığından bahsetmektedir. Gros ve Thompson (2007, s. 11), Durumu seçme, duyguları düzenleyebilmek için nesnelere, olaylara ve insanlara yaklaşma ve kaçınma davranışlarını içerir. Örneğin, yaptığı şakalarda saldırgan öğeler bulunan komşusundan kaçınmak için veya dertlerini anlatabilmek için sabırlı bir dinleyici arayan birisinden uzakdurmak için, kişinin farklı bir yol izlemesini içerir (Gross, 1998). Duygu düzenlemenin uzun süren çabalar sonucu oluşan yüksek maliyetlerine karşılık olarak kısa süreli faydalarının olması, kişi tarafından olumsuz değerlendirildiği için bu durumun etkili durum seçmeye bir engel olduğu söylenebilir. Örneğin utangaç bir kişi, sosyallik gerektiren ortamlardan uzak durursa, kendisini kısa süreliğine daha iyi hissedebilir. Kişinin kısa süreliğine kullandığı bu düşünme şekli, onun uzun süreli olarak toplumdan uzak kalmasına neden olabilir. Bu durumların sürekli olarak değiştirilmesinden kaynaklanan karmaşıklığından dolayı, durumu seçme genel olarak anne babalardan terapistlere kadar uzanan diğer insanların bakış açılarını gerektirir (Gross & Thompson, 2007, s. 11). Durum

seçimi kategorisinin anne babalar tarafından çok sık kullanıldığı belirtilmektedir. Anne babalar ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışarak çocuklarının sağlıklı gelişmesine yardımcı olacak durumlardan birini seçerler. Bundan dolayı duygusal sosyalleşme açısından bir strateji sunması bakımından da durum seçimi kategorisi kritik bir öneme sahiptir (Southam-Gerow, 2014,s.21).

2) Durum Değiştirme

Bireyin herhangi bir durumla ilgili hissettiği duygularını değiştirebilmek için bu durumun dışsal özelliklerini değiştirebilme çabaları durumu değiştirme olarak ifade edilir (Gross, Sheppes & Urry, 2011). Durum değiştirme kategorisi, durum seçimi kategorisinden çok ufak farklılıklar içermektedir. Yeni bir durum seçmek yerine varolan durumu değiştirmeyi içerir. Durum seçiminde önce geleni idare etme yöntemiyken, durum değiştirme yanıt odaklı bir yöntemdir. Örneğin, utangaç bir çocuk arkadaşlarının düzenlediği bir partiye gittiğini düşünelim. Eğer partiye erken giderse, girişte daha az kişiyle karşılaşacağı için bu durum onu rahatlatır ve bu nedenle partiye gitmeye karar verir. Bu durum bir durum seçimidir. Durum değiştirme stratejisinde ise şöyle bir durum sözkonusudur. Bu utangaç çocuk, partiye geldiğinde, oradakilerin şarkı söylemek için karaoke makinesini açtıklarını düşünün. Bu utangaç çocuk şarkı söyleyenlere dinleyici olarak katılmayı teklif ederek, kendisine göre durumu değiştirebilir. Böylelikle devam eden bir durumu değiştirerek stresini azaltabilir (Southam-Gerow, 2014, s. 21-22).

3) Dikkatin Yayılması

Dikkatin yayılması, duygu tepki yörüngesinin değiştirildiği durumlardaki dikkatin başka yönlere odaklanarak yönlendirilmesini ifade eder (Gross, Sheppes & Urry, 2011). Bu kategori yanıt odaklı yöntemi içerir. Hali hazırda devam eden duygusal bir durumun bilinçli bir şekilde belirli yönlerine odaklanmayı içerir. Dikkat yayılmasına dikkatin bölünmesi, odaklanma ve konudan kopma durumları örnek olarak verilebilir. Okul öncesi çocuklarda bu yöntemin kanıtları görülebilir. Daha sonraki yaşlarda dikkat yayılması yönteminin bilinçli bir şekilde kullanıldığı görülür (Southam-Gerow, 2014, s.22).

Dikkatin yayılmasında, gözleri ve kulakları kapatarak dikkatin fiziksel olarak geri çekilmesinin sağlanması, dikkatin içsel olarak başka yöne çekilebilmesini ve anne babanın

çocuğuna ilginç bir hikaye anlatarak çocuğunun açlığına odaklanmış olan dikkatini başka yöne çekmesi gibi dışsal yönlendirmesine yanıt verebilmesini içerir. Dikkati dağıtma ve ruminasyon dikkatin yayılmasının geniş çaplı araştırılmış iki şeklidir (Gross, 2008, s. 503).

4) Bilişsel Değişim

Bilişsel değişim kategorisi yanıt odaklı yöntemi içerir. İnsan belirli bir durum öncesinde esnasında ve sonrasında duygusal yanıtları düzenlemek için birçok farklı değerlendirmeler üzerinde düşünebilir ve ulaştığı fikirleri kullanabilir (Southam-Gerow, 2014,s.22). Bir duygusal tepki, bir durum seçilse, değiştirilse ve devam ettirilse bile kaçınılmaz bir sonuç olarak düşünülmemelidir. Duygular, algılarla anlamın maksimum düzeyde olmasını zorunlu kılar ve bireylerin tüm yeteneklerini kullanarak her hangi bir durumu idare etmelerini içerir. Bilişsel değişim, ya durum hakkında nasıl düşündüğümüzü ya da ortaya çıkardığı istekleri yönetebilmek için yeteneklerimiz ile ilgili ne düşündüğümüzü değiştirerek onun duygusal değişiminde bir gelişim sağlayabilmek için, mevcut durumu nasıl değerlendirdiğimizi değiştirmeyi ifade eder (Gross, 1998; Gross & Thompson, 2007, s. 13-14).

Bilişsel değişim içsel deneyimimize uygulanabilir. Çünkü, ilgili olaylar ya da durumlar psikolojik olarak içsel olabileceği gibi dışsal da olabilirler. Örneğin, müzikal performansını ortaya koyacak bir sanatçı veya stres düzeyi yüksek bir sporcu, göstereceği performans öncesinde psikolojik olarak uyarılarak güç ve kuvvetini kaybetmek yerine psikolojik olarak kendisini havaya sokarak, duygularını yeniden yapılandırıp yönetebilir (Gross & Thompson, 2007, s. 14).

5) Tepki Düzenleme

Tepki düzenleme kategorisi, tipik olarak duygusal yanıtı/tepkiyi değiştirme çabasını içerir. Bu duruma bir örnek olarak, bir şey yüzünden ağlayan bir çocuğun, ağlamakla bir sonuç alamayacağını fark edince, taktik değiştirip mızmızlanmaya başlaması ya da kelimeleri kullanarak duygusunu ifade etmesidir (Southam-Gerow, 2014, s. 22). Süregelen duygusal davranışı azaltmaya yönelik eylemleri ifade eden bastırma davranışının, araştırma yapılarak bulunmuş tepki düzenlemenin en iyi şekillerinden birisi olduğu söylenebilir (Gross, 2002).

Gros ve Thompson tarafından tasarlanmış olan model birçok uygulama ve tedavi yöntemi önermektedir. Duygu düzenleme ile ilgili daha fazla araştırmaya gereksinim duyulsa da, bu beş kategoride yer alan duygu düzenleme stratejilerini kullanan çocukların daha iyi durumda olduklarına dair çok önemli kanıtlar bulunmaktadır (Gros & Thompson, 2007, s.15).

Duygu düzenleme becerilerinin gelişim süreçlerini açıklamaya çalışan üçüncü model Gelişimsel Model'dir. Bu model duygu düzenlemenin gelişimine odaklanır. Erken dönrm düzenleme formlarından biri duyguyu ifade etme becerisidir. Bir duyguyu ifade etmede birkaç tane düzenleyici etkiden söz edilebilir. İlk olarak duygunun ifade edilmesi çevrede yardımda bulunabilecek olan diğer insanlar üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle erken yaşlarda oldukça önemli olan bir stratejidir. Bir duyguyu ifade etmek o duygunun ne olduğunu bilmek ve o duygu hakkında ne yapılması gerektiğine doğru erken yaşlarda atılan bir adımdır. Bununla bağlantılı olarak duygu ifadesi, duygusal farkındalık, duyguların anlaşılması ve duygu sosyalleşmesinin de dahil olduğu birkaç önemli duygu ile alakalı süreçlere zemin hazırlamaktadır. İkinci erken dönem düzenleme yöntemi, temel bilişsel ve ilişkilendirerek öğrenme yöntemlerini içermektedir. Örneğin anne altını ıslattığı için ağlayan bebeğini onunla çok yumuşak bir şekilde konuşarak yatıştırabilir. Burada anne gerçek problemi çözme konusunda hiçbir şey yapmamıştır. Bebek annesinin sesini rahatlama ile ilişkilendirmeyi öğrenmiş bulunmaktadır. Bu tip duygu düzenleme stratejileri, yaş ilerledikçe ve dil gelişimi arttıkça daha karmaşık bir hale gelmektedir (Southam-Gerow, 2014, s. 23).

2.5.2. Duygu Düzenlemenin Temel Özellikleri

Duygu düzenleme anlayışının üç yönü bu konu hakkında belirli bir yorumlama olanağı sunmaktadır. İlk olarak, insanların olumlu veya olumsuz duygularını artarak ya da azalarak düzenleyebilme ihtimali açık bir şekilde duygu düzenlemenin temel özelliklerinden biridir. İnsanın, gelişim evresine bağlı olarak değişme eğiliminde olan duygularının farklı olup olmadığı tam olarak bilinmemektedir. Bununla birlikte bir anket çalışmasında, genç yetişkinler duygunun davranışsal ve deneyimsel yönlerinin düzenlenmesine odaklanarak çoğunlukla olumsuz duygularını azaltarak düzenlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Gross, Richards, & John, 2006, s. 22). Bu duygu düzenleme bölümleri neredeyse her zaman sosyal nitelik taşımaktadır ve katılımcılar pozitif duyguları düzenlemekle birlikte

şimdiye kadar olumsuz duygulara göre daha az sıklıkla yaptıklarını belirtmişlerdir (Gross & Thompson, 2007, s. 8).

İkinci olarak, insanlar duygu düzenleme davranışının ilk örneklerini bilinçli olarak yapmasına rağmen, daha sonraları bilincin farkında olmaksızın, başlangıçtaki kasıtlı duygu düzenleme davranışlarını gayri ihtiyari olarak da gerçekleştirebilmektedir. Örnek vermek gerekirse, çocuk bir akran tarafından reddedildiğinde hissettiği öfkesini gizler veya hızlı bir şekilde dikkatini rahatsız edici materyalden başka yöne çevirmeye çalışır. Önceki tartışmalar kategorik olarak bilinçli ve bilinçdışı süreçler arasında ayrım yapmışlardır (Masters'dan aktaran Gross & Thompson, 2007, s. 8). Ancak, bilinçsiz, herhangi bir çaba sarfetmeden ratgele yapılan duygu düzenleme davranışlarından ziyade, çaba sarfedilen, kontrollü ve bilinçli bir süreçten sonra gerçekleştirilen duygu düzenleme davranışlarının daha istenilen bir davranış olduğu değerlendirilmektedir (Gross & Thompson, 2007, s. 8)

Üçüncü olarak, belirli bir duygu düzenleme biçiminin mutlaka iyi ya da kötü olup olmadığı konusunda önceden bir varsayım yapılamamasıdır (Thompson & Calkins, 1996). Bu önemlidir, çünkü savunmaların uyumsuz olduğunu ve başa çıkma stratejileri ile çeliştiği durumlarda, alanyazındaki stres ve baş etme davranışında yaratılmış olan karmaşadan kaçınmak için bunlar önceden uyarlanabilir olarak tanımlanmıştır (Parker ve Endler'den aktaran Gross & Thompson, 2007, s. 9). Bu ön tanımlamalar, koruyucu süreçlerin maliyetlerinin ve faydalarının göz önüne alınması yönünde bir engel oluşturmaktadır. Duygu düzenleme süreçleri kendi bağlamında, herhangi bir şeyi daha iyi veya daha kötü yapmak için kullanılabilmektedir. Örneğin, olumsuz duyguları zayıflatan bilişsel stratejiler, tıp uzmanının stresli durumlarda verimli bir şekilde çalışmasına yardımcı olabilir, aynı zamanda empati ile ilişkili olumsuz duyguları da etkisiz hale getirebilir, böylece yardıma gereksinim azalmış olmaktadır. Dahası, kişinin işlevselci yönü ile tutarlı olarak düzenleyici stratejiler, bir kişinin kendi hedeflerini gerçekleştirebildiği görülmektedir ancak dikkat çekmek için yüksek sesle çığlık atan çocuk örneğinde olduğu gibi böyle durumlarda kişi yine de başkaları tarafından uyumsuz olarak algılanabilmektedir (Gross & Thompson, 2007, s. 9).

2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme Gelişimi

Yaşamın ilk yıllarında, çocuklar dürtüler ve eylemler üzerinde kontrol sahibi olmaya başlarlar. Sonra yavaş yavaş, kendi özfarkındalıkları ve kişilerarası ilişkiler gibi psikoljik

yeterliklerinin yanı sıra, bilişsel yeterliklerini düşünce ve eylemler bakımından daha iyi kontrol edebilmeye başlarlar (Brownell & Kopp, 2007, s.12). Bebeklik ve erken çocukluk boyunca çocukların gerekli olan duygu düzenleme becerilerini kazanmaları çeşitli gelişimsel zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlar (Calkins, 1994; Kopp, 1982, 1989). Bu ilerleme kalıtımsal ve ebeveynlerin sosyalleşme etkileri gibi dış güdümlü süreçlerle açıklanabilir (Kopp, 1982; Kopp, 1989; Gross & Thompson, 2007, s. 8).

Bağlanma, kendine ait bir iç motivasyonu olan, beslenme ve cinsellikten bağımsız, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için beslenme ve cinsellik kadar önemli olan bir davranış biçimidir (Bowlby, 2012b, s. 34). Çocuk karşı karşıya kalabileceği tehlikelerin riskini azaltmak için, annesine, babasına veya bakıcısına kuvvetli bir bağlanma arzusu duyabilir. Anne babanın, herhangi bir neden olmaksızın sadece çocuğuna bakım verme ile ilgili yaşadığı endişelerinin, çocuğun hayatını sürdürebilmesinde çok önemli katkıları vardır. Ebeveyn ve çocuk arasında sağlıklı bir şekilde gelişen uzun süreli bu tarz ilişkiler çoğu kez tatmin ve doyum getirir, ebeveyn ve çocuk arasındaki bu tarz ilişkiler sağlıklı bir şekilde gelişme göstermezse, çocukta hayal kırıklığı, kaygı ve bazen de umutsuzluk yaratır (Bowlby, 2012b, s. 105).

İnsanın temel duyguları olan, korku, mutluluk, öfke, üzüntü, acı, utanç ve suçluluk gibi duygularının kökleri bağlanma sürecine uzanır ve karşılıklı duygu alışverişi bağlanma sürecinin temel bir bileşenini oluşturur (Ruppert, 2014, s. 54). Bebeğin doğumdan sonraki ilk bir yılda annesi ile arasında kurduğu ilişki güvenli bağlanmasının yanında yaşamının her anında onu etkileyecek duygusal yeterliliğinin gelişmesine de temel oluşturmaktadır (Soysal & İşeri, 2010, s. 28). Bowlby, bebeğin çok güçlü duyguları ya da hislerini, mutluluğunu ya da üzüntüsünü, anne ile kurduğu bağlanma ilişkisi aracılığıyla geliştirdiğini ifade etmektedir (Bowlby, 2012a, s.14). Bowlby kuramında duygulara son derece önem vermekte ve içsel işleyen modellerin esas amacının duyguların düzenlenebilmesi olarak görmektedir (Çalışır, 2009). Bowlby bağlanma teorisini bir düzenleme teorisi ve bağlanmayı psikobiyolojik olarak uyumlu organizmalar arasındaki eşzamanlılığın interaktif düzenlemesi olarak tanımlamaktadır (Bowlby, 2012a, s. 20).

Bağlanma, yenidoğanlarla ana babaları arasında gitgide artan eşgüdümlü, karşılıklı destekleyici bir etkileşim kurulması demektir. Ana baba ya da bakıcı ile bebek arasındaki ilk etkileşimler, çocuğun kişiliğinin gelişmesini örgütleyen temel güç olarak işler ve her birinin özellikleri ve davranışları öbürünün tepkilerini etkiler. Bebeğin birçok doğuştan refleksi ve davranışsal eğilimi, ağlama, gülümseme, cıvıldama, beden temasına ve

rastlantısal oyunlara tepki verme bağlanmaya katkıda bulunur (Gander & Gardiner, 2003, s. 241). Bebekten gelen bu itici sinyal, diğerlerini bebeğin ihtiyacını gidermeye ve onu yatıştırmaya yöneltir. Çok geçmeden bebekler de bakım veren kişileri gülümseme vb. davranışlarla pekiştirmeye başlar. Aynı zamanda olgunlaşmamış bağımsız duygu düzenlemenin gelişmesini destekleyecek şekilde kendi duygularını etkilemeyi de öğrenirler (Derryberry & Rothbart, 1988).

Fiziksel olgunlaşmanın motor kabiliyetleri ve gönüllü davranışları kısıtlayan durumların kontrolünü kolaylaştırdığı göz önüne alındığında, çocuğun fiziksel gücü ve hareketliliği duygu düzenleme gelişimini olumlu bir şekilde etkileyebilir (Kopp, 1989; Vaughn, Kopp, & Krakow, 1984). Çocuğun bilişsel süreçleri örneğin dil becerilerinin gelişmesi, çocukların içsel konuşmayı kullanmasını bu da kendi kendini düzenlemesini ve başkalarıyla iletişimin kolay hale gelmesini sağlar. Bu da duygular ve duygu düzenleme stratejileri hakkında bilgi edinmek ve duygu düzenleme gelişiminde çok önemli rol oynamaktadır (Brownell & Kopp, 2007; Fox & Calkins,2003; Kopp, 1989)

Çocuğun sosyal çevresinin duygu duzenleme becerisinin gelişimi üzerinde çok önemli etkileri bulunmaktadır. Çocuklar çevrelerindeki diğer bireylerin kendi duygularını yönetebilme becerisini geliştirdiklerini gördüğünde, duygularını düzenleyebilmesinin o kadar da zor olmadığının farkına varırlar (Campos, Campos & Barrett, 1989). Çevresindeki insanların duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyemediğini gören çocuklar ise, kendi duygularını duzenleme noktasında sıkıntılı bir durumla karşılaşabilirler (Reider & Cicchetti, 1989). Çocuğun mizacı, bakım verenlerin karakterleri ve bağlılık, ebeveyn tipi gibi davranışlarının etkileşimi duygusal düzenlemenin gelişiminde özellikle önemlidir (Calkins, 1994). Bu açıdan bakıldığında duygusal düzenleme, büyük oranda çocuk ile onun ebeveynleri veya bakım verenler arasındaki ilişkinin bağlamında gelişir (Southam-Gerow, 2014, s.21).

Çocukların duygu düzenleme becerilerinde yaşa bağlı değişiklikleri araştıran duygu düzenleme çalışmaları alanyazında yer almaktadır. (Babkirk, Rios & Dennis, 2015; Bronson, 2000; Coppola, Ponzetti, Aureli & Vaughn, 2016; Kromm, Farber & Holodynski, 2015; Mangelsdorf, Shapiro, & Marzolf; 1995). Duyguların deneyimlenmesinde ve gösterilmesindeki gelişimsel değişimlerin genetik ve sosyal tecrübenin sonuçları olduğu belirtilmektedir (Cole vd., 1994). Çocukların sosyal arkadaşlık kurabilmesi için duyguların uygun ifadeleri hakkında kuralları öğrenmesi ve başa çıkma stratejilerini geliştirebilmeleri beklenir. (Kopp, 1989).

Mizaç boyutlarındaki bireysel farklılıklar, kendini düzenleme yani duygusal tepkilerin süresi ve tepkisellik duygu düzenleme gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Rothbart, 1989; Rothbart & Jones, 1998). Genellikle mizacın biyolojik özelliklere sahip olduğu ve bilişsel gelişim ve sosyalizasyon deneyimlerinden etkilendiği konusunda bir görüş birliği vardır. Duygusal düzenlemede uyumluluk, korunma, sebat, çaba gösterme gibi mizacın farklı boyutları duygu düzenlemede önemli bir etkiye sahiptir ve kişinin dikkate yönelik eylemlerini harekete geçirir. Dolayısıyla bireysel öz düzenleme eğilimleri kişinin mizacını hem etkiler hem de mizaçtan etkilenir (Eisenberg & Spinrad, 2004; Kochanska & Aksan, 1995; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000; Rothbart & Jones, 1998).

Dikkat düzenleyici güç ilk yılın sonunda ortaya çıkmaya başlar ve dikkati değiştirme ve odaklanma yeteneğinin dürtüsel davranış üzerinde kontrol sağlaması nedeniyle duygu düzenlemesinin ortaya çıkmasında merkezi bir süreç olarak görev yapar (Fox & Calkins, 2003; Kochanska, Coy & Murray, 2001). Duyguların gelişimi çocuğun erken bilişsel yeteneklerinden de etkilenir (Gross, 2002). Okul öncesi dönemde bilşsel yeteneklerdeki ilerlemeye paralel olarak duyguları düzenleme kapasitelerinde bir artış meydana gelir (Rydell, Berlin & Bohlin, 2003). Çocukların yaşamlarının ilk yedi yılında üstesinden gelebilmesi için hareketlere dayalı birçok gelişimsel görevleri vardır. Hüsrana karşı hoşgörü, diğerlerinden hoşlanmak ve onları çekici bulabiliyor olmak tehlikeyi tanımak, korku ve endişe ile baş etmek, kendini ve sahip olduğu şeyleri kabul edilebilir davranış sınırları dahilinde savunulması, makul süreler için yalnız kalabilmeye müsamaha göstermek, öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyon ve arkadaşlıkların geliştirilmesi, duygu-temelli gelişimsel görevler olarak düşünülebilir. Duyguların düzenlenmesi bu gelişimsel görevlerin hepsini içermektedir. Çocuklar, okul öncesi dönemde daha becerikli ve etkili bir şekilde dile hakim olurlar ve böylece eylemlerini ve düşüncelerini kontrol edebilirler (Kagan'dan aktaran Altan, 2006).

