
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ PROSOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE 48-72 AYLIK ÇOCUKLARDA PROSOSYAL DAVRANIŞLARIN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Sümeyra Çelik Kahraman

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZNİ

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

YAZARIN

Adı : Sümeyra

Soyadı : ÇELİK KAHRAMAN

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve 48-72 Aylık Çocuklarda Prososyal Davranışların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

İngilizce Adı: The Development Of Preschool Prosocial Behavior Scale And Investigation Of Prosocial Behavior In 48-72 Months Children According To Some Variables

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 dışında tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Sümeyra ÇELİK KAHRAMAN

İmza:…….

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sümeyra ÇELİK KAHRAMAN tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 48-72 Aylık Çocuklarda Prososyal Davranışların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR
Okul Öncesi Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Neslihan AVCI
Okul Öncesi Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç.Dr. Hale DERE ÇİFTÇİ
Çocuk Gelişimi Bölümü, İstinye Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 06/08/2019

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

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Aileme…

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında hem bilimsel desteğiyle hem de beni her zaman yüreklendirici tavırlarıyla yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR'a en içten saygı ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca Gazi Üniversitesindeki yüksek lisans eğitimim süresinde gerek akademik gerek insani anlamda tanımaktan onur duyduğum değerli hocalarım ve öğrenmenin heyecanını birlikte paylaştığım arkadaşım Safiye BİŞKİN'e sevgilerimi sunarım.

Ölçek geliştirme sürecinde görüş ve önerilerini paylaşan kıymetli hocamlarım Prof. Dr. Neslihan AVCI ve Uzm. Ayşe TURLA'ya; istatistikî aşamada her zaman yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Sami PEKTAŞ'a teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen okul idarecilerine ve öğretmenlerine, ilk görev yerim olan Kurtuluş Şehit Uğur Şahin Anaokulundaki sevgili meslektaşlarıma ve okulumun güzel çocuklarına teşekkür ediyorum.

Yaşamımın her alanında olduğu gibi bu çalışmamda da benden bir an olsun desteğini eksik etmeyen canım annem Zahide ÇELİK'e, sevgili babam Cengiz ÇELİK'e, kıymetli kardeşlerim Burak Can ÇELİK ve Mehmet Akif ÇELİK'e ve değerli eşim Alper KAHRAMAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Sümeyra ÇELİK KAHRAMAN

OKUL ÖNCESİ PROSOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE 48-72 AYLIK ÇOCUKLARDA PROSOSYAL DAVRANIŞLARIN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Sümeyra Çelik Kahraman
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının varsayımsal problem durumu içeren resimli senaryolara verdikleri cevaplar doğrultusunda prososyal davranışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve 48-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu amaçla öncelikle "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği"nin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra ise okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba öğrenim durumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın pilot uygulamasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırıkkale ili MEB'e bağlı resmi okul öncesi kurumuna devam eden 48-60 aylık 45 ve 61-72 aylık 75 olmak üzere toplam 120 çocuk oluştururken; ana uygulamasını 48-60 aylık 144 çocuk ve 61-72 aylık 355 çocuk olmak üzere toplam 499 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında madde istatistikleri, test istatistikleri,

doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Demografik bilgilerdeki değişkenlere göre farklılıkları incelemek amacıyla ‘‘t’’-testi analizi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği’nin çocukların prososyal davranışlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; değişkenlerden doğum sırasının küçük yaş grubundaki çocukların prososyal davranış düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmazken büyük yaş grubundaki çocukların prososyal davranış düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca anne-babaları daha yüksek öğrenim seviyesine sahip 61-72 aylık çocukların prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Prososyal Davranış, Okul Öncesi Dönem, Ölçek Geliştirme
Sayfa Adedi : 144+xvi
Danışman : Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR

THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE AND INVESTIGATION OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN 48-72 MONTHS CHILDREN ACCORDING TO SOME VARIABLES

(M. S. Thesis)