2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının; ahlaki ve sosyal kural algıları, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerilerine yönelik yapılmış olan yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar tarih sırasına göre üç farklı başlık olarak sunulmuştur.

2.6.1. Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı ile İlgili Araştırmalar

Smetana (1981), okul öncesi eğitim alan çocukların ahlaki ve sosyal kurallar hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmasında, yaşları 2-6 ila 4-9 aralığında anaokuluna devam eden 44 çocuk ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada çocukları; 2-6 ve 3-7 yaş arasındaki 13 erkek ve 8 kız ile 3-8 ila 4-9 yaşları arasındaki 13 erkek ve 10 kız olmak üzere iki gruba ayırmış ve toplam 44 çocukla araştırmayı gerçekleştirmiştir. Her çocukla bireysel olarak 10-15 dakikalık bir görüşme yapılmıştır. Ahlaki ve geleneksel ihlaller konusunda çocuklardan sözlü olmayan kararlar vermelerini isteyerek, sosyal kuralların kavramlarını incelemiştir. Araştırmada kullanılan ahlaki ve geleneksel uyarıcılar anaokullarında uygulanılan kurallara ilişkin uyarıcılar olmuştur. Araştırma sonunda erken çocukluk döneminde, tüm kuralların aynı şekilde ele alınmadığı, her bir alandaki kavramların kendi kökenleri açısından farklı olabildiği ve farklı tipteki sosyal etkileşimler üzerine kurulu olabildiği bulunmuştur. Çalışmada, sosyal geleneklerin çocuğun bakıcıyla en erken iletişim oyunları ve etkileşimlerinden meydana geldiği, ahlaki kavramların ise insanlara zarar verme ve paylaşmakla ilgili erken yaştaki sosyal etkileşimlerden etkilenerek gelişebildiği sonucuna varılmıştır.

Ahlaki yargının gelişimi ile ilgili boylamsal ve kesitsel araştırmalar yapan Nisan ve Kohlberg (1982), yaşları 10 ile 28 arasında değişen, köyde ve şehirde yaşayan katılımcılarla bireysel olarak görüşerek Kohlberg'in ahlaki ikilemlerini sunmuşlardır. Elde edilen sonuçlar ahlaki yargının evrensellik iddiasını desteklemektedir. Katılımcıların verdiği cevapların ahlaki yargı evrelerine uyduğu gözlenmiştir. Ayrıca köyde yaşayan katılımcıların şehirde yaşayan katılımcılardan daha yavaş gelişim gösterdikleri sonucuna varmışlardır.

Johnson ve McGillicuddy-Delisi (1983) okul öncesi dönemdeki çocukların gelenek ve kural algılarıyla sosyo-ekonomik durumu, aile özellikleri, ebeveyn uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığı konusunda bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların kural ve gelenek algılarının sosyal sınıf değişkeni ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Miller, Eisenberg, Fabes ve Shell (1996) tarafından yapılan çalışmada; 40 kız, 34 erkek Avrupa ve Amerika'da yaşayan dört ve beş yaşlarındaki çocukların ahlaki akıl yürütme, karşılıklı duygusal tepki ve prososyal davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çocukların akran sıkıntı filmleri ve yetişkin sıkıntı simülasyonları karşısında gösterdikleri

prososyal davranışlar ve kendiliğinden bildirilen olumsuz duyguların yüzlerine yansıdığı reaksiyonlardan veriler elde edilmiştir. Ahlaki akıl yürütme, sosyal açıdan ahlâkî ikilemlerle değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre daha yüksek ahlaki muhakeme, prososyal davranışlar ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Hem diğer odaklı ahlaki bilişler hem de sempatisi yüksek olan çocukların, akranlarına karşı çok daha fazla yardımcı oldukları görülmüştür.

Smetana (1999), ebeveynlerin çocukların ahlaki gelişimlerindeki rolünü sosyal alan teorisi bağlamında analiz ettiği araştırmasında, çocukların sosyal kuralları kardeşler, anne baba ve öğretmen gibi yetişkinlerle ve akranlarıyla olan ilişkilerde öğrendiklerini ortaya koymuştur. Çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile sınıftaki çocuğun kişisel ahlaki ve sosyal sorunlar ile ilgili etkileşimlerini ve çocuklarda kişisel kavramların gelişimlerini araştırmıştır. İlk çalışmada 20 okul öncesi sınıfın 10 tanesi 3 yaş, 10 tanesi 4 yaş grubu çocukların ve öğretmenlerin kişisel, ahlaki ve sosyal (geleneksel) olaylarla ilgili etkileşimini incelemiştir. İkinci çalışmada ise, 120 okul öncesi çocuk 3-4-5 yaşlarında kız ve erkek olarak ikiye bölünmüş halde sınıfta ve evde kişisel olaylarla ilgili görüşlerini almıştır. Yaşın ilerlemesi ile birlikte çocukların her iki durumda kişisel tercihler üzerinde kontrol sağlamaları gerektiği üzerinde aynı fikirde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki yargıda ve sosyal etkileşimde öğretmen ve çocuklar, çocukların yapabilecekleri ve yapmaları gereken, aktivitelerini nasıl yapılandıracaklarını ve bağımsızlıklarını nasıl iddia edebilecekleri hakkında seçeneklerin olduğu alanları belirlemişlerdir.

Smetana ve Yau (2003), Hong Kong'daki okulöncesi eğitim alan çocukların ahlak, sosyal-geleneksel ve kişisel olaylar hakkındaki düşüncelerini belirlemek için farklı okullardan yaş ortalaması 4 ve 6 olan 61 okulöncesi eğitim alan çocuk ile ahlaki, sosyal-geleneksel ve kişisel olaylar hakkında görüşme yaptığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çocuklar kişisel olayları ahlaki yükümlülükler ve geleneksel düzenlemelerden ayrı olarak ele almışlardır. Çocuklar "çocuğu" kişisel tercih gerekçelendirmelerine dayanan kişisel konularda karar alıcı olarak değerlendirirken, anne babaları ise ahlaki ve geleneksel konularda karar alıcı olduğu konusunda bir değerlendirme yapmışlardır. Diğer yandan, çocuklar ahlaki ihlalleri, otoriteden bağımsız olarak, refah ve adalete dayalı diğer olaylardan daha ciddi, genelleştirilebilir ve yanlış olarak görmüşlerdir. Araştırmada geleneksel gerekçeler artarken, geleneksel olaylar için cezadan kaçınma gerekçelerinin yaşla birlikte azaldığı görülmüştür.

Nobes ve Pawson (2003), 4 ve 9 yaşları arasında 129 çocukla, çocukların sosyal durum anlayışları ve sosyal kurallar ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Yaptıkları bu çalışmada, çocukların sosyal kural ve otorite anlayışlarını; kural koyucuların, ihlal edenlerin ve değiştirenlerin (yetişkin ya da çocuk) durumunun farklılaştığı hikâyelerle ilgili sorular sorarak inceleme yoluna gitmişlerdir. Hikâyelerde ifade edilen kurallar, yetişkinler ya da çocuklar tarafından oluşturulan gelenekler, kültürel adetler ya da ahlaki kurallardır. Kuralların ihlali veya değiştirilmesindeki yargılar durum kadar alandan da etkilenmiştir. Çocuklar kuralların yetişkinlere nazaran çocuklar tarafından değiştirilmesine ya da ihlal edilmesine daha az müsaade edilebilir olduğunu ve yetişkinler tarafından oluşturulan adetlerin çocuklar tarafından oluşturulanlara göre daha az değiştirilebilir olduğu yönünde bir değerlendirme yapmışlardır. Yetişkinlerin koyduğu kurallarının çocuklar tarafından değiştirilmesinin neredeyse ahlaki kuralların değişimi kadar aykırı olduğu konusunda bir düşünce geliştirmişlerdir. Yargılar üzerindeki diğer etkiler çocukların yaşını, hikâye kapsamını ve âdetin kültürel mi yoksa yeni mi oluşturulmuş olduğunu içermiştir.

Şen, Alisinanoğlu ve Haktanır (2003); yaptıkları çalışmada ilköğretimin ilk yılında 7 yaşındaki çocukların ahlaki yargı gelişimini incelemişler ve bu gelişime etki eden faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada, tesadüfî örnekleme yöntemiyle Ankara il merkezindeki özel ilköğretim okullarından belirlenen 96 çocuğa Piaget'nin çocukların ahlaki yargılarını belirleyici öyküleri okunmuştur. Araştırma sonuçları cinsiyet değişkeninin çocukların ahlaki yargı düzeylerini önemli oranda etkilemediğini ortaya koyarken; çocukların karar verirken Piaget'in bulgularının tersine niyete önem verdiklerini göstermiştir.

Seçer, Sarı ve Olcay (2006), anne tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın evreninde Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve resmi olan kurumların anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocuklar ve onların anneleri yer almaktadır. Araştırmanın örneklemini ise anaokulu ve anasınıfına devam eden toplam 302 çocuk ve onların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada annelerin tutumlarını belirlemek için "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)" ve çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini tespit etmek için ise Smetana (1981) tarafından geliştirilen resimler kullanılmıştır. Okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları puan ortalamalarının anne tutumlarına göre değişip değişmediğini incelemek için elde edilen verilere "Mann Withney-U testi ve t testi" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına

göre annelerin demokratik tutumu çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilerken, aşırı koruyucu ve ev kadınlığı rolünü reddetme tutumu ise olumsuz yönde etkilemektedir.

Ramazan, Ural ve Sözer Çapan (2006) "Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki yargı düzeylerini belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, cinsiyet, anne babanın öğrenim durumu ve ailenin sosyo ekonomik durumuna göre 3–6 yaş grubu çocukların ahlaki yargılarının farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaca yönelik olarak "İkilem", "Kasti Kaza", "Yardımlaşma", "Paylaşma" ve "Kurala Uyma" alt boyutlarından oluşan "Ahlaki Yargı Ölçeği" geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek 3 yaşından 80 çocuk, 6 yaşından 113 çocuğun yer aldığı toplam 193 çocuğa uygulanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde çocukların ahlaki yargı düzeylerinin 6 yaş lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 3 yaş grubu çocuklarda ailenin düşük sosyo-ekonomik durumunun ahlaki yargıyı olumlu etkilediği bulunan diğer bir sonuçtur.

Çeliköz, Seçer, Çetin ve Şen (2008) yaptıkları araştırmada, ailesi ile yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını karşılaştırmışlardır. Araştırma, 4 ve 5 yaşlarında ailesi ile birlikte yaşayan 60 çocuk ve çocuk yuvasında kalan 30 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ailesi ile yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kurallara çocuk yuvasında kalan akranlarına göre daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir.

Kendini Kontrol Eğitiminin okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile bilişsel tempolarına etkisini incelediği araştırmasında Giren (2008), anaokuluna devam eden 5–6 yaş grubu çocuklarla çalışmıştır. 17 çocuk deneme grubu, 17 çocuk da kontrol grubu olmak üzere toplam 34 çocuk araştırmaya katılmıştır. Deneme grubu olarak seçilen gruba kendini kontrol eğitimi programı haftada üç oturum olmak üzere toplam 12 hafta uygulanmıştır. Kendini kontrol eğitimi uygulandıktan sonra, deneme grubu ile kontrol grubu çocuklarına ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonrası ahlaki kural algısı ve sosyal kural algısı alt ölçeklerinin ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme, ceza alt boyutlarının son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını aile yapısı ve anne babaların bazı demografik özelliklerini dikkate alarak yaptıkları çalışmada Özyürek ve Şahin (2010), okul öncesi

eğitim kurumuna devam eden altı yaşındaki 120 çocuğu örneklem olarak seçmiştir. Araştırma sonucunda anne yaşı ve baba mesleğinin çocukların sosyal kural yokluğu puanı üzerinde ve çocuğa bakan kişilerin çocukların ahlaki genelleme puanı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Tepeli ve Yılmaz, (2012), Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programı olmak üzere üç farklı eğitim programına göre eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kural algılarını incelemiştir. Gelişimi normal olan ve yaşları 60 ile 66 ay arasında değişen toplam 62 çocuk ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Çocukların 21 tanesi Montessori Yaklaşımına göre, 19 tanesi Çoklu Zekâ Kuramına göre, 22 tanesi ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programına göre bir eğitim-öğretim yılı boyunca okul öncesi eğitim almışlardır. Deneysel bir çalışma olan bu araştırmada ön-test ve son-test verileri, Smetana (1981) tarafından geliştirilen Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği'nin Sosyal Kural Algısı alt ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal kural algısı alt ölçeğinin sosyal kurallarda ciddiyet, sosyal kurallarda otoritenin yokluğu ve sosyal kurallarda ceza alt boyutlarına ait puanların çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre değiştiği saptanmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları, farklılığın Montessori Yaklaşımı'na göre eğitim alan grubun lehine olduğunu göstermiştir. Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuralları Genelleme alt boyutlarına ait puanların ise çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Halmatov ve Sarıçam (2012), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 50 ve okul öncesi eğitime devam etmeyen 50 olmak üzere toplam 100 tane altı yaş çocuğun ahlaki ve sosyal kural algılarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada, Smetana (1981) tarafından geliştirilen Ahlaki ve Sosyal Kural Algı (ASKA) ölçeği kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kuralları algılama puanları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların devam etmeyen akranlarına göre ahlaki ve sosyal kuralları algılamada daha iyi olduklarını belirtmişlerdir.

Hatunoğlu, Halmatov ve Hatunoğlu (2012), ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını incelediği araştırmasında, anasınıfına devam eden 100 çocuk ve aileleri ile araştırmasını yürütmüştür.

Araştırmanın sonucunda sosyo kültürel ve ekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan ailelerin çocuklarının ahlaki kural bilgisi alt boyutlarının tümünde yüksek olanların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sosyal ciddiyet, sosyal otorite yokluğu, sosyal genelleme, sosyal kural yokluğu ve sosyal ceza boyutlarında da sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının, düşük olanlara göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varmışlardır.

Hawley & Geldhof (2012), Okul öncesi çocukların sosyal hakimiyeti, ahlak bilinci ve ahlaki davranış: Evrimsel bir bakış açısı adlı çalışmalarında, 153 okul öncesi çocuğun ahlaki işlevsellik, saldırganlık ve pozitif akran saygısının çeşitli yönleri ele alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada çocuklar sosyal hakimiyet ve başarıya ulaşma stratejileri açısından da değerlendirilmiştir. Ahlaki işlevselliğin çeşitli yönlerinin yalnızca birbiriyle gevşek olarak ilişkili olacağını ve kurallar hakkındaki ahlaki bilişlerin (duygu atıflarının ve ahlaki içselleştirmenin aksine) araçsallığı düşündüren kalıplar göstereceği öngörülmüştür. Sonuçlar, ahlaki kurallar ve içselleştirilmiş vicdan hakkındaki bilişlerin ahlaki davranışla ilgisinin yetersiz olduğunu ve sosyo ahlaki davranışın, ahlaki davranışla daha güçlü ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, grup normlarının geliştirilmesi toplumsal hakimiyeti olumlu bir şekilde öngörürken, içselleştirilmiş vicdan, toplumsal hakimiyeti olumsuz yönde öngörmüştür. Hem prososyal hem de zorlayıcı yöntemlerle kontrol edilen çocuklar yüksek saldırganlık seviyelerine rağmen, kurallar hakkında yüksek ahlaki bilişleri göstermişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin gözünde çocukların duygusal ahlak işlevinde hala eksikleri olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal oyunun 48-69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisini incelediği araştırmasına Güler (2015), 22 deney grubu, 23 kontrol grubu olmak üzere toplam 45 çocuğu dahil etmiştir. Çocukların kişisel bilgilerinin edinilmesi için "Kişisel Bilgi Formu", çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini tespit etmek için ise Smetana (1981) tarafından geliştirilen "Ahlaki ve Sosyal Kural Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubu olarak seçilen gruba Sosyal Oyun Eğitim Programı haftada üç gün olmak üzere toplam sekiz hafta uygulanmıştır. Eğitimden sonra ön testte uygulanan ölçekler deneme ve kontrol grubundaki çocuklara tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal ve ahlaki kural algı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

2.6.2.Prososyal Davranışlar ile İlgili Araştırmalar

Roberts, College ve Strayer (1996), çocukların prososyal davranış göstermesinde cinsiyet ve yaş faktörünün etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişler ve duyguları ifade etme, prososyal davranışlar ve empati arasındaki ilişkileri cinsiyet bağlamında ele almışlardır. Belirtilen üç değişken 5, 9 ve 13 yaş grubundaki çocuklardan seçilen 73 katılımcı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme katılımcıların duygusal çağrışım uyandıran videolardaki yüz ifadeleri ve sözel tepkileri ile yakın arkadaşların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin ölçeklendirmeleri aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmada erkek çocukların prososyal davranışlarında empatinin önemli derecede etkisi olduğu görülürken, kız çocuklarda empatinin yalnızca arkadaş ilişkileri bağlamında prososyal davranışlara katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin prososyal davranışları sergilemede kızlara göre daha az baskı hissettikleri araştırmanın bulguları arasındadır.

Lefebvre ve Merrigan (1998), ailenin ekonomik durumu, ailenin geçmişi, annenin çalışma durumu ve çocuğun gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran 4-11 yaş aralığında 2840 katılımcının yer aldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında aile faktörleri ile çocukların bilişsel gelişimi (4-5 yaş), problem davranışları ve prososyal davranışları (4-11 yaş) araştırılmıştır. Her iki ebeveyni ile yaşayan ve annesi çalışmayan çocukların prososyal davranış gösterme eğilimlerinin diğer katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Her iki ebeveyni ile yaşayan 4-11 yaş arası çocuklarda ise prososyal davranışlar anne baba eğitim düzeyi, düşük gelirli çevrede yetişme ve üvey aileye sahip olma ile olumlu yönde, aile geliri ve annenin çalışması ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Tüm örneklem grubu içerisinde yer alan 4-11 yaş arası çocukların prososyal davranışlarının ise ailenin geliri ile olumsuz yönde; üvey aileye sahip olma ile olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Black, Seman ve Trobaugh (1999), anaokulu, anasınıfı ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının prososyal davranışlarını çocuk kitapları aracılığıyla desteklemeyi amaçladıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okuldan seçilen çocuklar, sınıf öğretmenlerinin gözlemleri, prososyal davranış kontrol listeleri ve akranlarla ilgili problematik durumlara dikkat eden öğrenci görüşmelerine göre değerlendirilmiştir. Deney grubu için seçilmiş olan kitaplar haftada birkaç kere okunmuş ve kitaplar hakkında tartışmalar yapılmıştır. Elde edilen verilere göre deney grubundaki çocukların prososyal davranışlarında bir artış olduğu ve çocukların sosyal etkileşimlerinde problem çözme becerilerini geliştirdikleri saptanmıştır.

Mağden ve Uzmen (2002), yaptıkları araştırmada okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranış özelliklerinden olan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini üç farklı anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar arasından seçilen 40 çocuk oluşturmuştur. Ön-test ve son-testte çocukların yardım etme davranışlarını değerlendirmek amacıyla, içinde kalem, küçük kağıtlar, ataçlar, kalemtraş olan bir kutu yere düşürülmüş ve bu duruma çocukların verdikleri tepkiler gözlenmiştir. Paylaşma davranışlarını değerlendirmek için, her bir çocuğa beş tane çıkartma verildikten sonra, hastanede yatan bir çocuk için istediği sayıda çıkartmanın verilebileceği söylenmiştir. Çocukların ailelerine ve eğitimcilere, yardım etme ve paylaşma davranışlarını içeren soruların bulunduğu birer soru formu verilmiştir. Deney ve kontrol grubu çocuklarına iki hafta süreyle sekizer tane resimli kitap okunmuştur. Deney grubu çocuklarına dördünün içeriğinde yardım etme, dördünün paylaşma davranışları olan resimli kitaplar okunmuş, hikaye hakkında sorular sorulmuş, tartışmalar yapılmış, etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocuklara okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu görülmüştür. Çocuklara verilmiş olan eğitimin kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Aileler ile eğitimcilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar arasında tutarlılık olmadığı, aile ve eğitimcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyumun düşük olduğu belirlenmiştir.

Warden ve Mackinnon (2003), yaptıkları araştırmada çocukların prososyal davranışları ile zorbalık ve kurban olma davranışlarını karşılaştırmışlardır. Örneklem olarak 9-10 yaşlarında bulunan 131 çocuğu çalışma kapsamına almışlardır. Araştırmada Sosyal Davranış Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Çocukların 21'i sosyal, 23'ü zorba ve 14'ü kurban olarak belirlenmiştir. Prososyal davranış eğilimi olan çocukların ve kurbanların, zorba olan çocuklardan daha olumlu davranışlar içinde oldukları gözlenmiştir.

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005), yaptıkları çalışmada ebeveynlerin ve çocuk mizacının çocukların olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri ve zihin kuramının belirleyici rolünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışmanın ikinci bir amacı da bu ilişkilerdeki kültürler arası benzerlik veya farklılıkların belirlenmesidir. Avustralya'da yaşayan 151 Avustralyalı ve 50 Türk çocuk ile bu çocukların anneleri ve öğretmenleri bu

araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Olumlu sosyal davranışların değişik yönlerinin ölçülmesini sağlamak için birden çok değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Zihin Kuramı yeteneği üç değişik yanlış kanı testi ile ölçülmüştür. Sonuçlar, Avustralyalı ve Türk çocukların olumlu sosyal davranışlarının düzeylerinin benzer olduğunu, ancak yordayıcı faktörlerin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Avustralya grubunda anne sıcaklığı ve sebatkar mizaç, Türk grubunda ise annenin itaat bekleme davranışı, olumlu sosyal davranışı anlamlı olarak yordamıştır. Zihin kuramı yeteneği ise her iki kültürel grupta da olumlu sosyal davranış ile pozitif bir ilişki göstermiştir.