Sümeyra Çelik Kahraman

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2019

ABSTARCT

The aim of this study is to develop a scale to evaluate prosocial behaviors of preschool children in line with their responses to pictorial scenarios that include hypothetical problem situations and to examine the prosocial behaviors of 48-72 month old children according to some variables. For this purpose, firstly, "The Preschool Prosocial Behavior Scale" validity and reliability studies were conducted. Then, it was examined whether the prosocial behaviors of 48-72 months old children attending preschool education differ according to age, gender, number of siblings, birth order and parental educational level. The pilot application of the study consisted of 120 children, 45 of whom were 48-60 months and 75 of 61-72 years old, attending the official preschool of Ministry of National Education in the province of Kırıkkale of 2018 -2019 academic year. The main study was made up of 499 children, 144 children of 48-60 months and 355 children of 61-72 months. Data were collected by using Demographic Information Form and Preschool Prosocial Behavior Scale. In the validity and reliability studies of The Preschool Prosocial Behavior Scale, item statistics, test statistics, and confirmatory factor analyzes were applied. In order to examine the differences according to the variables in demographic information, ''t'' test

analysis and One-Way ANOVA were used. As a result of the research; The Preschool Prosocial Behavior Scale was determined to be a valid and reliable instrument for measuring prosocial behavior of children. In the light of the findings; while it was identified that the order of birth did not create a significant difference in the prosocial behavior levels of the children in the younger age group, it was found that there was a significant difference in the prosocial behavior levels of the older age group. In addition, it was found that the children of 61-72 months of age whose parents have higher education level had higher scores on the overall prosocial behavior scale.

Key Words : Prosocial Behavior, Preschool Period, Scale Development
Page Numbers: 144+xvi
Supervisor : Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZNİ ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTARCT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **4**

1.3. Araştırmanın Önemi **5**

1.4. Varsayımlar **7**

1.5. Sınırlılıklar **7**

1.6. Tanımlar **7**

BÖLÜM II **9**

KURAMSAL ÇERÇEVE **9**

2.1. Prososyal Davranış Türleri ve Prososyal Davranışlarla İlgili Beceriler 9

2.1.1. Empati 12

2.1.2. İşbirliği 15

2.1.3. Sorumluluk 16

2.1.4. Paylaşma 17

2.1.5. Yardım Etme 19

2.1.6. İletişim 22

2.2. Çocuklarda Prososyal Davranışların Gelişimi 23

2.3. Prososyal Davranışla İlgili Teoriler 25

2.3.1. Psikanalitik Teori 25

2.3.2. Davranışçı Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı 27

2.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramı 28

2.3.4. Sosyoekolojik Gelişimsel Model 30

2.4. Prososyal Davranışları Değerlendirme Yöntemleri 30

2.5. Prososyal Davranışları Etkileyen Faktörler 33

2.5.1. Yaş 33

2.5.2. Cinsiyet 34

2.5.3. Genetik ve Mizaç 35

2.5.4. Aile 36

2.5.5. Akran İlişkileri 39

2.5.6. Okul Öncesi Eğitim 41

2.5.7. Kültür 43

2.5.8. Durumsal Faktörler 44

2.6. İlgili Araştırmalar 44

2.6.1. Prososyal Davranışlar ile İlişkili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar 45

2.6.2. Prososyal Davranışlar ile İlişkili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar 55

BÖLÜM III 60

YÖNTEM 60

3.1. Araştırmanın Modeli 60

3.2. Evren-Örneklem 61

3.3. Veri Toplama Araçları 64

3.3.1. Demografik Bilgi Formu 64

3.3.2. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Geliştirilme Süreci 64

3.4. Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci 68

3.5. Verilerin Analizi 70

BÖLÜM IV 73

BULGULAR 73

BÖLÜM V 101

TARTIŞMA VE YORUM 101

BÖLÜM VI 111

SONUÇ VE ÖNERİLER 111

KAYNAKLAR 118

EKLER 133

EK 1: 134

Araştırma İçin İncelenen Resimli Hikâye Kitapları Kaynakçası 134

EK 2: 135

Araştırma İzni 135

EK 3: 136

Onam Formları (Aile-Çocuk) 136

EK4: **138**

Demografik Bilgi Formu **138**

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği **139**

EK 5: **140**

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Boyut ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlamada Kullanılan Kategoriler ve Kodlamalar **140**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *48-60 Aylık ve 61-72 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları* 62

Tablo 2. *Uyum İndeks Değerlerinin Yorumlanmasında Dikkate Alınan Aralıklar* 71

Tablo 3. *Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Madde İstatistikleri (16 Madde)*..... 75

Tablo 4. *Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Madde İstatistikleri (14 Madde)*..... 76

Tablo 5. *Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği DFA Uyum İndeks Değerleri (14 Madde)* 78

Tablo 6. *48-60 Aylık Çocukların Verilerine Göre Prososyal Davranış Ölçeğinin Geneli ve Boyutlarının Birbirleri İle İlişkisine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları* 80

Tablo 7. *61-72 Aylık Çocukların Verilerine Göre Prososyal Davranış Ölçeğinin Geneli ve Boyutlarının Birbirleri İle İlişkisine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları* 81

Tablo 8. *Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Test İstatistikleri (14 Madde)* 83

Tablo 9. *Çocukların Yaşlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemler) t-Testi Sonuçları* 85

Tablo 10. *48-60 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemler) t-Testi Sonuçları*..... 86

Tablo 11. *61-72 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemler) t-Testi Sonuçları*..... 87

Tablo 12. *48-60 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları* .. 88
Tablo 13. *61-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları* .. 89
Tablo 14. *48-60 Aylık Çocukların Doğum Sırası Değişkenine Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları*..... 91
Tablo 15. *61-72 Aylık Çocukların Doğum Sırası Değişkenine Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları*..... 92
Tablo 16. *48-60 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları*..... 94
Tablo 17. *61-72 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları*..... 96
Tablo 18. *48-60 Aylık Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları*..... 98
Tablo 19. *61-72 Aylık Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları*..... 99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Literatür Haritası..... 65

Şekil 2. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Boyutları ve Alt Boyutları..... 67

Şekil 3. Yaş Gruplarına Göre Prososyal Davranış Ölçeğine Ait DFA Modeli..... 79

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

0-8 yaşı kapsayan erken çocukluk dönemi (Trawick- Smith, 2014, s.5), çocukların bedensel, bilişsel, dil gelişimleri kadar sosyal ve duygusal gelişimlerinin de başladığı ve şekillendiği bir zaman dilimidir. Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren toplumun bir üyesi olarak içinde bulunduğu sosyal çevreyle karşılıklı etkileşim halindedir. Yaşam boyu devam eden bu etkileşim sonucu çocuk; toplumun değer yargılarını, gelenek ve göreneklerini yani kısacası kültürünü öğrenir ve bu bağlamda sosyalleşir. Sosyalleşmeyle kişi yaşadığı çevrenin ahlaki yargılarını, kurallarını, davranış ve değerler sistemini öğrenirken özerk bir birey olarak da farklılaşır (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2009). Bu süreçte önemli olan bireyin içinde yaşadığı sosyal çevrede hangi davranışı nasıl ve ne kadar göstereceği konusunda bilgi sahibi olması, kendi istekleri ve toplumun istekleri arasında denge kurmasıdır (s.1). Sosyalleşme; kişinin toplumsal aidiyetinin gelişmesi, bireysel mutluluğu, sağlıklı duygu durumu ve olumlu ilişkileri için gereklidir.

Toplumların ve bireylerin sağlıklı ve güçlü olabilmeleri için, birbirleriyle olumlu sosyal ilişkilere girmelerine yardımcı olan değerler vardır (Uzmen & Mağden, 2002, s.195). Bu değerlerin kazanılması hem bireyin kişilerarası sürdürülebilir ilişkiler geliştirmesi hem de toplumların geleceği açısından önemlidir. Yaşam boyu devam eden sosyalleşme süreci ile çocuklar, içinde bulundukları topluma ait iyi ve kötü davranışları öğrenirler ve bunun sonucunda onlardan olumlu davranışları sürdürmeleri beklenir. Çocukluktan itibaren yetişkinlerden öğrenilen veya aile ve toplum içindeki yaşantılar sonucu kazanılan olumlu sosyal davranışlar toplumsallaşma için gerekli olan sosyalleşme sürecinin en temel parçasıdır (Kumru, Carlo & Edwards, 2004, s.110).