Knafo ve Plomin (2006), ebeveyn tutumlarının, aile disiplini ve bağlılığı ile çocuklardaki prososyal davranışlar arasındaki ilişkileri genetik ve çevresel faktörler açısından değerlendirdikleri bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 3 ve 4 yaşlarındaki çocukların prososyal davranışları anne ve babaları tarafından değerlendirilmiştir. 7 yaşındaki çocukların olumlu sosyal davranışları sadece öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Anne babanın pozitif bir yapıda olması olumlu duygular ve pozitif, baskıcı olmayan disiplin ile; anne babanın negatif bir yapıda olması ise olumsuz duygular, negatif ve baskıcı disiplin ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda anne babanın pozitif özellikte olması ile her yaşta gösterilen prososyal davranışlar pozitif yönde; anne babanın negatif özellikte olması ise her yaşta gösterilen prososyal davranışlar ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Altay (2007), devlet ve özel okulöncesi eğitim kurumuna devam eden kız ve erkek çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları ile anneleri tarafından algılanan hem annelerin hem de babaların ebeveyn stilleri arasındaki ilişkileri incelediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili içinde yer alan özel ve devlete bağlı okulöncesi eğitim kurumuna devam eden yaşları 35 ile 75 aylar arasında değişen 176'sı kız, 168'i erkek olmak üzere toplam 344 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada ilk olarak devlet ve özel okulöncesi eğitim kurumuna devam eden kız ve erkek çocukların sosyal yeterlikleri açısından ebeveyn stilleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Anneler tarafından değerlendirilen babaların ebeveyn stilleri temel alındığında, kız çocukların sosyal yeterlik alt boyutlarından akranlarla ve eğitmenle olan pozitif ilişkilerden aldıkları puanların, erkek çocuklarından daha yüksek olduğu; erkek çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler alt boyutundan aldıkları puanların kız çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Annelerin ebeveyn stilleri temel alındığında demokratik ebeveyne sahip çocukların sosyal yeterlik alt boyutlarından

akranlarla olan negatif ilişkilerden aldıkları puanların, izin verici ebeveyne sahip çocukların aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak; okulöncesi kurumun türü temel alındığında, özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada, ikinci olarak devlet ve özel okulöncesi eğitim kurumuna devam eden kız ve erkek çocukların olumlu sosyal davranışları ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kız çocukların annelerinin değerlendirdikleri olumlu sosyal davranış puanları, erkek çocukların annelerinin değerlendirdiğinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca; demokratik anne ve babaya sahip olan çocukların annelerinin değerlendirdikleri olumlu sosyal davranış puanları, izin verici anne ve babaya sahip olan çocukların puanlarından daha yüksektir. Öğretmenlerin değerlendirdikleri olumlu sosyal davranışlarda ise kız çocuklarının aldıkları puanların, erkek çocuklarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Malti, Gummerum, Keller, & Buchmann, (2009), yaptıkları araştırmada, çocukların ahlaki motivasyon, sempati ve prososyal davranışları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada İsviçreli 6 yaşındaki 175 çocuk örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların prososyal davranışları, özellikle çocukların ahlâki motivasyonu düşük olursa, sempati arttıkça pozitif yönde artış göstermiştir. Ayrıca çocukların ahlaki motivasyon ve sempatiye yönelik eğilimleri bağımsız olarak prososyal davranışlar ile ilişkili bulunmuştur.

Yagmurlu ve Sanson (2009), yapmış oldukları çalışmada, davranışsal değerlendirmeler, ebeveyn ve öğretmen puanları ile tanımlanan prososyal davranışın öngörülmesinde ebeveynlik, çocuk mizaç ve sosyokültürel bağlamın doğrudan ve dolaylı rollerini araştırmışlardır. Düşük ve orta sınıf topluluklara hizmet veren çocuk bakım merkezlerinden seçilen 153 Avustralyalı 4-6 yaşındaki çocuk ve Türk kökenli 58 çocuk olmak üzere 211 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Türk ve Avustralyalı çocukların prososyal gelişim düzeylerinde benzer özelliklere sahip oldukları ancak çocukların prososyal davranışını öngören faktörlerin farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi ile ebeveyn sıcaklığının ve çocuk ısrarının, Avustralya örneği için prososyal davranışı öngördüğü ortaya konmuştur. Türk örneği için itaatkar davranışın, çocukların sosyal gelişimleri üzerinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Gözün Kahraman (2012), zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada yarı deneme modellerinden, eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubunda 20 çocuk, kontrol grubunda 18 çocuk olmak üzere toplam 38 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulama sürecinin ilk aşamasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test uygulaması yapılmıştır. Daha sonra deney grubundaki çocuklara 12 oturumluk Zihin Kuramı'na dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise araştırmacı tarafından herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim programının uygulaması tamamlandıktan hemen sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara son test uygulamaları yapılmıştır. Uygulamanın en son aşamasında; son test uygulamasından dört hafta sonra, deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubunun zihin kuramı görevlerine ilişkin performanslarının ön testten son teste anlamlı bir şekilde arttığı görülürken, kontrol grubunun bilgi erişimi görevi hariç diğer zihin kuramı görevlerindeki performanslarında anlamlı bir artış görülmemiştir. Deney grubunun zihin kuramı görevlerine ilişkin son test ve kalıcılık puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney grubunun prososyal davranışlara ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir artışın olduğu saptanmıştır. Ancak, kontrol grubunun prososyal davranışlarına ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Eivers, Brendgen, Vitaro ve Borge (2012), yaptıkları çalışmada, çocukların kendi seçtikleri en iyi arkadaşları arasındaki antisosyal ve sosyal davranışlar arasındaki eşzamanlı ve uzunlamasına bağlantıları araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 3-5 yaşlarındaki 203 çocuk oluşturmaktadır. Yaş ve cinsiyetin etkilerini kontrol eden faktörler de araştırmanın kapsamına alınmıştır. Her bir hedef çocuğun ve onun seçtiği en iyi arkadaşlarının davranış öğretmen derecelendirmesini elde etmek için güç ve güçlük anketi alt ölçekleri kullanılmıştır. Daha yüksek seviyedeki antisosyal davranış ve daha düşük düzeyde prososyal davranışa sahip en iyi arkadaşın seçilmesi aynı anda erkeklerde daha fazla antisosyal davranış ile ilişkili bulunmuştur. Yüksek prososyal davranış sergileyen en yakın arkadaşların adaylığı hem erkek hem de kız çocuklarında daha çok prososyal davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte çalışma, çocukların en iyi arkadaşların davranışının bir yıl boyunca hedef çocuğun davranışı üzerinde uzunlamasına bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur. En iyi arkadaşını aday olarak göstermeyen bir grup

çocuk, genellikle diğer çocuklara göre daha fazla antisosyal değil ama daha az prososyal olarak algılanmıştır.

Somer (2015), gerçekleştirdiği nitel araştırmasında, 4-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik olan resimli çocuk kitaplarını prososyal davranışlar açısından incelemiştir. Bu amaca yönelik olarak 200 adet çocuk kitabını ele almıştır. Araştırma kapsamında hangi kitapları ele alacağını belirlemek için Türkiye'nin dört farklı ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 84 okul öncesi öğretmeninden, sınıflarındaki 4-6 yaş dönemi çocuklarının en çok tercih ettiği resimli hikaye kitaplarının isimleri öğrenilmiştir. Kitaplarda prososyal içeriklerin varlığı; empati, iletişim başlatma ve sürdürme gibi erken yaşlarda prososyal davranışlara temel oluşturan beceriler ile yardım etme, işbirliği yapma, paylaşma ve özgecilik gibi olumlu sosyal davranışlar incelenmiştir. İncelenen 200 kitaptan 81 tanesinde prososyal bir içerik bulunurken 119 tanesinde prososyal bir içeriğe rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre örnekleme alınan kitaplarda olumlu sosyal davranışlara niceliksel olarak daha az yer verildiği saptanmıştır. En fazla ele alınan prososyal içeriğin özgecilik olduğu, ancak bu davranışın hediye verme ve sürpriz yapma gibi boyutlarla yer aldığı, özgeciliği yardım etme davranışının takip ettiği belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda ağırlıklı olarak toplumsal yaşamda yalnız kalmama isteğinden kaynaklanan, soru sorma, arkadaş edinme ve oyuna davet etme gibi sosyal davranış örneklerine yer verildiği ortaya konmuştur.

Özer (2016), empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisini incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada anaokulu çocuklarının empatik becerilerinin ve prososyal davranışlarının geliştirilmesi amacıyla bir eğitim programı hazırlanmış ve dokuz haftalık bir süre boyunca, haftanın dört günü çocuklara uygulanmıştır. Çocukların empatik ve prososyal becerilerinin eğitim öncesi ve sonrası gelişiminin incelenmesine ek olarak cinsiyet değişkeninin bu becerilerde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı da yine araştırma kapsamında incelenmiştir. Ayrıca uygulanan eğitim programından bağımsız olarak çeşitli değişkenlerin, çocukların empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla çocukların eğitim öncesi puanlarının çocukların kardeş sayısı, doğuş sırası, anne-babalarının yaşı ve anne-babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ve ilişkili olup olmadıklarına yönelik incelemeler de bu çalışmada yer almıştır. Empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney

grubuna uygulanan eğitim programı empatik ve prososyal becerilerin geliştirilmesine yönelik her güne özel olarak hazırlanmış farklı etkinliklerden oluşmaktadır. Programda toplamda 100 etkinliği kapsayan 36 günlük plan yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; Karadeniz Ereğli ilçesindeki MEB'e bağlı anaokullarına devam eden 5 yaş grubu, 20'si deney, 19'u kontrol grubu olmak üzere toplam 39 çocuk (20 erkek, 19 kız) oluşturmaktadır. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; uygulanan eğitim sonucunda çocukların empatik ve prososyal becerilerinde olumlu gelişmelerin olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası empatik becerilerinde deney grubu açısından anlamlı farklılıklar ve deney grubunun kendi içerisindeki uygulama öncesi ve sonrası empatik becerileri karşılaştırıldığında uygulama sonrasına yönelik anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası prososyal becerileri deney grubu açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre prososyal davranışlar açısından programın deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine olumlu bir gelişmenin olduğu gözlemlenmiştir.

Eisenberg, VanSchyndel ve Spinrad (2016), annenin, babanın ve öğretmenin çocukların prososyal davranışlarına katkısının daha az incelendiği düşüşüncesinden hareketle, 36-72 aylık 168 çocuğun anne-baba ve öğretmen-çocuk arasındaki ilişkileri ile prososyal davranış arasındaki birleşik ilişkileri ve ana-baba ilişkisi ile prososyal davranış arasındaki ilişkide öğretmen-çocuk ilişkisinin arabulucu rolünü belirlemeye çalışan kesitsel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, erken bakım veren kişilerle olan ilişkilerin kalitesi ve çocukların prososyal davranışı arasında olumlu bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca hem baba hem de öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesinin çocukların prososyal davranışı ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Anne-çocuk ilişkisinin kalitesi öğretmen-çocuk ilişkisi aracılığıyla dolaylı olarak çocukların prososyal davranışlarıyla ilişkili bulunmuştur.

2.6.3.Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Dennis (2006), yapmış olduğu araştırmada, çocuk mizaç yaklaşım tepkisinin, veli ve çocuk kontrol kapasiteleri ile çocuğun duygusal öz düzenlemesi arasındaki ilişkiyi hafifletip hafifletmediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 3 ve 4 yaşlarındaki 113 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Duygusal öz düzenleme; gözlenen sebat ve hayal kırıklığı ve anneye ait uyum raporu olarak ölçülmüştür. Ebeveyn yaklaşımı, kaçınma, kontrol ve

sıcaklık; oyun ve sinir bozucu bekleme sırasında gözlenmiştir. Çocuk yaklaşım tepkisi ve kontrol kapasitesi anne raporu üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; oyun sırasında anne sıcaklığının uyumla ilişkilendirilmiş olduğunu gösterirken bekleme süresinde anne yaklaşımının sebat ve hayal kırıklığı ile ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Carlson ve Wang (2007), önleyici kontrol ile duygu düzenlemedeki bireysel farklılıklar arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma 4-6 yaşlarındaki 53 okul öncesi çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Duygu düzenleme ve güçlü tepkilerin önleyici kontrolünün önemli bir bileşeni olarak değerlendirmişlerdir. Önleyici kontroldeki bireysel farklılıklar, çocukların duygularını düzenlemeyebilme yetenekleriyle önemli ölçüde ilişkilendirilmiştir. Bu ilişki; yaş ve sözel yetenek için gerekli kontroller yapıldıktan sonra kalktı ve hem olumsuz (moral bozucu yetenek) veya olumlu (gizli tutma) olan duygusal ifadelerin kontrolü ve hem de duygu anlama için devam etmiştir. Çocukların kendini kontrolü ve duygu düzenlemesi konusunda ebeveynlerinin raporu, davranışsal sonuçları doğruladığını belirtmişlerdir. Bu bulgular; dikkatin, eylemin ve duygunun yönetici kontrolünün, okul öncesi dönemindeki uyumda gelişen beceriler olduğunu göstermektedir.

Şen, (2010), duygusal tepki çıkarma amaçlı görevler sonrası öfke ve üzüntü duygularında toparlanmanın duygu düzenlemenin bir göstergesi olup olamayacağını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Toparlanma tepkilerinin, alanyazında duygu düzenleme amaçlı kullanılan diğer ölçüm araçlarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 67 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çocukların tepkisellikleri ve toparlanma tepkileri üç farklı görevle ölçülmüştür. Duyuşsal kronometri yaklaşımına uygun olarak duygusal tepkilerin zaman seyrini görebilmek için görevler temel düzey, aktif ortaya çıkarma ve bilgilendirme olmak üzere üçe bölünmüştür. Çocukların kendini denetleme becerileri davranış bataryalarıyla, gösterim kurallarına bağlılıkları Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Paradigmasıyla, davranışsal sorunları annelerin doldurduğu MacArthur Sağlık ve Davranış Anketiyle, duygu düzenleme becerileri ve duygu düzenleme güçlükleri de öğretmenlerinin doldurduğu Duygu Düzenleme Ölçeği ile ölçülmüştür. Bulgular, duyuşsal tarz veya mizaçla uyumlu olacak tutarlı tepki profillerini kısmi olarak desteklemiştir. Üzüntü tepkiselliği ve toparlanması, duyuşsal tarzla uyumlu bir örüntü göstermiştir. Ayrıca, duygusal toparlanmada mizaç-benzeri özellikler sadece üzüntü ve tebessüm birlikte ele alınınca görülmüştür. Dış geçerlilik amacıyla kullanılan ölçüm araçlarıyla ilişkileri incelendiğinde, toparlanma fazında olumlu duyuşun gösterim kurallarına bağlılıkla, hem olumlu duyuşun

hem de üzüntüden toparlanmanın kendini denetleme becerileriyle ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Genel olarak, çalışmanın sonuçları hem tepkisellik hem de toparlanma ölçümlerinde, durumsal varyansın (görevlere has özelliklerin) mizaç-benzeri tutarlı davranış örüntüsüne göre baskın geldiğini göstermiştir.

Lotze, Ravindran ve Myers (2010) yaptıkları çalışmada, hapsedilen anneleri olan risk altındaki çocukları birkaç yıl süren kamp deneyimi boyunca, duygusal düzenleme süreçleri, ahlaki duyguları, aşırı duygusal olmayan özelliklerle tanımlanan antisosyal davranışları da dahil olmak üzere dışsallaştırma ve içselleştirme davranışlarını anlamaya yönelik bir yaklaşımla incelemişlerdir. Bu çalışmada sağlıklı ahlaki duygular ile duygusal kendini düzenleme becerisinin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Beklendiği gibi, çocukların duygularını düzenleme yetersizliği problem davranışlarıyla ilgili bulunmuştur. Hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından yapılan değerlendirmeler, duygularını daha az düzenleyen çocukların önemli ölçüde daha fazla sorun davranışına girdiğini ortaya koymuştur.

Kurbet (2010), gerçekleştirdiği çalışmada anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma grubunu Ankara İli Çankaya İlçesi'nin anasınıfı ve anaokullarına devam eden çocuklardan yansız random yoluyla seçilen 277 çocuk annesi oluşturmaktadır. Çocukların duygusal düzenleme becerilerini değerlendirmek için Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği, annelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek için Empatik Eğilim Ölçeği, annelerin tutumlarını değerlendirmek için Aile Tutum ve Davranış Ölçeği, çocukların ve annelerin demografik özelliklerini incelemek için Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kızların duygusal düzenleme puanlarının, erkeklerin duygusal düzenleme puanlarından daha yüksek olduğu ve çocukların duygusal düzenleme puanlarının annenin yaşı ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Annenin empatik eğilimine göre çocukların duygusal düzenleme puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin tutumuna göre çocukların duygusal düzenleme puanları arasında anlamlı fark olduğu ve destekleyici anne tutumu puanları ile empatik eğilim puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Brumariu, Kerns ve Seibert (2012), yaptıkları çalışmada anne ve çocuk arasındaki bağlanma, duygu düzenleme ve anksiyete belirtileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 10-12 yaş aralığında toplam 87 çocuğu çalışma grubu olarak belirlemişlerdir. Araştırmadan

elde edilen bulgular değerlendirildiğinde güvenli bağlanma ile anksiyete düzeyi arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anksiyete düzeyi diğerlerine göre yüksek olan çocukların duygularını tanımlamada zorlandıkları, duygusal olaylarla ilgili yanlış değerlendirmelerde bulundukları belirlenmiştir.

Panfile ve Laible (2012), yaptıkları çalışmada, empatinin bireysel farklılıkları üzerine bağlanma, olumsuz duygusallık ve duygu düzenleme faktörünün etkisini incelemişlerdir. Toplam 63 anne, çocukların 3 yaşındayken empati, olumsuz duygusallık ve duygu düzenleme becerilerini ölçen anketlerini doldurmuşlardır. Prososyal davranış, bir bebek ağlaması sırasında gözlenmiştir. Yapılan analizinin sonucunda, duygu düzenlenmesinin aracılığını kullanarak empati öngören bir modelin verilere en uygun model olduğu ortaya konmuştur. Özellikle, güvenli bağlanan çocukların duygusal düzenlemede daha yüksek puanlar aldığı, dolayısıyla empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca, empatik eğilimleri daha yüksek olan çocukların daha fazla prososyal davranış sergiledikleri gözlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, güvenli bağlanan çocukların daha empatik oldukları ve daha iyi duygu düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir.

Ertan (2014), yaptığı araştırmada; okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 4-6 yaş aralığındaki 45 çocuktur (25 kız, 20 erkek). Vignette Okul Öncesi Dönemde Çocukların Baş Etme Stratejilerini Değerlendirme Bataryası ve Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası, sırasıyla baş etme stratejilerini ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisinin ölçümü için kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ise anaokulu öğretmenleri tarafından Duygu Düzenleme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgular çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarının da yüksek olduğu, aynı şekilde baş etme stratejilerini sıklıkla kullanan çocukların, çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir. Duygu düzenleme becerileri ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasındaki ilişkinin benzeri, baş etme stratejileri ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasında da gözlenmiştir.

Azkeskin, Güven, Sezer, Ural ve Yılmaz (2015), yaptıkları çalışmada; okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu

düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul Anadolu yakasında 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 224 çocuktan oluşturulmuştur. Verilerin elde edilmesinde LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çorapçı vd. (2010) tarafından yapılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30); Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan Duygu Düzenleme Ölçeği ve çocukların bağlanma biçimlerini belirlemek amacıyla Bretherton, Ridegeway ve Cassidy (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Uluç (2009) tarafından yapılan Oyuncak Öykü Tamamlama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerine güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre anksiyete içe dönüklük düzeylerinin daha yüksek olduğu, ayrıca duygu düzenleme becerilerinin anneye bağlanma biçimine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra güvensiz bağlanma biçiminin erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü ve yine erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kızgın saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015), yaptıkları çalışmada; 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 2014- 2015 eğitim öğretim yılında, Erzurum il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 228 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, "Kızgınlık-Saldırganlık" ve "Anksiyete-İçe dönüklük" alt boyutu arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların oyun becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin "Değişkenlik-Olumsuzluk" alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Şahin (2015), yaptığı bu çalışmada 6 yaş çocukların bağlanma örüntüleri değişkenine göre yürütücü işlevlerinin (soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik) ve duygu düzenleme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, bağlanma örüntüleridir. Bağımlı değişkeni ise; yürütücü işlevler ve duygu düzenleme becerileridir. Araştırmanın çalışma grubu 70 kız 67 erkek toplam 137 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada çocukların bağlanma örüntüleri puanlarını ölçmek

için "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Hikayeleri", yürütücü işlevlerini (soyutlama becerileri ve bilişsel esneklik) ölçmek için "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi" duygu düzenleme becerilerini ölçmek için "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada 6 yaş çocukların bağlanma örüntülerine göre yürütücü işlevler "soyutlama becerileri" ve "bilişsel esneklik" alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Güvenli bağlanan çocukların kaçınmacı ve negatif bağlanan çocuklara göre daha yüksek "soyutlama becerileri" ve "bilişsel esneklik" puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Bağlanma örüntülerine göre duygu düzenleme becerileri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Güvenli bağlanan çocukların kaçınmacı ve negatif bağlanan çocuklara göre daha yüksek "duygu düzenleme becerileri" puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Yürütücü işlevler "bilişsel esneklik" alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken yürütücü işlevler "soyutlama becerileri" alt boyutu ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Morelen, Southam-Gerow, & Zeman, (2016), yaptıkları çalışma ile çocukların duygularını düzenlemesi ile akran mağduriyeti arasındaki bağda çocuk cinsiyetinin rolünü araştırmışlardır. Ortalama 9,3 yaşındaki 114 çocuk ve onların annelerinden bilgiler toplanarak üç duygu (öfke, hüzün, endişe) bağlamında duygu düzenlemenin üç yüzü (düzenleme başa çıkma, engellenme, olumsuz düzenleme) araştırıldı. Anneler ve çocuklardan, duygu düzenleme stratejileri ve akran mağduriyeti üzerine anketleri doldurmuşlardır. Korelasyon ve analizlerin sonucunda, duygu düzenlemenin mağduriyetle ilişkili olarak çocuk cinsiyet ve duygu türüne göre değişen kalıplarla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Özellikle, öfkelerini düzenlemekte zorlanan kızlar, öfkelerini düzenlemekte zorlanan erkeklerle karşılaştırıldığında kızların mağdur olma riskinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocuklar için, üzüntü ve endişenin engellenmesi ve yaşanılan endişenin, önemli ölçüde mağduriyetin artmasına bağlı olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli özelliğine sahiptir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013, s. 14). Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların, ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranışları ve duygusal düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli'de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 12.449 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli İli'nin Merkezefendi, Pamukkale, Tavas ve Kale ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfı ve anaokullarına devam eden çocuklardan basit tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 60-72 aylık 200 kız, 223 erkek olmak üzere toplam 423 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Baş (2005, s.47), tarafından oluşturulan evrenin bilindiği durumlarda, kabul edilecek belli hata payları için %95 kesinlik düzeyinde (α=0.05) örneklem büyüklüklerine ilişkin tablo 1'deki veriler dikkate alındığında, bu çalışmanın örnekleminin, çalışma evrenine %95 kesinlik düzeyinde genellenebilir nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 1

Homojen ve Homojen Olmayan Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri

	Kabul Edilen Hata Payları					
EVREN	± %3		± %5		± %10	
	Örneklem Homojen İse	Örneklem Homojen Değilse	Örneklem Homojen İse	Örneklem Homojen Değilse	Örneklem Homojen İse	Örneklem Homojen Değilse
100	87	92	71	80	38	49
250	183	203	124	152	49	70
500	289	341	165	217	55	81
750	358	441	185	254	57	85
1.000	406	516	198	278	58	88
2.500	537	748	224	333	60	93
5.000	601	880	234	357	61	94
10.000	639	964	240	370	61	95
25.000	665	1023	244	378	61	96
50.000	674	1045	245	381	61	96
100.000	678	1056	245	383	61	96
1.000.000	682	1066	246	384	61	96
100.000.000	683	1067	246	384	61	96

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği", "Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan çocuklar ile onların ailesinin demografik bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu formda örnekleme alınan çocukların cinsiyeti, yaşı, çocukların annelerinin öğrenim durumları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (Scale For Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules)

Araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili algılarını tespit etmek için kullanılan bu ölçek Smetana (1981) tarafından geliştirmiştir. Ölçek ahlaki ve sosyal kuralların ihlal edilmesini gösteren 10 durumsal resimden oluşmaktadır. Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (ASKAÖ) "Ahlaki Kural Algısı" ve "Sosyal Kural Algısı" olmak üzere iki alt ölçekten meydana gelmektedir.