Prososyal davranışlar olarak adlandırılan olumlu sosyal davranışlarla ilgili alanyazın tarandığında farklı zamanlarda farklı kişiler tarafından yapılmış birçok tanım olduğu görülmektedir. En geniş anlamıyla prososyal davranışlar, bir başkasının veya bir grubun yararını gözeterek yardım etmeyi amaçlayan, gönüllülük içeren, kasıtlı olarak yapılan davranışlardır (Eisenberg & Mussen, 1989, s.3). Farklı bir ifadeyle prososyal davranışlar otorite, kural ve yaptırım olmaksızın dışsal baskıdan uzak, kişinin inisiyatif göstererek, içtenlikle yaptığı davranışlar ve diğer insanlara karşı üstlendiği fazladan rollerdir (Eisenberg & Mussen, 1989, s.32; Uzmen, 2001, s.195; Karadağ & Mutafçılar, 2009, s.45; Ağır, 2017, s.4). Bar-Tal (1976) prososyal davranışları ödül beklentisinden uzak olarak tanımlamakta özgeci ve karşılıklı ilişki olmak üzere iki türde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Prososyal davranış özgecilikte kişinin kendi amacına hizmet ederken, karşılıklı ilişkide telafi davranışı içermektedir (Bar- Tal'dan aktaran Ağır, 2017, s.4). San Bayhan ve Artan'a (2012) göre prososyal davranışlarda fedakârlık ve risk söz konusudur. Yardım etme, empati kurma, rahatlatma/teselli etme, koruma, işbirliği yapma, cesaretlendirme, biriyle ilgilenme gibi davranışlar prososyal davranışlarla ilişkilendirilebilir. Ağır'a (2017) göre prososyal davranışların temelinde bir başkasının sıkıntısını giderme, problemini çözme veya destek olmak için çaba yer almaktadır. Çünkü birey için bir başka insanın veya grubun mutluluğu önemlidir (s.4).

Çocuklar erken yaşlardan itibaren prososyal davranışları öğrenme kapasitesine sahiptirler fakat bu davranışları hangi durumlarda, nasıl uygulayacaklarını bilmeleri önemlidir (Uzmen, 2001, s.195). Prososyal davranışların şekillenmesinde cinsiyet, yaş, mizaç, bağlanma stili, benlik saygısı, ebeveyn tutumları, kardeş varlığı, arkadaş ilişkisi, öğretmen tutumları gibi kişisel ve çevresel değişkenler önemlidir. Üstelik bu davranışların ortaya çıkmasında farklı ortamlar ve ödül, sosyal onay, kişisel doyum gibi değişik motivasyon kaynaklarının varlığı da etkili olmaktadır. Yoleri ve Seven (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda prososyal davranışlar üzerinde yaşın anlamlı bir etkisi olmadığı gözlemlenirken, cinsiyet değişkenin anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Altay ve Güre (2012) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularında kız çocukların akranlarla ve eğitmenle olan pozitif ilişkilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu; anneleri demokratik ebeveynlik stiline sahip çocukların olumlu sosyal davranışlarının, izin verici ebeveynlik stiline sahip çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Uzmen ve Mağden'in (2002) yaptıkları deneysel bir çalışmada, paylaşma ve yardım etme davranışlarını işleyen resimli çocuk kitaplarının okul öncesi kurumuna devam eden altı yaş çocukların paylaşma ve yardım etme davranışları üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar olduğu; özellikle yardım etme davranışlarında kız çocuklarının, paylaşma davranışlarında ise erkek çocuklarının ön planda olduğu görülmüştür.