Bu ölçek Seçer, Sarı ve Olcay (2006) tarafından kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği açısından incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinde ölçekte yer alan resimler ve resimlere ilişkin sorulan soruların sayı ve nitelikçe yeterli olup olmadığı, görünüş geçerliliğinde ise ölçekteki resme ait çizimlerin verilmek istenen durumu yansıtıp yansıtmadığı uzman görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Ölçek Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ve Özel Eğitim alanında doktorasını tamamlamış olan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından on resim, anlatılan olayı yansıtıp yansıtmama, sayıca yeterli olup olmama, ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili olup olmama açısından her resimden sonra sorulan beş soruda nitelik açısından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri sonrası sosyal kurallarla ilgili olan "bir çocuk yemekten önce dua etmiyor" durumunu yansıtan resim Türk kültüründe genelde yemekten sonra dua edilmesi neden gösterilerek çıkarılması istenmiştir. Bu resmin yerine "bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuklarını yere atıyor" durumunu yansıtan bir resim yapılarak ikinci kez uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada uzmanların değerlendirmeleri arasında bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Uzmanların değerlendirmeleri arasındaki tutarlık ölçeğin geçerliliği olarak kabul edilmiştir. Alınan uzman görüşlerinden sonra ölçek 10 çocuğa 10 gün arayla uygulanmış ve iki uygulama sonucunda elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar karşılaştırılmıştır. Ölçeğin 10 gün arayla iki kez uygulanmasının sebebi hastalık, okula devam etmeme vb. nedenlerden dolayı denek kaybı endişesi ve bilişsel özelliklerinden dolayı bu dönemdeki çocukların ölçeğe verdikleri ilk cevapları hatırlayamayacakları düşüncesidir. Ölçeğin aralıklı iki uygulamasından elde edilen puanlar arasında r= .78'lik bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu korelasyon ölçeğin güvenirlik katsayısı olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin geçerliliği ve güvenirliliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir.

3.3.3. Prososyal Davranış Ölçeği (Prosocial Behavior Scale)

Prososyal davranışların ölçümü için Iannotti'nin (1985) oluşturduğu 13 madde ve Wilby'nin (2004) oluşturduğu 6 maddeden meydana gelen 19 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Yağmurlu ve Sanson (2009) yapmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, "kendiliğinden" koşulundaki yardım etme için 85, paylaşma için .86, teselli etme için .91 ve işbirliği için .80; "öğretmen istediğinde" koşulundaki yardım etme için .83, paylaşma için .81, teselli etme için .92 ve işbirliği için .75 olarak bulunmuştur. Çocukların prososyal davranışlarını ölçen Prososyal Davranış Ölçeği'ni sınıfındaki her bir çocuk için öğretmenleri doldurmuştur. Öğretmenlerin sınıfındaki çocukları değerlendirdiği Prososyal Davranış Ölçeği'ndeki her bir davranış iki kez değerlendirilmektedir. Öğretmen, çocuğun aynı prososyal davranışların düzeyini "kendiliğinden" ne sıklıkta yaptığı ve "öğretmen istediğinde" ne sıklıkta yaptığını düşünerek, iki kez değerlendirmektedir. Dolayısıyla bu ölçek dört prososyal davranış kullanılarak (yardımlaşma, paylaşma, işbirliği ve teselli etme) sekiz alt ölçekten oluşmaktadır. 19 maddeden 4'ü yardımlaşma (ortalığı toplar), 6'sı paylaşma (o an oynamakta olduğu şeyi başka bir çocuğa verir), 5'i teselli etme (üzüntülü bir çocuğu ya da yetişkini teselli etmek için bir şeyler söyler) ve 4'ü işbirliği (başka bir çocukla veya sizle işbirliği yapar) davranışlarından oluşmaktadır. Ölçekte 7'li derecelendirme kullanılmıştır (1=hiçbir zaman, 7=her zaman). Ölçekten alınan yüksek puanlar daha fazla prososyal davranışı göstermektedir.

3.3.4. Duygu Düzenleme Ölçegi (The Emotion Regulation Checklist)

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan ölçek, 24 maddeden oluşmakta ve dört dereceli (1- Neredeyse hiç, 4- Her zaman) olarak değerlendirilmektedir. Çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçen "Duygu Düzenleme Ölçeği"ni bu araştırma kapsamında, sınıfındaki her bir çocuk için öğretmenleri doldurmuştur. "Duygu Düzenleme" ve "Değişkenlik-Olumsuzluk" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. "Değişkenlik-olumsuzluk" alt ölçeği harekete geçirme, tepkisellik, öfkeyi kontrol edememe ve huysuzluk maddelerini içermektedir (Örnek; "dürtülerine kapılarak davranır"). Duygu düzenleme alt ölçeğinde sosyal olarak uygun duygular sergileme ile

ilgili maddeler yer almaktadır (Örnek; "hoşuna giden bir şeye ulaşmayı erteleyebilir"). Ölçekten alınan yüksek puanlar duygu düzenlemenin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Shields ve Cicchetti (1997) ölçeğin cronbach's alpha iç tutarlık katsayısını değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeği için .96, duygu düzenleme alt boyutu için ise .83 olarak bulmuştur. Batum ve Yağmurlu, (2007) tarafından yapılan ölçeğin Türkçe uyarlamasının cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları duygu düzenleme alt boyutu için .73, değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu için ise .75 olduğu saptanmıştır. Ölçek, 4'lü likert tipindedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını ölçmek için Smetana (1981) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeği Türkçe'ye çevirip Türk çocukları için yeniden düzenleyen Seçer, Sarı ve Olcay'dan (2006) ölçeğin kullanılması için, Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de ölçeği okullarda uygulamak için izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından her çocukla anasınıfına ait sessiz bir odada ya da anasınıfına yakın okulun herhangi sessiz bir odasında bireysel olarak 10-15 dakika görüşme yapılarak ölçek uygulanmıştır. Bazı çocuklar sınıfın dışında başka bir yerde çalışma yapmaktan dolayı tedirgin olmuş, onları rahatlatmak için çocuklara gösterilen her resimle ilgili çocuğun dikkatini çeken durumsal olay anlatılmıştır. Bazı çocukları ise tüm çabalara rağmen rahatlatmak mümkün olamamış ve onlar çalışma grubuna dahil edilememiştir. Çocuklara ahlaki kuralların ihlal edilmesini gösteren beş resim ve sosyal kuralların ihlal edilmesini gösteren beş resim gösterilmiştir. Her resimle ilgili çocukların "Ciddiyet", "Otorite Yokluğu", "Kural Yokluğu", "Genelleme" ve "Ceza" algılarını belirlemek için beş farklı soru sorulmuştur. Normal A-4 boyutundaki renkli resimler çocukların her ayrıntıyı görebilmesi için 31x44 cm boyutuna getirilmiştir. Resimlerde anlatılan olayla ilgili çocukların ciddiyet derecesini belirlemek için üç farklı yüz ifadesi kullanılmıştır. Bu yüz ifadeleri abartılı bir şekilde tanımlanmıştır. Birinci yüz ifadesi resimlerde geçen olayı kabul eden gülen yüz, ikinci yüz ifadesi resimlerdeki olayı biraz yanlış bulan az kızgın bir yüz, üçüncü yüz ifadesi ise resimlerdeki olayı çok yanlış bulan ve çok kızgın bir yüz ifadesidir. Yüz ifadeleri ile ilgili çocuklara önceden bilgi verilmiş ve sonra 13.5 x 15.5 cm boyutundaki kartlar üzerine yüz ifadeleri yapıştırılmış ve çocuklara belli bir sıra takip edilmeksizin gösterilmiştir.

Ahlaki ve sosyal kural algısı ile korelasyonel ilişkisine bakılan çocukların prososyal davranışlarını ve duygu düzenleme becerilerini değerlendiren ölçekleri öğretmenlerden bazıları doldurmayı kabul etmemiş bazı öğretmenler ise yalnız beş çocuk için doldurabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları prososyal davranış ve duygu düzenleme ölçeklerini yanlış doldurmasından ve her çocuk için velilere gönderilen kişisel bilgi formunun bazılarının geri gelmemesinden dolayı, 35 çocuktan elde edilen ahlaki ve sosyal kural algılarının değerlendirildiği veriler iptal edilmek zorunda kalınmıştır. Araştırma kapsamında toplam 458 çocuk ile bireysel olarak 10-15 dakika görüşme yapılarak çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ölçülmüş ancak belirtilen nedenlerden dolayı 35 çocuğun ahlaki ve sosyal kural algısının ölçüldüğü veriler bu araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak bu araştırma kapsamında 200 kız ve 223 erkek olmak üzere toplam 423 çocuktan veriler 15 haftada elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların prososyal davranışlarını ölçmek için Iannotti'nin (1985) oluşturduğu 13 madde ve Wilby'nin (2004) oluşturduğu 6 maddeden meydana gelen 19 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye Uyarlamasını Yağmurlu ve Sanson (2009) yapmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapan Yağmurlu ve Sanson'dan (2009), ölçeğin kullanılması için izin alınmıştır. Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeği okullarda uygulamak için resmi izin alınmıştır. Öğretmenlerin değerlendirdiği "Prososyal Davranış Ölçeğinde" her bir davranış iki kez değerlendirilmiştir. Çocuğun öğretmeni aynı prososyal davranışların düzeyini "kendiliğinden" ne sıklıkta yapıldığı ve "öğretmen istediğinde" ne sıklıkta yapıldığını düşünerek, iki kez değerlendirmiştir. Ölçekte 7'li derecelendirme kullanılmıştır (1=hiçbir zaman, 7=her zaman). Ölçekten alınan yüksek puanlar daha fazla prososyal davranışı göstermektedir.

Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek için Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapan Batum ve Yağmurlu'dan (2007), ölçeğin kullanılması için izin alınmıştır. Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeği okullarda uygulamak için resmi izin alınmıştır. Ölçek, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren 24 madde ve "Duygu Düzenleme" ve "Değişkenlik-Olumsuzluk" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 4'lü likert tipte ve araştırma kapsamında çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerilerileri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için "t" testi kullanılmıştır. Çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranış ve duygu düzenleme beceri düzeylerinin annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi öğrenmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) tekniği kullanılmıştır. Analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 16.0 paket programı yardımıyla ve ".01" ve ".05" anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların, Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı, Prososyal Davranışları ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki Koralasyonel İlişkiler.

4.1.1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların, ahlaki ve sosyal kural algıları ile prososyal davranışları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Çocukların, ahlaki ve sosyal kural algıları ile prososyal davranışları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişki

			AHLAKİ VE SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ									
			Ahlaki Kural Algısı					Sosyal Kural Algısı				
			Ciddiyet	Otorite Yokluğu	Kural Yokluğu	Genelleme	Ceza	Ciddiyet	Otorite Yokluğu	Kural Yokluğu	Genelleme	Ceza
Prososyal Davranış Ölçeği	Kendiliğinden	Yardım	-.014	.197**	.177**	.222**	.061	-0,49	.216**	.213**	.250**	.022
		İşbirliği	-.021	.203**	.186**	.234**	.076	-.059	.218**	.199**	.247**	.039
		Teselli	-0,63	.163**	.140**	.198**	.037	-.065	.183**	.150**	.200**	.043
		Paylaşma	-0.38	.198**	.166**	.193**	.025	-.065	.239**	.202**	.219**	.003
	Öğretmen İstediğinde	Yardım	-.005	.193**	.195**	.217**	.063	-.016	.224**	.226**	.261**	.061
		İşbirliği	.025	.197**	.186**	.241**	.106*	.006	.222**	.195**	.274**	.089
		Teselli	.003	.146**	.134**	.184**	.060	-.004	.181**	.156**	.204**	.082
		Paylaşma	.015	.167**	.149**	.192**	.053	.006	.227**	.184**	.225**	.076

*p<.05, **p<.01

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışların "kendiliğinden" koşulundaki "yardım" alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.014, otorite yokluğu için .197, kural yokluğu için .177, genelleme için .222, ceza için .061 düzeyindedir. Prososyal davranışların "kendiliğinden" koşulundaki "işbirliği" alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.021, otorite yokluğu için .203, kural yokluğu için .186, genelleme için .234, ceza için .076 düzeyindedir. Prososyal davranışların "kendiliğinden" koşulundaki "teselli" alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.063, otorite yokluğu için .163, kural yokluğu için .140, genelleme için .198, ceza için .037 düzeyindedir. Prososyal davranışların "kendiliğinden" koşulundaki "paylaşma" alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.038, otorite yokluğu için .198, kural yokluğu için .166, genelleme için .193, ceza için .025 düzeyindedir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının "kendiliğinden" koşulundaki "yardım" alt boyutu ile sosyal kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.049, otorite yokluğu için .216, kural yokluğu için .213, genelleme için .250, ceza için .022 düzeyindedir. Prososyal davranışların "kendiliğinden" koşulundaki "işbirliği" alt boyutu ile sosyal kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.059, otorite yokluğu için .218, kural yokluğu için .199, genelleme için .247, ceza için .039 düzeyindedir. Prososyal davranışların "kendiliğinden" koşulundaki "teselli" alt boyutu ile sosyal kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.065, otorite yokluğu için .183, kural yokluğu için .150, genelleme için .200, ceza için .043 düzeyindedir. Prososyal davranışların "kendiliğinden" koşulundaki "paylaşma" alt boyutu ile sosyal kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.065, otorite yokluğu için .239, kural yokluğu için .202, genelleme için .219, ceza için .003 düzeyindedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının "öğretmen istediğinde" koşulundaki "yardım" alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.005, otorite yokluğu için .193, kural yokluğu için .195, genelleme için .217, ceza için .063 düzeyindedir. Prososyal davranışların "öğretmen istediğinde" koşulundaki "işbirliği" alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için .025, otorite yokluğu için .197, kural yokluğu için .186, genelleme için .241, ceza için .106 düzeyindedir. Prososyal davranışların "öğretmen istediğinde" koşulundaki "teselli" alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için .003, otorite yokluğu için .146, kural yokluğu için .134, genelleme için .184, ceza için .060 düzeyindedir. Prososyal davranışların "öğretmen istediğinde" koşulundaki "paylaşma" alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için .015, otorite yokluğu için .167, kural yokluğu için .149, genelleme için .192, ceza için .053 düzeyindedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının "öğretmen istediğinde" koşulundaki "yardım" alt boyutu ile sosyal kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.016, otorite yokluğu için .224, kural yokluğu için .226, genelleme için .261, ceza için .061 düzeyindedir. Prososyal davranışların "öğretmen istediğinde" koşulundaki "işbirliği" alt boyutu ile sosyal kural

algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için .006, otorite yokluğu için .222, kural yokluğu için .195, genelleme için .274, ceza için .089 düzeyindedir. Prososyal davranışların "öğretmen istediğinde" koşulundaki "teselli" alt boyutu ile sosyal kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.004, otorite yokluğu için .181, kural yokluğu için .156, genelleme için .204, ceza için .082 düzeyindedir. Prososyal davranışların "öğretmen istediğinde" koşulundaki "paylaşma" alt boyutu ile sosyal kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için .006, otorite yokluğu için .227, kural yokluğu için .184, genelleme için .225, ceza için .076 düzeyindedir.

Bu değerlere göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının "kendiliğinden" koşulundaki "yardım", "işbirliği", "teselli" ve "paylaşma" alt boyutları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğinin, ahlaki kural algısı ve sosyal kural algısı alt ölçeklerinin; "otorite yokluğu," "kural yokluğu" ve "genelleme" alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.01$).

Prososyal davranışlarının "öğretmen istediğinde" koşulundaki "yardım", "işbirliği", "teselli" ve "paylaşma" alt boyutları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğinin, ahlaki kural algısı ve sosyal kural algısı alt ölçeklerinin; "otorite yokluğu," "kural yokluğu" ve "genelleme" alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.01$). Ayrıca, çocukların prososyal davranışlarının "öğretmen istediğinde" koşulundaki "işbirliği" alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki, ahlaki kural algısı alt ölçeğinin; "ceza" alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır ($p<.05$).

4.1.2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların, ahlaki ve sosyal kural algıları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların, ahlaki ve sosyal kural algıları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

		AHLAKİ VE SOSYAL KURAL ALGISI ÖLÇEĞİ									
		Ahlaki Kural Algısı					Sosyal Kural Algısı				
		Ciddiyet	Otorite Yokluğu	Kural Yokluğu	Genelleme	Ceza	Ciddiyet	Otorite Yokluğu	Kural Yokluğu	Genelleme	Ceza
Duygu Düzenleme Ölçeği	Duygu Düzenleme	-.089	.196**	.154**	.198**	.029	-.031	.206**	.174**	.203**	.039
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	.024	-.122*	-.063	-.145**	.027	.054	-.179**	-.110*	-.161**	-.019

*p<.05, **p<.01

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin duygu düzenleme alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.089, otorite yokluğu için .196, kural yokluğu için .154, genelleme için .198, ceza için .029 düzeyindedir. Duygu düzenleme alt boyutu ile sosyal kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için -.031, otorite yokluğu için .206, kural yokluğu için .174, genelleme için .203, ceza için .039 düzeyindedir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile ahlaki kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için .024, otorite yokluğu için -.122, kural yokluğu için -.063, genelleme için -.145, ceza için .027 düzeyindedir. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile sosyal kural algısının alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri; ciddiyet için .054, otorite yokluğu için -.179, kural yokluğu için -.110, genelleme için -.161, ceza için -.019 düzeyindedir.

Bu değerlere göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin "duygu düzenleme" alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki ahlaki kural algısı ve sosyal kural algısı alt ölçeklerinin; "otorite yokluğu," "kural yokluğu" ve "genelleme" alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<.01). Duygu düzenleme ölçeğinin "değişkenlik/ olumsuzluk" alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki ahlaki kural algısı alt ölçeğinin

"genelleme"; sosyal kural algısı alt ölçeğinin ise "otorite yokluğu" ve "genelleme" alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<.01). Ayrıca duygu düzenleme ölçeğinin "değişkenlik/ olumsuzluk" alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki ahlaki kural algısı alt ölçeğinin "otorite yokluğu" ve sosyal kural algısı alt ölçeğinin "kural yokluğu" alt boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<.05).

4.1.3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların, prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların, Prososyal Davranışları ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

		Prososyal Davranış Ölçeği							
		Kendiliğinden				Öğretmen İstediğinde			
		Yardım	İşbirliği	Teselli	Paylaşma	Yardım	İşbirliği	Teselli	Paylaşma
Duygu Düzenleme Ölçeği	Duygu Düzenleme	,574**	,610**	,727**	,576**	,528**	,566**	,639**	,516**
	Değişkenlik/ Olumsuzluk	-,521**	-,449**	-,473**	-,561**	-,476**	-,438**	-,432**	-,524**

*p<.05, **p<.01

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin duygu düzenleme alt boyutu ile prososyal davranışların "kendiliğinden" koşulundaki alt boyutlar arasındaki pearson korelasyon değerleri; yardım için .574, işbirliği için .610, teselli için .727, paylaşma için .576 düzeyindedir. Duygu düzenleme alt boyutu ile prososyal davranışların "öğretmen istediğinde" koşulundaki alt boyutlar

arasındaki pearson korelasyon değerleri; yardım için .528, işbirliği için .566, teselli için .639, paylaşma için .516 düzeyindedir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile prososyal davranışların kendiliğinden koşulundaki alt boyutlar arasındaki pearson korelasyon değerleri; yardım için -.521, işbirliği için -.449, teselli için -.473, paylaşma için -.561 düzeyindedir. Duygu düzenleme becerilerinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile prososyal davranışların "öğretmen istediğinde" koşulundaki alt boyutlar arasındaki pearson korelasyon değerleri; yardım için -.476, işbirliği için -.438, teselli için -.432, paylaşma için -.524 düzeyindedir.