Prososyal davranışları ölçmek için araştırmacılar tarafından dünyanın çeşitli ülkelerinde çeşitli ölçme araçları ve yöntemler geliştirilmiştir. Bu ölçme araçları ve yöntemler, farklı yaş guruplarına yönelik olmakla birlikte, birbirinden farklı prososyal davranışları da değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçeklerden bazıları, Carlo ve Randall'ın (2002)

geliştirdiği ve aynı yıl içerisinde Kumru'nun Türkçeye uyarladığı ''Olumlu Sosyal Davranış Eğilimi Ölçeği'', Iannotti (1985) ve Wilby'nin (2004) geliştirdiği ölçeklerin birleştirilmesiyle oluşturulmuş Yağmurlu, Sanson ve Köymen'in (2005) Türkçeye uyarladığı, ''Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği (Anne-Öğretmen Değerlendirmesi)'', Boxer, Tisak ve Goldstein'ın (2004) geliştirdiği Bayraktar vd.'nin (2010) Türkçeye uyarlama çalışması yaptığı ''Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği'' ve Bağcı'nın (2015) Türkçeye uyarladığı ''Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği'' vb.dir. Bu çalışmalar incelendiğinde okul öncesi çocuğuna yönelik ölçme araçlarının az sayıda olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi çocuğuna yönelik ölçeklerin (Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği, Çocuk Prososyallik Ölçeği) çocuğu iyi tanıyan anne-baba ve öğretmen gibi yetişkin kişilerin görüşleri alınarak doldurulduğu görülmektedir. Ülkemizde çocuğun kendisinin cevapları doğrultusunda prososyal davranışlarını değerlendirmeye olanak sağlayacak bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarını çocukların kendi ifadeleriyle verdikleri cevapları doğrultusunda değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olup, bu amaca yöneliktir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarını çocukların kendi ifadeleriyle verdikleri cevaplar doğrultusunda değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Bu doğrultuda geliştirilen ''Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği''nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılarak ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği, çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmede geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği, çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmede güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları;
   a) Çocukların yaşı,
   b) Çocukların cinsiyeti,
   c) Çocukların sahip olduğu kardeş sayısı,
   d) Çocukların doğum sırası,
   e) Annenin öğrenim durumu
   f) Babanın öğrenim durumu

   değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal iletişimin başlaması, olumlu bir şekilde devam etmesi ve karşılıklı iyi ilişkilerin geliştirilmesi için prososyal davranışların önemi büyüktür (Gözün Kahraman, 2012, s.19; Uzmen, 2002, s.94). Prososyal davranışlar kişisel ve toplumsal anlamda iyileştirici özelliğe sahiptirler. Empati, sempati, yardım etme, işbirliği, paylaşma, cesaretlendirme vb. alt boyutlarının iyi ve güzel davranışlar barındırması sebebiyle bireylerin ve toplumun huzurunu, mutluluğunu ve iyilik halini koruyucu bir yanı vardır (Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017, s.249).

Erken çocukluk dönemi, çocukların kendilerine ve diğer insanlara karşı olumlu duygular geliştirdikleri, benlik algılarını oluşturdukları ve kişiliklerini şekillendirdikleri hassas bir süreçtir. Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren en yakın çevrelerinden başlayarak genişleyen sosyal çevreleriyle iletişime geçerler, uyum çabasına girerler ve

sosyal çevrelerinden gelen olumlu olumsuz her türlü davranışları öğrenirler. Özcan'a göre, çocuğun okul öncesi döneminde edindiği tutum ve davranışların birçoğu yetişkin hayatında da devam etmektedir (2016). Bu nedenle çocukların erken çocukluk döneminde anne-babalarıyla yaşadıkları etkileşimlerin, çocuklara karşı verilen davranışsal tepkilerin ve yakın çevrelerindeki yetişkinlerin prososyal davranış modellerinin onların prososyal becerilerinin gelişmesinde önemli olduğu söylenebilir. Çocukların prososyal becerilerinin gelişmesinde etkili olan bu farklılıklar Uzmen'inde sözünü ettiği gibi bazılarının erken yaşlarda prososyal davranışları göstermesine neden olurken, bazılarının oldukça geç yaşlarda göstermesine neden olmaktadır (2002). Değişen yaşam koşulları ve kentleşmenin etkisiyle çocuklara paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, empati gibi değerlerin aktarılması zorlaşmakta ve çocukların prososyal davranış becerileri yerine daha çok bireysellikleri ön plana çıkmaktadır.

Prososyal davranışlar insan hayatı boyunca kazanılmaya devam eden kapsamlı, karmaşık, çok boyutlu davranışlar olması nedeniyle prososyal davranışları değerlendirmek kolay değildir. Prososyal davranışların ortaya çıkmasında birçok farklı sebep etkilidir. Kimileri bu davranışları sadece başkalarına iyilik yapmaktan hoşlandığı için tercih ederken kimileri ödül veya onay beklentisinden dolayı tercih edebilir (Eisenberg & Mussen, 1989). Ayrıca prososyal davranışlar doğası gereği yardım etme, paylaşma, işbirliği, empati, sempati, şefkat gösterme, ilgilenme gibi çok sayıda duyuşsal ve davranışsal öğeler içerdiği için bir bütün olarak incelenmesi zor olmakla birlikte her bir öğesi de dikkatle incelenmelidir. Dolayısıyla tek seferde, sadece bir değerlendirme aracı kullanılarak çocukların prososyal davranışları hakkında nihai sonuca ulaşılması mümkün değildir. Farklı zamanlarda farklı ölçme araçları kullanılarak yapılan çalışmalarla daha sağlıklı ve nitelikli sonuçlar ortaya çıkacaktır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmeye yönelik günümüze kadar geliştirilen ölçme araçları incelendiğinde, bu araçlarda çocukların prososyal davranışlarının genellikle çocuğu iyi tanıyan, onunla vakit geçiren bakım veren

kimseler, ebeveynler veya öğretmenler gibi yetişkinler tarafından değerlendirildiği görülmektedir. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarını çocuğun verdiği yanıtlar doğrultusunda değerlendiren bir ölçme aracının olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma ile geliştirilen Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği, içerdiği resimli senaryolarla çocuğa ölçme sürecine gönüllülük esasına bağlı olarak katılım gösterebilme fırsatı sağlayacağı, çocuğun kendi verdiği cevapları doğrultusunda prososyallik düzeyini ortaya çıkaracağı ve alandaki ölçme araçlarına katkı sağlayacağı için önemlidir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğindeki resimli senaryolara içten ve doğal yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma; Kırıkkale il sınırları içerisinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuklardan toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Prososyal Davranış: Başkalarının yararına olan eylemlerdir (Kail, 2004). Bir başkasının veya bir grubun faydasını gözeterek yardım etmeyi amaçlayan gönüllü davranışlardır (Eisenberg & Mussen, 1989).

Empati: Başkalarının duygusal durumunu anlayış ya da bu durumla ilgili endişeden doğan tepkidir (Eisenberg, Damon & Lerner, 2006).

İşbirliği: Bir şeyi başarmak için başkasıyla birlikte çalışmaktır(Oxford Dictionary, 2006). Kişilerin bilgi paylaşımında bulunarak bir konuda ortak hareket etmeleri, birlikte zaman ve enerji harcamalarıdır(Gürüz & Temel Eğinli, 2008, s.50).

Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarının veya kendi yetki alanına giren bir olayın sonuçlarını üstenmesidir (TDK). Başkalarının refahı ile ilgili yardım etmeyi içeren sorumluluk ise sosyal sorumluluk olarak ifade edilmektedir (Özen, 2014, s.21.)

Paylaşma: Kişilerin kendilerinde var olan herhangi bir eşya veya bilgiyi başkalarına sunması ya da ortak kullanmasıdır (Eisenberg vd., 2006).