Bu değerlere göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin "duygu düzenleme" alt boyutu ile prososyal davranışların "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" koşulundaki yardım etme, işbirliği, teselli ve paylaşma alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.01$). Ayrıca duygu düzenleme becerilerinin "değişkenlik / olumsuzluk" alt boyutu ile prososyal davranışların "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" koşulundaki yardım etme, işbirliği, teselli ve paylaşma alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır ($p<.01$).

4.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte midir?

Çocukların cinsiyetlerine göre ahlaki ve sosyal kural algısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

		ASKA Ölçeği Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
AHLAKİ VE SOSYAL KURAL ALGISI	AHLAKİ KURAL	Ciddiyet	Kız	200	13,27	2,08	,278	,781
			Erkek	223	13,21	2,30		
		Otorite Yokluğu	Kız	200	4,92	,474	1,34	,181
			Erkek	223	4,84	,676		
		Kural Yokluğu	Kız	200	4,83	,673	1,54	,124
			Erkek	223	4,70	,964		
		Genelleme	Kız	200	4,88	,651	1,35	,177
			Erkek	223	4,78	,848		
		Ceza	Kız	200	8,64	1,90	-,380	,704
			Erkek	223	8,71	2,03		
	SOSYAL KURAL	Ciddiyet	Kız	200	12,66	2,60	-,583	,574
			Erkek	223	12,80	2,57		
		Otorite Yokluğu	Kız	200	4,90	,598	1,25	,210
			Erkek	223	4,82	,698		
		Kural Yokluğu	Kız	200	4,88	,658	1,90	,057
			Erkek	223	4,73	,958		
		Genelleme	Kız	200	4,88	,703	1,44	,150
			Erkek	223	4,77	,893		
		Ceza	Kız	200	7,96	2,35	-,249	,803
			Erkek	223	8,02	2,37		

Tablo 5'de cinsiyet açısından ahlaki kural puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testine göre, ahlaki kural algısının "ciddiyet" [t(421)=.278, p>.05] "otorite yokluğu" [t(421)=1.34, p>.05] "kural yokluğu" [t(421)=1.54, p>.05], "genelleme" [t(421)=1.35, p>.05] ve "ceza" [t(421)=-.380, p>.05] altboyutları ile sosyal kural algısının "ciddiyet" [t(421)=.-583, p>.05] "otorite yokluğu" [t(421)=1.25, p>.05] "kural yokluğu" [t(421)=1.90, p>.05], "genelleme" [t(421)=1.44, p>.05] ve "ceza" [t(421)=-.249, p>.05] altboyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.2.Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranış Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte midir?

Çocukların cinsiyetlerine göre prososyal davranış puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Kendiliğinden" Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Prososyal Davranış Ölçeği Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Yardımlaşma	Kız	200	26,10	7,09	2,86	,004*
	Erkek	223	24,04	7,57		
İşbirliği	Kız	200	10,76	2,96	1,68	,093
	Erkek	223	10,26	3,08		
Teselli	Kız	200	30,08	8,84	2,77	,006*
	Erkek	223	27,71	8,65		
Paylaşma	Kız	200	30,62	8,37	2,00	,046*
	Erkek	223	28,97	8,51		

Tablo 6'da puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testine göre cinsiyet değişkeni açısından kendiliğinden koşulundaki "yardımlaşma" [t(421)=2.86, p<.05], "teselli" [t(421)=2.77, p<.05] ve "paylaşma" [t(421)=2.00, p<.05] alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunurken, işbirliği altboyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır [t(421)= 1.68, p>.05].

Tablo 7

Çocukların Cinsiyetlerine Göre "Öğretmen İstediğinde" Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Prososyal Davranış Ölçeği Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Yardımlaşma	Kız	200	30,94	5,72	2,00	,046*
	Erkek	223	29,76	6,37		
İşbirliği	Kız	200	12,34	2,46	1,19	,232
	Erkek	223	12,04	2,51		
Teselli	Kız	200	34,39	7,59	1,56	,119
	Erkek	223	27,71	7,77		
Paylaşma	Kız	200	36,47	7,07	1,27	,203
	Erkek	223	35,56	7,55		

Tablo 7'de puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testine göre cinsiyet değişkeni açısından öğretmen istediğinde koşulundaki "yardımlaşma" alt boyutunda anlamlı bir fark bulunurken [t(421)=2.00, p<.05], "işbirliği" [t(421)=1.19, p>5], teselli [t(421)=1.56, p>5] ve "paylaşma" [t(421)=1.27, p>5] altboyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte midir?

Çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Duygu Düzenleme	Kız	200	24,34	4,53	,463	,000*
	Erkek	223	24,15	4,01		
Değişkenlik/ Olumsuzluk	Kız	200	26,23	7,09	-3,79	,643
	Erkek	223	29,11	8,35		

Tablo 8'de puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testine göre cinsiyet açısından "duygu düzenleme" alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur [t(421)= .463, p<.05]. "Değişkenlik/olumsuzluk" alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır [T(421)=-3.79, p>.05].

4.3.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Algısı Puanları Anne Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte midir?

Annelerin öğrenim durumlarına göre çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve istatistiksel işlemler Tablo 9, 10, 11 ve 12'de verilmiştir.

Tablo 9

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Ahlaki Kural Algısı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim	Varyansın Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ciddiyet	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	28,003	9,334	1,940	,122	
		Gruplar İçi	419	2015,917	4,811			
		Genel	422	2043,920				
Otorite Yokluğu	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	1,927	,642	2,142	,094	
		Gruplar İçi	419	144,924	,346			
		Genel	422	146,851				
Kuralların Yokluğu	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	704,290	2,245	3,225	,023*	1-2 3-2 4-2
		Gruplar İçi	419	32098,126	,696			
		Genel	422	32802,416				
Genelleme	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	,500	,167	,286	,836	
		Gruplar İçi	419	244,583	,584			
		Genel	422	245,083				
Ceza	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	53,823	17,941	4,732	,003*	1-4 2-4 3-4
		Gruplar İçi	419	1588,451	3,791			
		Genel	422	1642,274				

Tablo 9'daki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde çocukların anne öğrenim durumuna göre ahlaki kural algısı puanları arasında "kuralların yokluğu" [F(3, 419)=3.22, p<0.5] ve "ceza" [F(3, 419)=4.73, p<0,5] alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. "Ciddiyet" [F(3, 419)=1.94, p>0,5], "otorite yokluğu" [F(3, 419)=2.14, p>0,5] ve "genelleme" [F(3, 419)=.286, p>0,5] alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 10

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Ahlaki Kural Algısı Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	SS
Kuralların Yokluğu	Ortaokul	116	4,59	1,13
	İlkokul	154	4,74	,867
	Lise	105	4,88	,506
	Üniversite	48	4,95	,201
Ceza	Üniversite	48	7,83	2,45
	İlkokul	154	8,62	2,08
	Ortaokul	116	8,70	1,99
	Lise	105	9,10	1,31

Anne öğrenim durumuna göre oluşan farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tablo 10'daki Scheffe testinin sonuçlarına göre üniversite ($\overline{X}$=4.95), lise

($\overline{X}$=4.88) ve ilkokul ($\overline{X}$=4.74) mezunu annelerin çocuklarının, ortaokul mezunu ($\overline{X}$=4.59) annelerin çocuklarına göre "kuralların yokluğu" alt boyutunda değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı, "ceza" altboyutunda ise ilkokul ($\overline{X}$=8.62), ortaokul ($\overline{X}$=8.70) ve lise ($\overline{X}$=9.10) mezunu annelerin çocuklarının, üniversite mezunu ($\overline{X}$=7,83) annelerin çocuklarına göre değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Tablo 11

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Sosyal Kural Algısı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim	Varyansın Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ciddiyet	1.İlkokul	Gruplar Arası	3	88,959	29,653	4,527	,004*	2-4
	2.Ortaokul	Gruplar İçi	419	2744,436	6,550			1-4
	3.Lise	Genel	422	2833,395				3-4
	4.Üniversite							
Otorite Yokluğu	1.İlkokul	Gruplar Arası	3	1,596	,532	1,249	,291	
	2.Ortaokul	Gruplar İçi	419	178,451	,426			
	3.Lise	Genel	422	180,047				
	4.Üniversite							
Kuralların Yokluğu	1.İlkokul	Gruplar Arası	3	6,791	2,264	3,317	,020*	3-2
	2.Ortaokul	Gruplar İçi	419	285,923	,682			3-1
	3.Lise	Genel	422	292,714				4-2
	4.Üniversite							4-1
Genelleme	1.İlkokul	Gruplar Arası	3	,730	,243	,369	,775	
	2.Ortaokul	Gruplar İçi	419	276,324	,659			
	3.Lise	Genel	422	277,054				
	4.Üniversite							
Ceza	1.İlkokul	Gruplar Arası	3	92,235	30,745	5,686	,001*	2-4
	2.Ortaokul	Gruplar İçi	419	2265,755	5,408			1-4
	3.Lise	Genel	422	2357,991				3-4
	4.Üniversite							

Tablo 11'deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde çocukların anne öğrenim durumuna göre sosyal kural algısı puanları arasında "ciddiyet" [F(3, 419)=4.52, p<0.5], "kuralların yokluğu" [F(3, 419)=3.31, p<0.5] ve "ceza" [F(3, 419)=5.68, p<0.5] alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. "Otorite yokluğu" [F(3, 419)=1.24, p>0.5] ve "genelleme" [F(3, 419)=.369, p>0.5] alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 12

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Sosyal Kural Algısı Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	SS
Ciddiyet	Üniversite	48	11,52	3,03
	Ortaokul	116	12,72	2,73
	İlkokul	154	12,87	2,44
	Lise	105	13,11	2,27
Kuralların Yokluğu	Ortaokul	116	4,63	1,19
	İlkokul	154	4,77	,857
	Lise	105	4,94	,271
	Üniversite	48	4,97	,144
Ceza	Üniversite	48	6,75	3,00
	Ortaokul	116	8,03	2,33
	İlkokul	154	8,08	2,28
	Lise	105	8,39	1,99

Anne öğrenim durumuna göre oluşan farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tablo 12'deki Scheffe testinin sonuçlarına göre; "ciddiyet" alt boyutunda ortaokul ($\overline{X}$=12.72), ilkokul ($\overline{X}$=12.87) ve lise mezunu ($\overline{X}$=13.11) annelerin çocuklarının, üniversite mezunu ($\overline{X}$=11.52) annelerin çocuklarına göre değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı, "kuralların yokluğu" altboyutunda; lise ($\overline{X}$=4.94) ve üniversite mezunu ($\overline{X}$=4.97) annelerin çocukları, ilkokul ($\overline{X}$=4.77) ve ortaokul ($\overline{X}$=4.63) mezunu annelerin çocuklarına göre değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı, "ceza" alt boyutunda ise; ortaokul ($\overline{X}$=8.03), ilkokul ($\overline{X}$=8.08) ve lise mezunu ($\overline{X}$=8.39) annelerin çocuklarının, üniversite mezunu ($\overline{X}$=6.75) annelerin çocuklarına göre değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

4.2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranış Puanları Anne Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte midir?

Annelerin öğrenim durumlarına göre çocukların prososyal davranış puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve istatistiksel işlemler Tablo 13, 14, 15 ve 16'da verilmiştir.

Tablo 13

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların "Kendiliğinden" Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim	Varyansın Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yardımlaşma	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	177,634	59,211	1,078	,358	
		Gruplar İçi	419	23018,214	54,936			
		Genel	422	23195,849				
İşbirliği	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	58,612	19,537	2,142	,094	
		Gruplar İçi	419	3821,137	9,120			
		Genel	422	3879,749				
Teselli	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	704,290	234,763	3,065	,028*	1-2 1-3 1-4
		Gruplar İçi	419	32098,126	76,607			
		Genel	422	32802,416				
Paylaşma	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	368,630	122,877	1,718	,163	
		Gruplar İçi	419	29969,290	71,526			
		Genel	422	30337,920				

Tablo 13'deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde çocukların anne öğrenim durumuna göre prososyal davranış puanları arasında "kendiliğinden" koşulunda teselli alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur [F(3, 419)=3.06, p<0,5]. Yardımlaşma [F(3, 419)=1.07, p>0,5], işbirliği [F(3, 419)=2.14, p>0,5] ve paylaşma [F(3, 419)=1.71, p>0,5] alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 14

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların "Kendiliğinden" Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	SS
Teselli	İlkokul	154	27,14	9,17
	Üniversite	48	29,39	9,26
	Ortaokul	116	29,81	8,59
	Lise	105	29,98	8,01

Anne öğrenim durumuna göre oluşan farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tablo 14'deki Scheffe testinin sonuçlarına göre üniversite ($\overline{X}$=29.39), lise ($\overline{X}$ =29.98) ve ortaokul ($\overline{X}$ =29.81) mezunu annelerin çocuklarının, ilkokul mezunu ($\overline{X}$=27.14) annelerin çocuklarına göre "teselli" alt boyutunda değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Tablo 15

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların "Öğretmen İstediğinde" Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim	Varyansın Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yardımlaşma	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	162,169	54,056	1,460	,225	
		Gruplar İçi	419	15514,105	37,027			
		Genel	422	15676,274				
İşbirliği	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	43,269	14,423	2,341	,073	
		Gruplar İçi	419	2580,977	6,160			
		Genel	422	2624,246				
Teselli	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	474,653	158,218	2,699	,045*	1-2 / 1-3 1-4
		Gruplar İçi	419	24560,402	58,617			
		Genel	422	25035,054				
Paylaşma	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	229,373	76,458	1,425	,235	
		Gruplar İçi	419	22488,589	53,672			
		Genel	422	22717,962				

Tablo 15'deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde çocukların anne öğrenim durumuna göre prososyal davranış puanları arasında "öğretmen istediğinde" koşulunda teselli alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur [F(3, 419)=2.69, p<0,5]. Yardımlaşma [F(3, 419)=1.46, p>0,5], işbirliği [F(3, 419)=2.34, p>0,5] ve paylaşma [F(3, 419)=1.42, p>0,5] alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 16

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların "Öğretmen İstediğinde" Koşulundaki Prososyal Davranış Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	SS
Teselli	İlkokul	154	33,57	8,53
	Otaokul	116	35,47	7,52
	Üniversite	48	35,75	7,71
	Lise	105	36,02	6,27

Anne öğrenim durumuna göre oluşan farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tablo 16'daki Scheffe testinin sonuçlarına göre ortaokul ($\overline{X}$=35.47), üniversite ($\overline{X}$=35.75) ve lise ($\overline{X}$=36.02) mezunu annelerin çocuklarının, ilkokul mezunu ($\overline{X}$=33.57) annelerin çocuklarına göre "teselli" alt boyutunda değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

4.2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Puanları Anne Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte midir?

Annelerin öğrenim durumuna göre çocukların duygu düzenleme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve istatistiksel işlemler Tablo 17 ve 18'de verilmiştir.

Tablo 17

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Duygu Düzenleme Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim	Varyansın Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Duygu Düzenleme	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	186,484	62,161	3,480	,016*	2-1 3-1 4-1
		Gruplar İçi	419	7485,436	17,865			
		Genel	422	7671,920				
Değişkenlik/ Olumsuzluk	1.İlkokul 2.Ortaokul 3.Lise 4.Üniversite	Gruplar Arası	3	122,961	40,987	,653	,581	
		Gruplar İçi	419	26289,469	62,743			
		Genel	422	26412,430				

Tablo 17'deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde çocukların anne öğrenim durumuna göre duygu düzenleme puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur [F(3, 419)=3.48, p<0,5]. Duygu düzenlemenin olumsuzluk alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır [F(3, 419)=.653, p>0,5].

Tablo 18

Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Duygu Düzenleme Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonucu

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\overline{X}$	SS
Duygu Düzenleme	İlkokul	154	23,41	4,31
	Lise	105	24,51	4,14
	Ortaokul	116	24,68	4,13
	Üniversite	48	25,29	4,32

Anne öğrenim durumuna göre oluşan farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tablo 18'deki Scheffe testinin sonuçlarına göre lise ($\overline{X}$=24.51), ortaokul ($\overline{X}$=24.68) ve üniversite mezunu ($\overline{X}$=25.29) annelerin çocuklarının, ilkokul mezunu ($\overline{X}$=23.41) annelerin çocuklarına göre "duygu düzenleme" alt boyutunda değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1.1. Çocukların, Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Prososyal Davranışları Arasındaki Koralasyonel İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Tablo 2'deki değerlere göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının hem "kendiliğinden" hem de "öğretmen istediğinde" koşulundaki "yardım", "işbirliği", "teselli" ve "paylaşma" alt boyutları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğinin, "ahlaki kural algısı" ve "sosyal kural algısı" alt ölçeklerinin; "otorite yokluğu," "kural yokluğu" ve "genelleme" alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara göre çocukların prososyal davranış gösterme düzeyi yükseldikçe ahlaki kuralları (dövme, oyuncağını paylaşmama, itme, su atma, zorla başkalarının malını alma); herhangi bir otoriteye (anne, baba, öğretmen), koyulan kurala ve herhangi bir genellemeye bağlı olmadan benimsedikleri ve bu ahlaki kurallara uygun davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Diğer bir ifade ile çocukların prososyal davranışlarında artış görüldükçe; ortamda herhangi bir otorite (anne, baba, öğretmen) bulunmasa dahi, yanlış olarak değerlendirilen bir davranışı yine de göstermedikleri, yanlış bir davranışın yapılamayacağı ile ilgili herhangi bir kural olmasa dahi, o davranışı yine de yapmadıkları ve okulda yapılmasını yanlış olarak değerlendirdiği bir davranışı okul dışındaki bir yerde yapılmasının da yanlış olacağı yönünde bir düşünce geliştirdikleri söylenebilir. Aynı şekilde çocukların prososyal davranış sergileme düzeyi yükseldikçe sosyal kuralları (kurallı oyuna katılmaması, hikaye saatinde yerine oturmaması, elmayı yedikten sonra kabuklarını yere atması, oyuncakları yanlış yere koyması, paltosunu yere atması); herhangi bir otoriteye (anne, baba, öğretmen), koyulan kurala ve herhangi bir genellemeye bağlı olmadan benimsedikleri ve bu sosyal kurallara uygun davranışlar ortaya koydukları söylenebilir.

Çocuğun sosyal gelişimi ile ahlak gelişimi açısından alanyazın incelendiğinde sosyal gelişim ile ahlak gelişiminin çeşitli yönleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin olarak Miller, Eisenberg, Fabes ve Shell (1996) tarafından yapılan çalışmada; dört ve beş yaşındaki çocukların ahlaki akıl yürütme, karşılıklı duygusal tepki ve prososyal davranışları arasındaki ilişki araştırılmış ve daha yüksek ahlaki muhakeme, prososyal davranışlar ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Siegal ve Storey (1985), yaptıkları çalışmada ana okulundaki sosyal deneyimlerin çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Hovez ve Rubenstein (1981), anaokuluna giden çocukların yetişkinlerin koyduğu kurallara uymada daha bağımsız hareket ettiklerini ortaya koymuştur. Smetana (1981), sosyal kuralların çocuğun kendisine bakım veren kişiler ile erken iletişim oyunları ve etkileşimlerinden meydana geldiği, ahlaki kavramların ise insanlara zararlı davranışlarda bulunma ve paylaşmakla ilgili erken yaştaki sosyal etkileşimlerden etkilenerek gelişebildiği sonucuna ulaşmıştır. Smetana (1999), çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin kardeşler arası ilişkilerin yanı sıra, anne-baba ve öğretmen gibi yetişkinler ve akranlarıyla girdikleri iletişimden ve sosyal etkileşimden kazandıklarını belirtmiştir. Smetana vd. (1993), çocuğun sosyal kurallarla ilgili anlayışının, içinde bulunduğu sosyal sistemin kurallarını ve uygulamalarını deneyimlemesi ile gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında çocukların sosyal gelişimi ile ahlak gelişiminin çeşitli yönleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan diğer araştırmalarda; Johnson ve McGillicuddy-Delisi (1983), okul öncesi dönemdeki çocukların gelenek ve kural algılarıyla aile içindeki sosyalleşme faktörlerinin arasındaki ilişkiyi araştırmış ve çocukların kural ve gelenek algılarının sosyal sınıf değişkeni ile ilgili olduğuna dair sonuçlar elde etmişlerdir. Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009), zorbalık statülerini okul iklimi, prososyal davranışlar ve temel ihtiyaçlar açısından ele almışlar ve faydacı ve özgeci yardım davranışlarının, zorbalık statülerine anlamlı ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Faydacı yardım (çıkara yönelik yardım) eğiliminin zorbalık davranışını arttırdığı, özgeci yardım davranışının (başkalarına odaklı prososyal davranışlar) zorbalık davranışlarını azalttığı gözlenmiştir. Lee, Cameron, Xu, Fu, & Board (1997), 7-9 ve 11 yaşlarındaki çocukların sosyal ve antisosyal davranışlar karşısında, doğru ve yalan söyleme durumlarına kültürel etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların doğru ve yalan söylemeleri sosyo kültürel uygulamalar ve ahlaki yargılar arasında yakın ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Feather (1988), çocukların ahlaki yargıları ile kişilik

özelliklerinden iç uyum, açık fikirlilik ve mantıklılık arasında pozitif yönde ilişki bulmuştur. Eisenberg, Lennon ve Roth, (1983), prososyal akıl yürütme düzeyi ile yasaklama odaklı akıl yürütme arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bazı araştırmacılar ise, çocukların sosyal kurallarla ilgili algılarının, çocuğun içinde bulunduğu sosyal sistemin kurallarını ve uygulamalarını yaşamaları ile gelişebileceği yönünde bulgular elde etmişlerdir (Smetana, 1985; Smetana, Schlagman & Adams, 1993).

Çocuklar büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşır ve onlarla olumlu ilişki kurarlar. Bu durum sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralıdır. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, örneğin diğerkamlık veya elseverlik ve saldırganlık bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Sosyal gelişimin diğer önemli bir yönü neyin doğru neyin yanlış olduğunu inceleyen ahlaki gelişimdir (Morgan, 2013, s. 57). Çocuklar arasındaki toplumsal işbirliğinin gelişmesiyle ve bağlantılı işlemlerin gelişmesiyle, çocuk karşılıklı saygıyı temel alan ve belli bir özerkliği doğuran yeni ahlaki ilişkilere erişir (Piaget & Inhelder, 2016 s. 101). İfade edilen bu açıklamalar çocukların sosyal gelişimi ile ahlak gelişimi arasında birbirlerini hem etkileyen, hem de birbirlerinden etkilenen karşılıklı bir ilişkinin olduğu yönünde anlayış geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile alanyazındaki bulguların birbirleriyle tutarlılık gösterdiği ve çocukların prososyal davranışları ile ahlaki ve sosyal kural algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmek mümkündür.

5.1.2. Çocukların, Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki Korelasyonel İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Tablo 3'de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin "duygu düzenleme" alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki ahlaki kural algısı ve sosyal kural algısı alt ölçeklerinin; "otorite yokluğu," "kural yokluğu" ve "genelleme" alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygu düzenleme ölçeğinin "değişkenlik/ olumsuzluk" alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki ahlaki kural algısı alt ölçeğinin "otorite yokluğu," ve "genelleme"; sosyal kural algısı alt ölçeğinin ise "otorite yokluğu", "kural yokluğu" ve "genelleme" alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buradan hareketle çocukların duygu düzenleme becerileri yükseldikçe ahlaki kuralları (dövme, oyuncağını paylaşmama, itme, su atma, zorla başkalarının malını alma) herhangi bir otoriteye (anne, baba, öğretmen), koyulan kurala ve herhangi bir genellemeye bağlı olmadan benimsedikleri ve bu ahlaki kurallara uygun davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Aynı şekilde çocukların duygu düzenleme becerileri yükseldikçe sosyal kuralları (kurallı oyuna katılmaması, hikaye saatinde yerine oturmaması, elmayı yedikten sonra kabuklarını yere atması, oyuncakları yanlış yere koyması, paltosunu yere atması) herhangi bir otoriteye (anne, baba, öğretmen), koyulan kurala ve herhangi bir genellemeye bağlı olmadan benimsedikleri ve bu sosyal kurallara uygun davranışlar gösterdikleri söylenebilir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerinde bir zayıflık görüldükçe ahlaki kuralları (dövme, oyuncağını paylaşmama, itme, su atma, zorla başkalarının malını alma) herhangi bir otoriteye (anne, baba, öğretmen) göre değişiklik gösterebileceği ve ortamda otorite olarak algılanan kişi (anne, baba, öğretmen) varsa ahlaki kurallara daha çok uydukları söylenebilir. Ayrıca duygu düzenleme becerileri zayıf olan çocukların ahlaki kurallarla ilgili daha az genelleme yaptıkları; başka bir ifadeyle okulda yapılmasını yanlış olarak değerlendirdiği bir davranışın başka bir yerde yapılmasının da yanlış olacağı yönündeki değerlendirmeyi daha az yaptığı söylenebilir. Aynı şekilde çocukların duygu düzenleme becerilerinde bir zayıflık görüldükçe sosyal kuralları (kurallı oyuna katılmaması, hikaye saatinde yerine oturmaması, elmayı yedikten sonra kabuklarını yere atması, oyuncakları yanlış yere koyması, paltosunu yere atması) herhangi bir otoriteye (anne, baba, öğretmen) göre değişiklik gösterebileceği ve ortamda otorite olarak algılanan kişi (anne, baba, öğretmen) varsa sosyal kurallara daha çok uydukları söylenebilir. Ayrıca duygu düzenleme becerileri zayıf olan çocukların sosyal kural algıları otorite tarafından konulan kurallara göre değişiklik gösterebileceği ve sosyal kurallarla ilgili daha az genelleme yaptıkları; başka bir ifadeyle okulda yapılmasını yanlış olarak değerlendirdiği bir davranışın başka bir yerde yapılmasının da yanlış olacağı yönündeki değerlendirmeyi daha az yaptığı söylenebilir.

Çocukla anne babası ya da bu role soyunan yetişkinler arasındaki duygusal ilişkilerin başlıca sonuçlarından biri özel ahlaki yükümlülük duygularını doğurmaktır (Piaget & Inhelder, 2016, s. 105). Suçluluk, utanç ve empati dahil olmak üzere birçok duygu, ahlaki gelişimde temel bir rol oynamaktadır. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, ahlakla herhangi bir ilişkisi yokmuş gibi görünen mutluluk, üzüntü ve öfke gibi temel duygular, ahlaki davranışın öngörücüleri olarak veya birbirleriyle aralarında bir bağ kurularak

incelenmiştir (Eisenberg, 2000). Öfke, iğrenme ve hüzün gibi diğer olumsuz duygular, adaletsizlik ve ahlaksızlık algısı ile büyük ölçüde bağlantılı olma eğilimindedir (Mikula, Scherer & Athenstaedt, 1998; Scher 1997). Suçluluk ya da öfke gibi adaletle ilgili olumsuz duyguların deneyiminin sıklıkla adalet konularının ele alınmasına yol açtığı da savunulmaktadır (Scher & Heise 1993).

Lotze, Ravindran ve Myers (2010) yaptıkları çalışmada, hapsedilen anneleri olan risk altındaki çocukları inceledikleri çalışmada sağlıklı ahlaki duygular ile duygusal kendini düzenleme becerisinin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Walker ve Pitts (1998), yaptıkları araştırmada suçluluk ve sempati gibi daha üst düzey duyguların ahlaki davranışları motive ettiği sonucuna ulaşmışlar ve bu duyguların ahlaki karakterin gelişiminde önemli bir rol oynadığı görüşünü savunmuşlardır. Eisenberg, Fabes, Guthrie, ve Reiser, (2000) ile Kochanska (1997), yaptıkları araştırmalarda öfke ve korku gibi temel duyguların, ahlaki davranışlar üzerinde rolü olduğuna ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Akkoyun (1987), yaptığı araştırmada duygusal empati ile ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Gander & Gardiner, (2003, s. 283), gelişimin önemli özelliklerinden biri olan ahlaksallığın üç temel yönüne dikkat çekmiş, bunları da; bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak belirlemiştir. Ayrıca Eisenberg (2000), duygusallık ve duygu düzenlemenin ahlaki gelişime ve ahlaki davranışa katkılarına ilişkin araştırmaların ilerleyen yıllarda kavramsal ve metodolojik açıdan daha güçlü olacağını öngörmüştür. İfade edilen bu açıklamalar çocukların duygusal gelişimi ile ahlak gelişimi arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu yönündeki anlayışı güçlendirmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile alanyazındaki bulguların birbirleriyle tutarlılık gösterdiği ve çocukların duygu düzenleme becerileri ile ahlaki ve sosyal kural algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmek mümkündür.

5.1.3. Çocukların, Prososyal Davranışları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki Korelasyonel İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Tablo 4'de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin "duygu düzenleme" ve "değişkenlik / olumsuzluk" alt boyutları ile prososyal davranışların "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" koşulundaki yardım etme, işbirliği, teselli ve paylaşma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Buradan hareketle çocukların duygu düzenleme becerileri yükseldikçe prososyal davranış düzeyininde yükseleceği, duygu düzenleme becerilerinin düştükçe prososyal davranış düzeyininde düşeceği söylenebilir.

Araştırmacılar, pozitif duygu durumunun tutarlı bir şekilde prososyal davranış ile ilişkili olduğunu ve çeşitli mekanizmaların bu ilişkiyi açıklayabileceğini bulmuşlardır. (Carlson, Charlin & Miller, 1988). Eisenberg, Fabes, Karbon vd. (1996), çocukların prososyal davranışları ile olumsuz duygusallık, duygu düzenleme ve sosyal işlevsellikteki bireysel farklılıklarla olan ilişkilerini incelediği araştırmasında; prososyal özelliklere eğilimli çocukların yapıcı sosyal beceriler (toplumsal olarak uygun davranış ve başa çıkma) ve dikkat ile ilişkili düzenlemede yüksek, olumsuz duygusallık bakımından düşük olma eğilimi gösterdikleri sonucuna varmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile araştırmanın bu bulgusu tutarlılık göstermektedir. Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple (2004), çocuğun prososyal davranışın gelişiminde duyguları ile baş edebilme becerisinin tek başına mizaçtan daha önemli olduğu sonucuna ulaştığı araştırma bulguları ve Shields, Cicchetti ve Ryan'ın (1994), kötü muamele gören çocukların, davranışsal ve duygusal düzenlemede yetersiz olduğu bu durumun da çocukların sosyal yeterliliği üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaştığı araştırma bulgularıyla da bir paralellik göstermektedir. Laible ve Thopmson (2002), yürümeye yeni başlayan çocukların anneleri ile yaşadığı anlaşmazlıkların duygu, ahlak ve ilişkiler ekseninde araştırıldığı çalışmada, anne çocuk arasında yaşanan anlaşmazlıkların çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eisenberg, Smith, ve Spinrad, (2011), çaba sarf eden çocukların, olumlu duygu, sosyal yeterlilik, vicdan gelişimi ve prososyal yanıt verme eğilimi arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çocukların prososyal davranışları ve duygu düzenleme davranışları, sosyal yeterliliğin önemli alt alanlarıdır. Prososyal davranış, bir başkasına fayda sağlayacak gönüllü eylem olarak tanımlanır. Duygu düzenlemesi, duygusal uyarılmayı yönetmek ve uyarlanabilir sosyal ve sosyal olmayan cevapları desteklemek için kullanılan süreçleri ifade eder. (Thompson, 1994, s. 42). Çocukların duygularının ifadesi ve duygularını düzenleme gibi duygusal deneyimlerinin dinamiklerini tanıması onların sosyal etkileşim ve ilişkilerinin kalitesini etkileyebilmektedir (Garber & Dodge, 1991, s. 8). İfade edilen bu açıklamalar çocukların duygu düzenleme becerileri ile sosyal gelişimi arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu yönündeki anlayışı güçlendirmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile alanyazındaki bulguların birbirleriyle tutarlılık gösterdiği ve çocukların duygu düzenleme

becerileri ile prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmek mümkündür. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse; duygularını düzenlemede başarılı olan çocukların sosyal özellikler olarak daha yeterli çocuklar oldukları, dolayısıyla prososyal davranışları daha çok sergiledikleri söylenebilir. Diğer yandan duygularını düzenlemede gerekli olan becerileri gösteremeyen çocukların sosyal özellikler olarak daha yetersiz oldukları ve daha az prososyal davranış sergiledikleri söylenebilir.

5.2.1.Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı ile Cinsiyete İlişkin Bulguların Tartışılması

Tablo 5'de okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre ahlaki ve sosyal kural algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer bir deyişle, kız ve erkek çocuklar arasında ahlaki ve sosyal algı düzeyleri bakımından anlamlı bir fark yoktur. Ahlaki ve sosyal kural algısı ve ahlaki gelişimin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Dilber, 2015; Gibs, Arnold & Burkhart, 1984; Güler,2006; Kabaday& Aladağ, 2010; Ramazan, Ural & Sözer Çapan, 2006; Thoma, 1986), araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği saptanmıştır.

Şen, Alisinanoğlu ve Haktanır (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları cinsiyetin çocukların ahlaki yargı düzeylerini önemli düzeyde etkilemediğini ortaya koymuştur. Gibs, Arnold ve Burkhart (1984), ahlaki yargı üzerinde cinsiyetin etkili olup olmadığını araştırmışlar ve sonuç olarak kız ve erkek deneklerin ahlaki evre düzeyinde anlamlı bir fark bulamamışlardır. Smetena (1981), tarafından yapılan araştırmada, çocuklardan on ayrı ahlaki ve sosyal suçla ilgili karar vermeleri istenmiş ve cinsiyetin kararlara etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, ahlak gelişimi, ahlaki yargı ve ahlaki kural ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular genel olarak cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığı yönündedir. Diğer taraftan alan yazında cinsiyetin ahlak gelişimi, ahlaki yargı ve ahlaki kural üzerinde etkili olduğu yönünde bulgulara ulaşan araştırmacılar da yer almaktadır. Örneğin; Nucci ve Nucci (1982), serbest oyun alanında oluşan ahlaki ve sosyal suçlarla ilgili çocukların tepkilerini inceledikleri araştırmalarında ahlaki ve sosyal suçlarla ilgili çocukların verdikleri cevaplarda cinsiyet farklılıklarına ulaşmışlardır. Walker (1984), ise cinsiyete göre ahlaksal mantığın gelişimini karşılaştıran

çalışmaları tekrar gözden geçirmiş ve çocuklarda ve ergenlerde çok az cinsiyet farklarının bulunduğunu tespit etmiştir.

Walker, Pits, Henning & Matsuba (1995) tarafından yapılan araştırmada çocuklardan, ergenlerle yetişkinler arasında geçen kişisel bir ahlaki sorunu tanımlamaları ve geleneksel ahlaki bir ikilemi analiz etmeleri istenmiş, kızlar ve erkekler, her iki tür problem içinde ahlaki ve adil bir ilgi göstermişlerdir (Walker, Pits, Henning & Matsuba'dan aktaran Woolfolk Hoy, 2015, s. 229). Birinci ve üçüncü sınıftaki kız ve erkek çocuklarına fabllar okuyan Garrod, Beal, ve Shin (1990), çocukların ahlaki mantık yürütmeleri arasında cinsiyet açısından bir fark bulamamıştır. Bu yüzden adalet ve ilginin, ahlaki mantık yürütme açısından her iki cinsiyet açısından önemli olduğu savunulmaktadır. Alanyazındaki bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulguların genel olarak birbirleriyle tutarlılık gösterdiğini, kız ve erkek çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmek mümkündür.

5.2.2. Çocukların Prososyal Davranışları ile Cinsiyete İlişkin Bulguların Tartışılması

Tablo 6 ve 7'de okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının cinsiyetlerine göre "kendiliğinden" koşulundaki yardımlaşma, teselli ve paylaşma alt boyutları ile (Tablo 6) "öğretmen istediğinde" koşulundaki yardımlaşma alt boyutunda kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 7). Diğer bir deyişle, kız çocuklar "yardımlaşma", "teselli" ve "paylaşma" alt boyutlarında erkek çocuklara göre daha yüksek puanlar alarak anlamlı bir fark oluşturmuşlardır.

Prososyal davranışın cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Altay & Güre, 2012; Eisenberg, Carlo, Murphy & Court, 1995; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Eisenberg & Miller, 1987; Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible, 1999; Yağmurlu vd., 2005) araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte, çalışmaların bazılarında tutarlı bir cinsiyet farklılığı bulunamamıştır (Bar-Tal, Raviv & Goldberg, 1982; Dunn & Munn, 1986; Radke-Yarrow vd., 1983; Yarrow, Waxier, vd., 1976). Yapılan araştırmalarda prososyal davranışlarda cinsiyet farklılıklarına ilişkin bir tutarlılığın bulunmadığı durumlar olsa bile, kız çocukların erkek çocuklardan daha sıklıkla prososyal davranışlar sergileme eğiliminde olduğu ifade edilmektedir (Eisnberg & Mussen, 1989, s.59). Çocukların küçük yaşlardan itibaren çevresini gözleyerek edindiği cinsiyet rollerinin prososyal davranış

gösterme açısından görülen bu farklılığın nedeni olduğu düşünülmektedir. Birçok kültürde başkalarının iyiliği için gösterilen yardımseverlik davranışı kızlar için daha uygun görülmektedir. Bu nedenle onaylayıcı sözlerle kızların prososyal davranışları pekiştirilir ve yardım etme konularında daha çok teşvik edilir. Birçok kültürde kızların erkeklere oranla daha yardımsever, paylaşımcı ve ilgili olmaları beklenir. Kız çocuklarından beklenen bu durum kız çocuklarının daha fazla prososyal davranışlar göstermesine aracı olmaktadır. (Eisenberg & Mussen, 1989, s.59; Fagot, 1978; Power & Parke, 1986; Uzmen & Mağden, 2002). Alanyazındaki bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulguların genel olarak birbirleriyle tutarlılık gösterdiğini ve kız çocukların erkek çocuklara oranla daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde olduğunu ifade etmek mümkündür.

5.2.3.Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Cinsiyete İlişkin Bulguların Tartışılması

Tablo 8'de okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde cinsiyetlerine göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir deyişle, kız çocuklar duygu düzenleme becerilerinde erkek çocuklara göre daha yüksek puanlar alarak anlamlı bir fark oluşturmuşlardır. Duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Brown & Dunn, 1996; Fivush, 2007; McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli & Gross, 2008; Raikes, Robinson, Bradley & Ayoub, 2007; Rose & Rudolph, 2006) araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği saptanmıştır.

Duygu düzenleme süreçlerinde cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan araştırmalar öfkenin sosyal açıdan erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Cole, Zahn Waxler & Smith, 1994; Lopez & Little, 1996). Cole, Zahn Waxler ve Smith (1994), ABD'de 4-5 yaşlarındaki çocuklarla yaptıkları araştırmada duygusal düzenlemenin cinsiyete özgü davranış sorunları ile de ilişkili olabileceğini iddia etmiştir. Bu çalışma, kızgınlık halindeki kız çocuklarının sinir bozucu durumlarda bile uygun duyguları göstermelerini engelleyen öfkeli duygularını en aza indirgeme eğiliminde olduklarını, diğer yandan kızgınlık halindeki erkek çocukların öfkelerini önleme konusunda kızlar kadar başarılı olamadıklarını ve sorun yaşadığını ortaya koymaktadır. Lopez ve Todd (1996) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, erkek çocukların olumsuz bir durum karşısında başa çıkma stratejilerini kullanmada kız

çocuklara göre daha başarısız oldukları gözlenmiştir. Fujiki, Brinton ve Clarke (2002), kızların duygu düzenleme becerilerinin değişkenlik ve olumsuzluk boyutlarında daha düşük puan aldığını ve okul öncesi dönemde erkeklerden daha empatik ve sosyal olarak yetkin davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur.

Okul öncesi yıllarda çocuklar incelendiğinde duygusal ifadelerindeki cinsiyet farkı rahatlıkla gözlenebilmektedir. Kız çocuklar erkek çocuklara oranla öfke duygusunu az, üzüntü duygusunu ise daha çok yaşarlar. Çevrenin tepkileri ve toplumsal roller bu farklılığın nedeni olarak savunulabilir. Toplumda daha çok erkek çocuklarına küçük yaşlardan itibaren "erkekler ağlamaz" şeklinde bir tutum telkin edilmektedir. Bu tutum kız çocuklarının üzüntü, korku gibi duygularını erkeklere oranla daha rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005). Alanyazındaki bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulguların genel olarak birbirleriyle tutarlılık gösterdiğini ve kız çocukların erkek çocuklara oranla duygularını düzenlemede daha başarılı olduklarını ifade etmek mümkündür.

5.3.1.Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Tablo 9'da okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumuna göre ahlaki kural algısı puanları arasında "kuralların yokluğu" ve "ceza" alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. "Ciddiyet", "otorite yokluğu" ve "genelleme" alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Üniversite, lise ve ilkokul mezunu annelerin çocukları, ortaokul mezunu annelerin çocuklarına göre "kuralların yokluğu" alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlar, "ceza" alt boyutunda ise ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocukları, üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır (Tablo 10).

Tablo 11'de okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumuna göre sosyal kural algısı puanları arasında "ciddiyet", "kuralların yokluğu" ve "ceza" alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. "otorite yokluğu" ve "genelleme" alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. "Ciddiyet" ve "ceza" altboyutlarında ortaokul, ilkokul ve lise mezunu annelerin çocukları, üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlar, "kuralların yokluğu" altboyutunda ise lise ve üniversite mezunu annelerin çocukları, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına göre anlamlı

düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır (Tablo 12). Ahlaki ve sosyal kural algısının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Abanoz, 2008; Baç Uslu, 2005; Dilber, 2015; Fox, Platz & Bentley, 1995; Koca, 1987; Özeri, 1994; Sözer Çapan, 2005) araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği saptanmıştır. Alanyazında anne öğrenim durumu ile çocuğun ahlaki yargıları arasında herhangi bir ilişkinin bulunamadığı araştırmalar da yer almaktadır (Özkaynak, 1982).

Sosyal alan teorisine göre çocuklar, ahlakı da içeren sosyal bilgilerini aile ve öğretmen gibi yetişkinlerle, akran ve kardeşlerle olan ilişkileri yoluyla öğrenirler (Smetena, 1999). Çocuğa sosyal ve ahlaki kuralları ilk öğreten kişi annedir. Anne aracılığı ile çocuk dünyayı kavramaya çalışmaktadır. Anne, kural bilgisi açısından çocuğun yol göstericisi ve ona ışık tutandır. Bunu da karşılık beklemeden doğal sevgiyle yapmaktadır. Annenin çocuğun üzerinde olan büyük etkisi de buradan kaynaklanmaktadır. Annenin çocuğuna olan tutumu çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir. Çocuğun annesiyle kuracağı ilişki onun ömrü boyunca kuracağı insan ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır (Çiftçi, 1991). Benzer biçimde Johnson ve McGilicuddy-Delisi (1983), araştırmalarında yer alan çocukların kuralları ve gelenekleri ayırt etmedeki bilincinde, sosyoekonomik düzeyin etkisinden sonra en belirgin ikinci etkinin anne ile olan etkileşimleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu araştırma sonucunda anne öğrenim durumuna göre çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının özellikle "ciddiyet" ve "ceza" alt boyutlarında, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocukları lehinde bir sonuç elde edilmiştir. Üniversite mezunu annenin çocukları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annenin çocuklarına göre ahlaki kuralları (dövme, oyuncağını paylaşmama, itme, su atma, başkalarının malını zorla alma) ve sosyal kuralları (çocuğun kurallı oyuna katılmaması, hikaye saatinde yerine oturmaması, elmayı yedikten sonra kabuklarını yere atması, oyuncakları yanlış yere koyması, paltosunu yere atması) ihlal eden çocuklara yaptığı davranışın karşılığı olarak daha az ceza verilmesi gerektiğini kabul ettikleri görülmektedir. Yapılan başka bir araştırmada eğitim ve sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı aileden gelen çocukların herhangi bir ahlaki duruma çok daha fazla ceza verilmesi gerektiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Horrower'dan aktaran Jersild, 1979, s. 596).

Günümüzde alınan eğitim genellikle bir mesleğe yönelik olmaktadır. Annelerin aldıkları bu eğitimin içinde çocuğun nasıl eğitileceği, nasıl yetiştirileceği konusunda yeterli eğitim ve bilgi verilememektedir. Eğitim almış olanlara bakış açısını geliştirecek nitelikli

yayınların ulaşamamasından dolayı aldıkları eğitimin arzu edilen işlevselliğe ulaşamaması üniversite mezunu annelerin çocuklarının ahlaki ve sosyal kural algısının "ciddiyet" ve "ceza" alt boyutlarında düşük puan almasının sebebi olabilir. Ayrıca alınan sonuçların çocuğun ve annenin mizacına, annenin çocuk yetiştirme tutumuna, ailenin yapısına ve kültürüne göre farklılık gösterebileceği gözönünde bulundurulması gerekmektedir.

5.3.2.Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Prososyal Davranışlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Tablo 13 ve Tablo 15'de okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumuna göre prososyal davranış puanları arasında "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" koşulunda yardımlaşma, işbirliği ve paylaşma alt boyutlarında grup sıra ortalamaları dikkate alındığında, üniversite, lise ve ortaokul mezunu annelerin çocukları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek puanlar almışlar ancak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Teselli alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Üniversite, lise ve ortaokul mezunu annelerin çocukları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" koşulundaki "teselli" alt boyutunda daha yüksek puanlar alarak anlamlı bir fark oluşturmuşlardır (Tablo 14 ve Tablo 16).

Prososyal davranışların anne öğrenim durumuna göre göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Cousins, Power, & Olvera-Ezzell, 1993; Fox, Platz, & Bentley, 1995; Günindi, 2008) bu araştırmanın sonuçları ile kısmen benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı araştırma sonuçlarının (Auistin vd., 1991; Aydın Sünbül, 2012; Fletcher, Steinberg, Darling, & Dornbusch, 1995; Öztürker, 2014; Pettit, Harrist, Bates & Dodge, 1991; Uzmen &Mağden, 2002) bu araştırmanın sonuçlarıyla çok büyük bir oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Aile yapısı ve aile boyutu ile çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmaların bulgularında bir karışıklık göze çarpmaktadır (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s. 665). Ailenin ekonomik geliri ya da ebeveynin eğitim durumu gibi sosyo ekonomik statüye ilişkin elde edilen bulguların büyük bir çoğunluğu çocukların prososyal davranış türleri ile ilişkisi konusunda tutarsızlık göstermektedir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000). İngiltere'de yapılan geniş çaplı bir araştırmada, annenin eğitim seviyesinin yüksekliği, ebeveynler için toplumsal destek,

uygun konut gibi faktörlerin, okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur (Dunn vd, 1998).

Alanyazında annenin öğrenim durumu ile çocuğun prososyal davranışları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularda bir tutarsızlık olduğu görülmektedir. Bu çalışmada anne eğitim durumu daha yüksek olan çocuklar, prososyal davranışları içeren yardımlaşma, işbirliği, teselli ve paylaşma alt boyutlarından sadece teselli alt boyutundan daha yüksek puanlar alarak anlamlı bir fark oluşturmuşlardır. İfade edilen diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark oluşturamamışlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular alanyazındaki bulguların bir bölümü ile benzerlik göstermekte, bir bölümü ile benzerlik göstermemektedir. Annelerin öğrenim durumlarının çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi olarak, annelerin farklı bir çevrede yaşama başladığı ve bu çevrede yaşadığı çeşitli deneyimler ile her annenin farklı kişilik özelliklerine sahip olması gösterilebilir.

5.3.3.Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Tablo 17'de okul öncesi dönem çocuklarının anne öğrenim durumuna göre duygu düzenleme puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Duygu düzenlemenin olumsuzluk alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Üniversite, lise ve ortaokul mezunu annelerin çocukları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre duygu düzenleme alt boyutunda değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlar, üniversite mezunu annelerin çocukları ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarından anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır (Tablo 18). Duygu düzenleme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Arı & Seçer, 2004; Blake, 1981; Karaaslan, 2012; Lengua, 2002; Özden, 2015) bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Kurbet (2010) ve Mustafaoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ise bu araştırma ile tutarlılık göstermemektedir.

Duygusal düzenlemenin gelişiminde bilişsel ve sosyal gelişim alanlarının önemli etkileri bulunmaktadır (Sala, Pons, & Molina, 2014). Çocuklar duygusal düzenlemeyi öğrenmeye evlerinde başlarlar. Aileler model olma, teşvik etme, kolaylaştırma, hedef koymayı ödüllendirme, iyi strateji kullanımı gibi süreçleri kullanarak duygusal düzenlemeyi öğretip

destekleyebilirler (Martinez-Pons, 2002). Çocuğun duygusal düzenleme becerilerinde etkili olan ailenin içinde özellikle anne ile ilgili olan durumlar; anne-çocuk arasındaki ilişki, annenin ebeveynlik davranışları gibi değişkenler de okul öncesi dönemde duygu düzenleme stratejilerinin gelişiminde etkilidirler (Crockenberg, Leerkes & Lekka, 2007). Lengua (2002), düşük sosyo-ekonomik geçmişin ve annenin düşük eğitim seviyesinin çocuk gelişimi için birtakım psikososyal ve çevresel riskler içerdiğini savunmaktadır. Bu risklerin, çocukların daha düşük seviyede duygusal düzenlemelerini doğrudan öngördüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ebeveynleri düşük eğitimli olan çocukların, bilişsel gelişim için gerekli uyarıcı bir çevreye sahip olma şansının daha düşük olduğu bildirilmiştir.

Ebeveynlik ve çocuk ile ilgili yapılan araştırmalarda, ebeveynin eğitim seviyesinin evde sıcak ve sosyal bir iklim ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin Klebanov vd., (1994), hem anne eğitiminin, hem de aile gelirinin evdeki fiziksel çevre ve öğrenme deneyimlerinin önemli yordayıcıları olduğunu ancak annelerin eğitiminin özellikle ebeveyn sıcaklığını öngördüğünü bulmuşlardır. Ailenin duygusal ikliminin çocukların genel duygusal gelişimine ve duygu düzenleme becerilerine etkisi kaçınılmazdır (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Bir ailenin duygusal iklimi, ilişki özelliklerine (bağlanma, evlilik ilişkileri ve ebeveynlik stilleri gibi) ve ailenin üyelerine yönelik olumlu ve olumsuz duyguların miktarına yansıtılır (Darling & Steinberg, 1993). Bir çocuğun duygusal iklimi olumsuz, zorlayıcı veya öngörülemeyen biçimde olduğunda, çocuklar sık görülen, beklenmedik duygusal göstergeler veya duygusal manipülasyonlar yüzünden duygusal olarak oldukça tepkili olma riski altındadırlar (Cummings & Davies, 1996). Buna karşın, çocuklar kabul gördükleri ve beslenmiş oldukları duyarlı, tutarlı bir ortamda yaşarken, duygusal gereksinimlerinin karşılanacağından emin oldukları için duygularını ifade etmek için duygusal olarak kendilerini güvende ve özgür hissetmektedirler. Çocuklar, davranış olarak kendilerinden ne beklendiğini ve yanlış yaptıklarında sonuçlarının ne olacağını bildiklerinde duygusal olarak kendilerini daha güvende hissetmektedirler (Eisenberg vd, 1998).

Alanyazındaki bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulguların genel olarak birbirleriyle benzerlik gösterdiğini ve annenin eğitim durumu ile çocuğun duygularını düzenleyebilme becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmek mümkündür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılabilecek genel sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki korelasyonel ilişkiler incelenmiştir. Aynı zamanda çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerilerinin; cinsiyete, anne öğrenim durumuna ve ailenin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Denizli İli Pamukkale, Merkezefendi, Tavas ve Kale ilçelerinde Denizli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve bünyesinde anasınıfı olan ilkokullara devam eden 200 kız 223 erkek olmak üzere toplam 423 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını ölçmek için "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği", prososyal davranışlarını ölçmek için “Prososyal Davranış Ölçeği”, duygu düzenleme becerilerini ölçmek için “Duygu Düzenleme Ölçeği”, demografik bilgilerini elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1. Sonuçlar

1- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranış ölçeğinin “kendiliğinden” ve “öğretmen istediğinde” koşulundaki “yardım”, “işbirliği”, “teselli” ve “paylaşma” alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğinin, “ahlaki kural algısı” ve “sosyal kural algısı” alt ölçeklerinin; “otorite yokluğu,” “kural yokluğu” ve “genelleme” alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki

olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.01). Ayrıca, çocukların prososyal davranışlarının "öğretmen istediğinde" koşulundaki "işbirliği" alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki, ahlaki kural algısı alt ölçeğinin; "ceza" alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (p<.05).

2- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin "duygu düzenleme" alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki "ahlaki kural algısı" ve "sosyal kural algısı" alt ölçeklerinin; "otorite yokluğu", "kural yokluğu" ve "genelleme" alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.01). Duygu düzenleme ölçeğinin "değişkenlik / olumsuzluk" alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki "ahlaki kural algısı" alt ölçeğinin "genelleme"; sosyal kural algısı alt ölçeğinin ise "otorite yokluğu" ve "genelleme" alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.01). Ayrıca duygu düzenleme ölçeğinin "değişkenlik/ olumsuzluk" alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki ahlaki kural algısı alt ölçeğinin "otorite yokluğu" ve sosyal kural algısı alt ölçeğinin "kural yokluğu" alt boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<.05).

3- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre çocukların duygu düzenleme ölçeğinin "duygu düzenleme" alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile prososyal davranış ölçeğinin "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" koşulundaki "yardım etme", "işbirliği", "teselli" ve "paylaşma" alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken (p<.01); duygu düzenleme ölçeğinin "değişkenlik/olumsuzluk" alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile prososyal davranış ölçeğinin "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" koşulundaki "yardım etme", "işbirliği", "teselli" ve "paylaşma" alt boyutlarından elde ettikleri puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.01).

4- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre ahlaki kural algılarının "ciddiyet" [t(421)=.278, p>.05] "otorite yokluğu" [t(421)=1.34, p>.05] "kural yokluğu" [t(421)=1.54, p>.05], "genelleme" [t(421)=1.35, p>.05] ve "ceza" [t(421)=-.380, p>.05] altboyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre sosyal kural algılarının "ciddiyet" [t(421)=.-583, p>.05] "otorite yokluğu" [t(421)=1.25, p>.05] "kural yokluğu" [t(421)=1.90, p>.05], "genelleme" [t(421)=1.44, p>.05] ve "ceza" [t(421)=-.249, p>.05] altboyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının cinsiyetlerine göre "kendiliğinden" koşulundaki "yardımlaşma" [t(421)=2.86, p<.05], "teselli" [t(421)=2.77, p<.05] ve "paylaşma" [t(421)=2.00, p<.05] alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunurken, "işbirliği" [t(421)= 1.68, p>.05] alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çocukların prososyal davranışlarının cinsiyetlerine göre "öğretmen istediğinde" koşulundaki "yardımlaşma" alt boyutunda anlamlı bir fark bulunurken [t(421)=2.00, p<.05], "işbirliği" [t(421)=1.19, p>5], "teselli" [t(421)=1.56, p>5] ve "paylaşma" [t(421)=1.27, p>5] alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

6- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinde cinsiyetlerine göre "duygu düzenleme" alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur [t(421)= .463, p<.05]. "Değişkenlik/olumsuzluk" alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır [t(421)=-3.79, p>.05].

7-Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların anne öğrenim durumuna göre ahlaki kural algısı puanları arasında "kuralların yokluğu" [F(3, 419)=3.22, p<0.5] ve "ceza" [F(3, 419)=4.73, p<0,5] alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. "Ciddiyet" [F(3, 419)=1.94, p>0.5], "otorite yokluğu" [F(3, 419)=2.14, p>0.5] ve "genelleme" [F(3, 419)=.286, p>0.5] alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Üniversite, lise ve ilkokul mezunu annelerin çocukları, ortaokul mezunu annelerin çocuklarına göre "kuralların yokluğu" alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlar, "ceza" altboyutunda ise ilkokul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocukları, üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır. Çocukların anne öğrenim durumuna göre sosyal kural algısı puanları arasında "ciddiyet" [F(3, 419)=4.52, p<0.5], "kuralların yokluğu" [F(3, 419)=3.31, p<0.5] ve "ceza" [F(3, 419)=5.68, p<0.5] alt boyutlarında anlamlı bir fark

bulunmuştur. “Otorite yokluğu” [F(3, 419)=1.24, p>0.5] ve “genelleme” [F(3, 419)=.369, p>0.5] alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Ciddiyet” ve “ceza” alt boyutlarında ortaokul, ilkokul ve lise mezunu annelerin çocukları, üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlar, “kuralların yokluğu” alt boyutunda ise lise ve üniversite mezunu annelerin çocukları, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır.

8- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların anne öğrenim durumuna göre prososyal davranış puanları arasında “kendiliğinden” ve “öğretmen istediğinde” koşulunda yardımlaşma, işbirliği ve paylaşma alt boyutlarında grup sıra ortalamaları dikkate alındığında, üniversite, lise ve ortaokul mezunu annelerin çocukları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek puanlar almışlardır ancak anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Kendiliğinden” koşulundaki “teselli” [F(3, 419)=3.06, p<0,5] alt boyutu ile “öğretmen istediğinde” koşulundaki “teselli” [F(3, 419)=2.69, p<0,5] alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Üniversite, lise ve ortaokul mezunu annelerin çocukları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre “kendiliğinden” ve “öğretmen istediğinde” koşulundaki “teselli” alt boyutunda daha yüksek puanlar alarak anlamlı bir fark oluşturmuşlardır.

9- Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların anne öğrenim durumuna göre duygu düzenleme puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur [F(3, 419)=3.48, p<0,5]. Duygu düzenlemenin olumsuzluk alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır [F(3, 419)=.653, p>0,5]. Üniversite, lise ve ortaokul mezunu annelerin çocukları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarına göre duygu düzenleme alt boyutunda değişen oranlarda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır.

6.2. Öneriler

Araştırmacılara ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler;

- Bu çalışmanın örneklemini Denizli'de MEB'e bağlı anasınıfı ve anaokullarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Yapılacak olan çalışmalar Türkiye'nin farklı bölgelerinde, daha büyük örneklem gruplarını içeren çocuklarla gerçekleştirilebilir. Yapılacak olan böyle bir çalışmadan elde edilecek sonuçların genellenebilme olasılığını arttıracağı ve varsa kültürel farklılıklardan etkilenip etkilenmediğini öğrenmemizi sağlayacağı düşünülmektedir.
- Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal algıları, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerileri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değişkenlerin çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarında gelişimsel olarak ne gibi farklılaşmalar göstereceği, boylamsal bir araştırma yoluyla incelenebilir.
- Okul öncesi dönemde çocukların prososyal davranışları, duygu düzenleme becerileri ve ahlaki ve sosyal kural algılarını ölçen farklı ölçme araçları geliştirilebilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocukların anne, baba ve kardeşleriyle sosyal, duygusal ve ahlaki yönden olumlu deneyimler yaşamasına katkı sağlayacağı düşüncesi ile okul öncesi dönemde prososyal davranışlar, duygu düzenleme becerileri ile ahlaki ve sosyal kural algısı konusunda yapılacak olan çalışmalarda anne-baba eğitimi, aile katılımı, okul-aile işbirliği gibi konularda yer alabilir.
- Araştırmadaki bulgular, belirli ölçekler kullanılarak elde edildiğinden dolaylı bir gözlemi yansıtmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerileri hakkında nitel bir yöntem kullanılarak daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir.
- Başka bir araştırmada Annenin ahlaki, sosyal ve duygusal özellikleri ile çocuğun ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Toplumu yakından ilgilendiren bir konu olan çocuğun ahlaki ve sosyal kural algısı prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerilerinin önemi hakkında okul

öncesi öğretmenlerinin, çocukların bu özelliklerinin gelişimi ve desteklenmesi konusunda düzenlenecek olan hizmet içi eğitimlerle bilgilenmeleri sağlanabilir.

- Çocuğun ahlaki ve sosyal kural algısı, prososyal davranışları ve duygu düzenleme becerilerinin çocuğun gelişimindeki önemi hakkında, çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ebeveynler için eğitim programları hazırlanabilir.
- Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar ele alınmıştır. Başka bir araştırmada daha büyük yaştaki çocuklar değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Abanoz, S. (2008). *6-12 yaş arası çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü (izmir ve sakarya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ağyar, E. (2014). Oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çeşitli örnekler. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış* içinde (s. 113-127). Ankara: Pegem.

Aksan, N. & Kochanska, G. (2004). Heterogeneity of joy in infancy. *Infancy*, *6*(1), 79-94.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30* (2), 217-237.

Altan, Ö. (2006). *Anne sosyalizasyonu ile çocuğun mizaç özelliklerinin çocuğun duygu düzenleme becerilerine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altay, F. B. (2007). *Okulöncesi kuruma (devlet - özel) devam eden çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development, 14*(2), 133-154.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. & Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi-2*. İstanbul: Ya-Pa.

Aral, N., Gürsoy, F. & Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa.

Arı, R., & Seçer Şahin, Z. (2004). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*, 67-84.

Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve ahlaki yargı. *Psikoloji Dergisi, 6*(21), 91-97.

Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 25-33.

Atıcı, M., Bilgin, M., & Yazgan İnanç, B. (2012). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N. (2010). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş.

Austin, A. M. B., Braeger, T., Schvaneveldt, J. D., Lindauer, S. L. K., Summers, M., Robinson, C., & Armga, C. (1991). A comparison of helping, sharing, comforting, honesty, and civic awareness for children in home care, day care, and preschool. In *Child and Youth Care Forum,20(3)*, 183-194.

Aydın Sünbül, Z. (2012). *Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü* . Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Azkeskin, K. E., Güven, G., Sezer, T., Ural, O., & Yılmaz, E. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Babkirk, S., Rios, V., & Dennis, T. A. (2015). The late positive potential predicts emotion regulation strategy use in school-aged children concurrently and two years later. *Developmental Science*, *18*(5), 832-841.

Baç Uslu, B. (2005). *Alt sosyo kültürel özellikler, annenin eğitim durumu, kardeş sayısı ve cinsiyetin çocukların ahlak ve sosyal bilgilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child Development, 53*(2), 396-402.

Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir*. Ankara: Seçkin.

Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji. Nasıl başarılı ve mutlu bir çocuk yetiştirebilirim*. Bursa: Ekin.

Batson, C. D. & Powell, A. A. (2003). Handbook of psychology personality and social psychology. T. Millon, M. J. Lerner & I. B. Weiner (Ed.), *Altruism and prosocial behavior içinde* (s. 463-479). New Jersey: John Wiley & Sons.

Batum, P. & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, *25*(4), 272-294.

Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Berk, L. E. (2013a). Bebekler ve çocuklar (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.

Berk, L. E. (2013b). *Çocuk gelişimi* (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. & Sam, D. L. (2015). Kültürlerarası psikoloji. *Bireysel gelişim: Bebeklik ve erken çocukluk* (A. Öztürk, Çev.) içinde (s. 33-64). Ankara: Nobel.

Bilir, Ş. & Bal, S. (1989). *Kütahya il merkezinde anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin sözdizimi yönünden incelenmesi.* 6.Ya-Pa Semineri Kitapçığı. İstanbul: Ya-Pa.

Birch, S. H.,& Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, *34*(5), 934-946.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, *42*(6), 419-443.

Black, C., Seeman, J., & Trobaugh, L. (1999). *Using children's literature to increase prosocial behaviors in the early years*. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435475.pdf sayfasından erişilmiştir.

Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, *18*(4), 421-442.

Bowlby, J. (2012a). *Bağlanma.* (T. V. Soylu, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Bowlby, J. (2012b). *Güvenli bir dayanak: Ebeveyn-çocuk bağlanması ve sağlıklı insan gelişimi.* (S. Güneri, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.

Bridge, B. (2003). *Duyguların eğitimi*. İstanbul: Beyaz.

Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75*(2), 340-345.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford.

Brown, J. R. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*(3), 789-802.

Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socio emotional development: Behavior, understanding, relationships. In C. A. Brownell, C. B. Kopp (Eds.), *Socio emotional development in the toddler years* (pp. 1-40). New York: The Guilford.

Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships, 19*(3), 569-585.

Bryan, J. H. & London, P. (1970). Altruistic behavior by children. *Psychological Bulletin, 73*(3), 200-211.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 53-72.

Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology, 25*(3), 394-402.

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394.

Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., ve Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society For Research in Child Development, 59*(2-3), 284-303.

Can, G. (2015). *Kişilik gelişimi*. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* içinde (s. 123-163). Ankara:Pegem.

Canay, A. (2004). *Okulöncesi eğitimi için anne baba rehberi*. İstanbul: Morpa.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.

Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P., & Koller, S. H. (2001). Between-or within-culture variation?: Culture group as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *22*(6), 559-579.

Carlson, M., Charlin, V., & Miller, N. (1988). Positive mood and helping behavior: a test of six hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*(2), 211-229.

Carlson S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory Control andEmotionRegulation in Preschool Children. *Cognitive Development*, *22*(4), 489–510.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, *65*(4), 1111-1119.

Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, *5*(1), 80-88.

Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, *12*(4), 523-544.

Chen, X. & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, *59*, 591-616.

Ciccarelli, S. K. & White, J. N. (2016). *Psikoloji bir keşif gezintisi* (D. N. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.

Cole, L. & Morgan, J. B. (2001). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi* (B. H. Vassaf, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Simith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, *18*(2), 324-352.

Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology, 30*(6), 835-846.

Coppola, G., Ponzetti, S., Aureli, T., & Vaughn, B. E. (2016). Patterns of emotion regulation at two years of age: associations with mothers' attachment in a fear eliciting situation. *Attachment & Human Development, 18*(1), 16-32.

Cousins, J. H., Power, T. G., & Olvera-Ezzell, N. (1993). Mexican-American Mothers′ Socialization Strategies: Effects of Education, Acculturation, and Health Locus of Control. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*(2), 258-276.

Creswell, C., Woolgar, M., Cooper, P., Giannakakis, A., Schofield, E., Young, A. W., & Murray, L. (2008). Processing of faces and emotional expressions in infants at risk of social phobia. *Cognition and Emotion, 22*(3), 437-458.

Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M., & Lekka, S. K. (2007). Pathways from marital aggression to infant emotion regulation: The development of withdrawal in infancy. *Infant Behavior and Development, 30*(1), 97-113.

Cummings, E. M.,& Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology, 8*(01), 123-139.

Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2005). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlaki gelişim*. Konya: S.Ü.Yaşatma ve Geliştirme Vakfı.

Çakmaklı, K. (2012). *Çocuk ve gençte sosyal gelişim*. İstanbul: Yağmur.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 60*(60), 555-576.

Çalışır, M. (2009). Yetişkin bağlanma kuramı ve duygulanım düzenleme stratejilerinin depresyonla ilişkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 1*(3), 240-255.

Çeliköz, N., Çetin, Ş., Demir ŞEN, H. Ş., & Seçer, Z. (2008). Çocuk yuvası ve ailesiyle yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-13.

Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye'deki Türk lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, O. (1991). Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi, 1*(2), 19-21.

Çileli, M. (1985). Ergenlikte ahlak gelişimi. B. Onur (Ed.), *Ergenlik psikolojisi içinde* (s.265-286). Ankara: Taş.

Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Darley, J. M.,& Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*(4), 377-383.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empath: Evidence for a multi dimentional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256.

Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology, 42*(1), 84-97.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Derryberry, D.,& Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(6), 958-966.

Dilber, M. (2015). *Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dodge, A. K. (1991) The development of emotion regulation and dysregulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *Emotion and social information processing içinde* (s. 159-181). New York*:* Cambridge University.

Downs, A., & Strand, P. (2008). Effectiveness of emotion recognition training for young children with developmental delays. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, *5*(1), 75-89.

Dönmezer, İ. (1999). *Eğitim psikolojisi*. İzmir: Can.

Dunn, J.,& Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly,40(1),* 120-137.

Dunn, J., Deater-Deckard, K., Pickering, K., O' Connor, T. G., & Golding, J. (1998). Children's adjustment and prosocial behaviour in step, single-parent, and non-stepfamily settings: Findings from a community study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(8), 1083-1095.

Dunn, J. & Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development*, 56(2), 480-492.

Dunn, J., & Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 9*(3), 265-284.

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*(3), 227-247.

Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review Of Psychology*, *51*(1), 665-697.

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

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241-273.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murpy B. C., Losoya S. H.& Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, *72*(4), 1112-1134.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality And Social Psychology*, *78*(1), 136-157.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L.,Carlo, G., & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, *67*(3), 974-992.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development. N. Eisenberg, W. Damon & R.M. Lerner (Ed.), *Prosocial Development* içinde *(s. 646-718).* New Jersey: John Wiley & Sons.

Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *19*(6), 846-855.

Eisenberg, N., Liew, J., & Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socio emotional functioning. *Developmental Psychology*, *40*(5), 790-804.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, *101*(1), 91-119.

Eisenberg, N., Ma, Y., Chang, L., Zhou, Q., West, S. G., & Aiken, L. (2007). Relations of effortful control, reactive undercontrol, and anger to Chinese children's adjustment. *Development and Psychopathology*, *19*(02), 385-409.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. U.S.A.: Cambridge University.

Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful Control: Relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood, K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 263 - 284). Newyork, London, The Guilford.

Eisenberg, N.,& Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, *75*(2), 334 – 339.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, *75*(1), 25-46.

Eisenberg, N.,Wentzel, M., & Harris, J. D. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review*, *27*(4), 506-521.

Eisenberg, N., VanSchyndel, S. K., & Spinrad, T. L. (2016). Prosocial motivation: Inferences from an opaque body of work. *Child Development*, *87*(6), 1668-1678.

Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F., & Borge, A. I. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(1), 137-146.

Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You Feel Sad? Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother–child mutuality on prosocial behaviors: findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, *20*(1), 93-110.

Erden, M. & Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Arkadaş.

Ertan, N. N. (2014). *Okul öncesi çağdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığı ile incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, *19* (1), 5-16.

Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, *72* (3), 907-920.

Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, *49*(2), 459-465.

Feather, N. T. (1988). Moral judgement and human values. *British Journal of Social Psychology*, *27*(3), 239-246.

Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal*, *35*(1), 37-46.

Fletcher, A. C., Steinberg, L., Darling, N., & Dornbusch, S. M. (1995). The company they keep: Impact of authoritative parenting in the adolescent's social network on individual adjustment and behavior. *Developmental Psychology*, *31*(2), 300-310.

Fox, N. A.,& Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, *27*(1), 7-26.

Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology*, *156*(4), 431-441.

Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *33*(2), 102-111.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2003). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Garber, J., & Dodge, K. A. (1991). Introduction. J. Garber & A. K. Dodge (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation* içinde (s. 41-51). New York: Cambridge University.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, *30*(8), 1311-1327.

Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, *65*(2), 622-637.

Garrod, A., Beal, C., & Shin, P. (1990). The development of moral orientation in elementary school children. *Sex Roles*, *22*(1-2), 13-27.

Geçtan, E. (1981). *Çağdaş yaşam ve normaldışı davranışlar*. Ankara: Maya.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2013). *Psikolojiye giriş.* (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.

Gibbs, J. C., Arnold, K. D., & Burkhart, J. E. (1984). Sex differences in the expression of moral judgment. *Child Development*, *55*(3), 1040-1043.

Gillon, E. (2007). *Person-centered counseling psychology: An introduction*. London: Sage.

Giren, S. (2008). *Kendini kontrol eğitiminin okulöncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile bilişsel tempolarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

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.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J. M., Rivkin, I., & Bridges, L. J. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant Behavior and Development*, *21*(3), 437-450.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271-299.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Ed.), *Handbook of Emotions* içinde (s. 497–512). New York: Guilford.

Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. D. K. Snyder, J.A. Simpson, & J. N. Hughes (Ed.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunctionand health* içinde (s. 13–35). Washington: American Psychological Association.

Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Cognition and emotion lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference: Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition & Emotion*, *25*(5), 765-781.

Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. J. J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation* içinde *(s.3-24)*. New York: Guilford.

Güler, E. D. (2006). *Orta öğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin çocuğun ahlaki gelişimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Güler, S. (2015). *Sosyal oyunun 48–69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör Aytar, A. (2015). Ahlaki gelişim. *A. Ulusoy (Ed.), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s.71-94). Ankara: Anı.

Güngör Aytar, A. (2015). Toplumsal ve duygusal gelişim. *A. Ulusoy (Ed.), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s.95-126). Ankara: Anı.

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

Halmatov, M.,& Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 6 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. *Akademik Bakış Dergisi, 33*(4), 1-14.

Harter, S.,& Whitesell, N. R. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of Personality*, *71*(6), 1027-1058.

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.

Hatunoğlu, A., Halmatov, M., & Hatunoğlu, B. Y. (2012). Ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi, 32(2),* 1-15.

Hawley, P. H., & Geldhof, G. J. (2012). Preschoolers' social dominance, moral cognition, and moral behavior: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, *112*(1), 18-35.

Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(1), 29-71.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 84-108.

Hertenstein, M. J.,& Campos, J. J. (2004). The retention effects of an adult's emotional displays on infant behavior. *Child Development, 75*(2), 595-613.

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, *11*(5), 607-622.

Howes, C.,& Rubenstein, J. L. (1981). Toddler peer behavior in two types of day care. *Infant Behavior and Development*, *4*, 387-393.

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.

Jersild, T. A. (1979). *Çocuk psikolojisi* (G. Günçe, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Johnson, J. E., & McGillicuddy-Delisi, A. (1983). Family environment factors and children's knowledge of rules and conventions. *Child Development*, *54*(1), 218-226.

Kabaday, A., & Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 878-898.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Cem.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2016). *Dünden bugüne insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.

Kail, R. V. (2012). *Children and their development*. New Jersey: Pearson.

Kapıkıran, N. A. (2009). Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(26), 81-91.

Karaaslan, Ü. K. (2012**).** *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi***,** Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karadağ, E. & Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*, 41-70.

Karadeniz, G. (2010). Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba-çocuk ilişkileri. T. Solmuş (Ed.), *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri* içinde (s. 279-297). Ankara: Nobel.

Katrancı, M. (2014). Okul öncesi eğitime giriş. S. Seven (Ed.), *Okul öncesi eğitim ve önemi* içinde (s.2-14). Ankara: Pegem.

Kim, Y. O., & Stevens, J. H. (1987). The socialization of prosocial behavior in children. *Childhood Education*, *63*(3), 200-206.

Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and The Family*, *56*(2), 441-455.

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

Koca, G. (1987). *İlkokul birinci sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların ahlaki yargılarını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, *33*(2), 228-240.

Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, *66*(1), 236-254.

Kochanska, G., & Aksan, N. (2004). Conscience in childhood: Past, present, and future. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(3), 299-310.

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*(4), 1091-1111.

Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 287-300.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion, 23*(1), 4-41.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, *18*(2), 199-214.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, *25*(3), 343-354.

Krebs, D. L. (2008). Morality: An evolutionary account. *Perspectives on Psychological Science*, *3*(3), 149-172.

Kromm, H., Farber, M., & Holodynski, M. (2015). Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4-, 6-, and 8-year-old children. *Child Development*, *86*(2), 579-597.

Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuzgun, Y. (2014). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel.

Kyrios, M.,& Prior, M. (1990). Temperament, stress and family factors in behavioural adjustment of 3-5-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, *13*(1), 67-93.

Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., & Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences*, *57*, 43-47.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, *70*(6), 1373-1400.

Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*(1), 45-59.

Laible, D. J.,& Thompson, R. A. (2002). Mother–child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*, *73*(4), 1187-1203.

Lee, K., Cameron, C. A., Xu, F., Fu, G., & Board, J. (1997). Chinese and Canadian children's evaluations of lying and truth telling: Similarities and dfferences in the context of pro-and antisocial behaviors. *Child Development*, *68*(5), 924-934.

Lefebvre, P.,& Merrigan, P. (1998). *Family background, family income, maternal work and child development*, https://core.ac.uk/download/pdf/7146068.pdf sayfasından erişilmiştir.

Lengua, L. J. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. *Child Development*, *73*(1), 144-161.

Levine, L. J. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development*, *66*(3), 697-709.

Lopez, D. F.,& Little, T. D. (1996). Children's action-control beliefs and emotional regulation in the social domain. *Developmental Psychology*, *32*(2), 299-312.

Lotze, G. M., Ravindran, N., & Myers, B. J. (2010). Moral emotions, emotion self-regulation, callous-unemotional traits, and problem behavior in children of incarcerated mothers. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(6), 702-713.

Ludemann, P. M. (1991). Generalized Discrimination of Positive Facial Expressions by Seven-and Ten-Month-Old Infants. *Child Development*, *62*(1), 55-67.

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

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy and prosocial behavior. *Child Development*, *80*(2), 442-460.

Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R., & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child Development*, *66*(6), 1817-1828.

Maqsud, M. (1980). Relationships between personal control, moral reasoning, and socioeconomic status of Nigerian hausa adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *9*(4), 281-288.

Martinez-Pons, M. (2002). A social cognitive view of parental influences on student academic self-regulation. *Theory Into Practice*, *41*(2), 126-131.

Mateer, N. H.,& Willover, D. J. (1994). Teacher alturism: Implications for administrators. *Pennsylvania Educucational Leadership*, *13*(2), 29-31.

Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, *5*(2), 175-190.

Mayes, C. L. & Cohen, J. D. (2002). *Yale üniversitesi çocuk araştırma merkezi çocuğunuzu anlama rehberi* (Y. Yazgan, Çev.). İstanbul: Beyaz Balina.

McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother-and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, *78*(5), 1407-1425.

McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, *61*(2), 311-346.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185-204.

McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, *11*(2), 143-162.

Mikula, G., Scherer, K. R., & Athenstaedt, U. (1998). The role of injustice in the elicitation of differential emotional reactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*(7), 769-783.

Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. A. R. Hinde & J. Groebel (Ed.), *Cooperation and prosocial behaviour* içinde (s. 54-77). New York: Cambridge Universty.

Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, *32*(2), 210-219

Morelen, D., Southam-Gerow, M., & Zeman, J. (2016). Child emotion regulation and peer victimization: The moderating role of child sex. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(6), 1941-1953.

Morgan, C.T. (2000). *Psikolojiye giriş.* (H. Arıcı ve diğerleri, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Morgan, C. T. (2013). *Psikolojiye giriş*. (H. Karakaş & R. Eski, Çev.). Konya: Eğitim.

Montessori, M. (1975). *Çocuk eğitimi montessori metodu*. (G. Yücel, Çev.). İstanbul: Sander.

Moore, B. S. (1990). The origins and development of empathy. *Motivation and Emotion*, *14*(2), 75-80.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, *16*(2), 361-388.

Mustafaoğlu, N. (2013), *Haz erteleme durumunda çocuğun duygu düzenlemesinde anne stratejilerinin rolü.* Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mutafçılar, I. (2008). *Özgecilik kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53(4), 865-876.

Nobes, G., & Pawson, C. (2003). Children's understanding of social rules and social status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49(1)*, 77-99.

Nucci, L. P., & Nucci, M. S. (1982). Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, *53*(5), 1337-1342.

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel.

Oktay, A. (1994). *Okul öncesi dönem (3-6 yaş), Ana baba okulu,* İstanbul: Remzi.

Onur, B. (1991). *Gelişim psikolojisi.* Ankara: Verso.

Orta, İ. M., Corapcı, F., Yagmurlu, B., & Aksan, N. (2013). The mediational role of effortful control and emotional dysregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development*, *22*(5), 459-479.

Oswald, P. A. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *The Journal of Social Psychology*, *136*(5), 613-623.

Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Pegem.

Özden, A. (2015). *Psikosomatik semptomlar ve duygular: Bir üniversite örnekleminde duygu düzenleme, demografik değişkenler ve psikosomatik semptomlar arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Özeri, Z. N. (1994). *Okul öncesi dönemde ahlak gelişimi ve eğitimi: Annenin çocuk yetiştirme tutumlarının beş yaş çocuğunun adalet gelişimine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgecilik. (t.y.). *Türk Dil Kurumu içinde*. http://www.tdk.gov.tr/index.php? option=com_bts & viev= bts & kategoril = veritbn & kelimesec = 252785 sayfasından erişilmiştir.

Özgün, Ö. (2016). Ahlak gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s.267-285). Ankara: Maya Akademi.

Özkaynak, (1982). *Teğmen Kalmaz İlkokulu'na devam eden 6-11 yaş grubu çocukların ahlak yargılarının gelişimi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Öztürk, M. O. (1997). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Medikomat Hekimler.

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.

Özyürek, A., & Şahin, F. T., (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlâki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *40* (177), 161-174.

Pamuk, Ş. (2010). Çocukluk döneminde arkadaşlık ilişkileri. T. Solmuş (Ed.), *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba-çocuk ilişkileri* içinde (s. 371-385). Ankara: Nobel.

Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, *58*(1), 1-21.

Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *27*(3), 243-269.

Pettit, G. S., Harrist, A. W., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1991). Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers at kindergarten. *Journal of Social and Personal Relationships*, *8*(3), 383-402.

Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı* (İ. Dündar, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Piaget, J. & Inhelder, B. (2016). *Çocuk psikolojisi* (O. Türkay, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Power, T. G.,& Parke, R. D. (1986). Patterns of early socialization: Mother-and father-infant interaction in the home. *International Journal of Behavioral Development*, *9*(3), 331-341.

Pratt, M. W., Diessner, R., Pratt, A, Hunsberger, B. V. & Pancer, S. M. (1996). Moral and social reasoning and perspective taking in later life: A longitudinal study. *Psychology and Aging*, 11(1), 66-73.

Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C , & Chapman, M. (1983). Prosocial dispositions and behavior. P. Mussen (Ed.), Manual of child psychology. *Socialization, Personality, and Social Development* içinde (s. 469-545). New York: Wiley.

Rah, Y., & Parke, R. D. (2008). Pathways between parent–child interactions and peer acceptance: The role of children's social information processing. *Social Development*, *17*(2), 341-357.

Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H., & Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, *16*(1), 128-149.

Ramazan, O., Ural, O. & Sözer Çapan, A. (2006). Okul öncesi çocuklarının ahlaki yargı düzeylerinin belirlenmesi. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu*, Cilt 1, İstanbul: Ya-Pa.

Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education and Development*, *10*(3), 333-350.

Rieder, C., & Cicchetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, *25*(3), 382-393.

Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, *67*(2), 449-470.

Roque, L.,& Verissimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, *34*(4), 617-626.

Rose, A. J.,& Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98-131.

Rothbart, M. K. (1989). Behavioral approach and inhibition. J. Steven Reznick (Ed.), *Perspectives on Behavioral Inhibition* içinde, (s. *139-157)*. Chiago: The Universty Of Chicago.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 40(1)*, 21-39.

Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, andeducation. *Social Psychology Review, 27*(4), 479-491.

Ruppert, F. (2014). *Travma, bağlanma ve aile konstelasyonları ruhun yaralarını anlamak ve iyileştirmek*. (F. Zengin, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Russell, J. A. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development, 61*(6), 1872-1881.

Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. *Emotion*, *3*(1), 30-47.

Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, *32*(4), 440-453.

San Bayhan, P.,& Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.

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 socio demographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly, 40(2)*, 233-252.

Santrock, J.W. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Scher, S. J. (1997). Measuring the consequences of injustice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *23*(5), 482-497.

Scher, S. J.,& Heise, D. R. (1993). Affect and the perception of injustice. *Advances in Group Processes*, *10*, 223-252.

Seçer, Z.,& Sarı, H., & Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 539–557.

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, *33*(6), 906-916.

Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*, *6*(1), 57-75.

Siegal, M.,& Storey, R. M. (1985). Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, *56*(4),1001-1008.

Slavın, R. E. (2015). Eğitim psikolojisi. *Sosyal ahlaki ve duygusal gelişim* (N. Özabacı, Çev.) içinde (s.52-67). Ankara: Nobel.

Smetana, J.G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52(4), 1333-1336.

Smetana, J. G. (1985). Children's impressions of moral and conventional transgressors. *Developmental Psychology*, *21*(4), 715-724.

Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, *60*(5), 1052-1067.

Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, *28*(3), 311-321.

Smetana, J. G., Schlagman, N., & Adams, P. W. (1993). Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development*, *64*(1), 202-214.

Smetana, J. G.,& Yau, J. (2003). Conceptions of moral, social- conventional and personal events among chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, *74*(3), 647-658.

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

Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (M. Artıran, Çev.). Ankara: Nobel.

Soysal, A. Ş. & İşeri, E. (2010). Bebeklerde bağlanmanın gelişimi ve belirlenmesi/ değerlendirilmesi. T. Solmuş (Ed.), *Bağlanma, evlilik ve aile psikolojisi türkiye bağlanma el kitabı* içinde (s.26-34). İstanbul: Sitem.

Sözer Çapan, (2005). *3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development, 42*(3), 805-816.

Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şen, H. (2010). *Toparlanma hızı, duygu düzenlemenin göstergesi olabilir mi*? Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şen, M., Alisinanoglu, F., & Haktanır, G. (2003). Yedi yaşındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi. *OMEP Dünya Konseyi Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, 141-157.

Tarhan, N. (2010). *Aile okulu.* İstanbul: Timaş.

Tepeli, K., & Yilmaz, E. (2012). Üç Farkli Programa Göre Egitim Alan Okul Öncesi Çocuklarin Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28,* 197-207.

Thoma, S. J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review, 6*(2), 165-180.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society For Research In Child Development, 59*(2-3), 25-52.

Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, *8*(1), 163-182.

Thompson, R. A., Meyer, S., & Jochem, R. (2008). *Emotion Regulation*. Elsevier Inc, http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/e-kitaplar-15139 sayfasından erişilmiştir.

Topses, G. (2012). Elseverlik (alturizm) ve benseverlik (egoizm) ölçeğiyle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, *1*(2), 60-71.

Trawick – Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman, Çev.). 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), 284-293.

Tuzcuoğlu, S. (2014). Kişilik gelişimi. B. Aydın (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 123-146). Ankara: Nobel.

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

Ülgen, G., & Fidan, E. (2005). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: MEB.

Vaughn, B. E., Kopp, C. B., & Krakow, J. B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: Normative trends and individual differences. *Child Development*, 55(3), 990-1004.

Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55(3), 677-691.

Walker, L. J.,& Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, *34*(3), 403-419.

Warden, D. and Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: and investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies, *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.

Warneken, F.,& Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, *100*(3), 455-471.

Warneken, F.,& Tomasello, M. (2014). The developmental and evolutionary origins of human helping and sharing. https : // software. rc. fas. harvard. edu / lds / wp-content / uploads / 2010 / 07 / Warneken_ Tomasello_ 2014 . pdf sayfasından erişilmiştir.

Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*(1), 37-47.

Wechselberg, K. & Puyn, U. (1993). *Anne ve çocuk* (E. Kınalıbay, Çev.). İstanbul: Remzi.

Wolff, S. (2004). *Problem çocuklar* (A. Oral-S.Kara, Çev.). İstanbul: Say.

Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89-100.

Yaban, H., & Yükselen., A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi–on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet*, *18*(1), 49-67.

Yağmurlu, B. & Candan Kodalak, A. (2010). Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi. T. Solmuş (Ed.), *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba-çocuk ilişkileri* içinde (s. 299-308). Ankara: Nobel.

Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *40*(3), 361-380.

Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(55), 1-20.

Yalız, D. (2011). *Beden eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yapıcı, M. (2015). Ahlaki gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s.157-172). Ankara: Eğiten Kitap.

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.

Yavuzer, H. (1998). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı.* İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi.* İstanbul: Remzi.

Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M., & Kılıç-Atıcı, M. (2012). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem.

Youngblade, L. M., & Mulvihill, B. A. (1998). Individual differences in homeless preschoolers' social behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *19*(4), 593-614.

Yörükoğlu, A. (1994). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.

Zahn-Waxler, C. (1991). The case for empathy: A developmental perspective. *Psychological Inquiry, 2*(2), 155-158.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion, 14*(2), 107-130.

Zahn-Waxler, C.,Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, *50*(2), 319-330.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, *28*(1), 126-136.

Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, *28*(6), 1038-1047.

Zastrow, C. & Kirst-Ashman, K. K. (2016). *İnsan davranışı ve sosyal çevre* (Ç. Karaca, Çev.). Ankara: Nika.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...