Yardım Etme: Kişinin kendi kaynaklarını başkasının yararına kullanması ya da başkasının tamamlayamadığı bir işte o kişinin hedefine yönelik olarak yükünü hafifletmek için yaptığı eylemlerdir (Aydın & Karakelle, 2016).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Prososyal Davranış Türleri ve Prososyal Davranışlarla İlgili Beceriler

Sosyal gelişimin iki temel bileşeni prososyal ve antisosyal davranışlardır (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2009, s.3). Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişim ile ilgili çalışmalarda daha çok saldırganlık, şiddet gibi antisosyal davranışlara rastlanırken; 1970'lerden itibaren araştırmacıların (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006) dikkatini prososyal davranışlar çekmiştir. Bireylerin güçlü yanlarına dikkat çeken prososyal davranışlar ve etkilerinin incelendiği araştırma sayısında hızlı bir artış olduğu görülmektedir. Prososyal davranışlarla ilgili araştırmaların sayıca artışının sebebi erken çocukluk döneminde kazanılan prososyal davranışların birey ve grupların kaliteli etkileşimlerinde, çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerinde, psikolojik doyum ve akademik başarılarında etkili olduğu sonucuna varılmasındandır (Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017, s.247; Kumru, Carlo & Edwards, 2004, s.110; Paulus & Moore, 2012, s.272). Prososyal davranışlar genel olarak başkalarının yararına olan, toplum tarafından pozitif olarak değerlendirilen ve antisosyal davranışlara tamamen zıtlık gösteren eylemlerdir (Hogg & Vaughan, 2007; Kail, 2004). Olumlu sosyal davranışlar olarak da adlandırılan prososyal davranışlar; başkasına fayda sağlamak amacıyla, zorlamayla olmayan, gönüllülük esasına dayanan, kasıtlı davranışlardır (Eisenberg & Mussen, 1989). Başka bir tanıma göre prososyal davranış, farklı yaş grubundaki insanları barış ve üretkenlik

içerisinde bir arada tutan toplumsal tutkaldır (Lay & Hoppmann, 2015, s.1). Özetle prososyal davranışlar herhangi bir ödül beklentisi olmaksızın, başkasının refahının önemsenmesi ve iyilik halinin gözetilmesi sebebiyle ortaya çıkan davranışlar olarak ifade edilebilir.

Prososyal davranış teriminin ortaya çıkışında yüksek bir ahlaki yapı olan özgecilik kavramı etkilidir. Bu iki kavram birbirleriyle örtüştüğü ve yakından ilişkili olduğu için pek çok kez birbirinin yerine kullanılmıştır. Özgecilik; ahlaki inançların sonucunda, karşılık beklentisinden uzak, gönüllü ve kasıtlı olarak bir insanın yararına gerçekleştirilen yüksek kalitede yardım davranışının bir türüdür (Bar-Tal & Raviv, 1982,s.199). Diğer bir tanıma göre; kişinin kendi kazanımı olmadan, başkalarına bir iyilik yapması, onlara zaman ayırması, onlarla bir nesneyi paylaşmasıdır (Bee, 1992, s.439). Özgecilik ve prososyallik ifadeleri her ne kadar iç içe geçmiş gibi olsa da, prososyal davranışlar daha kapsamlı bir kavram olup özgecilik prososyal davranışın bir alt türü olarak belirtilmektedir (Scott & Seglow, 2007, s.67).

Prososyal davranışlar ile ilgili alandaki kuram ve araştırmaları inceleyen Carlo ve Randall (2002) prososyal davranışları özgeci, itaatkâr, duygusal, kamusal, gizli ve acil olmak üzere farklı alt boyutlarda incelemişlerdir.

Özgeci olumlu sosyal davranış; başkalarının iyilik hallerini önemseme güdüsünden ve sempati duygusundan kaynaklanan, içselleştirilmiş, karşılıksız gösterilen davranışlardır. İtaatkâr olumlu sosyal davranış; sözlü veya sözsüz bir rica karşısında yani kendisinden talep edildiğinde yapılan yardım davranışıdır.

Duygusal olumlu sosyal davranış; duygusal uyarıcıların olduğu durumlarda ortaya çıkan yardım etme davranışı olarak tanımlanmaktadır.

Kamusal olumlu sosyal davranış; bireyin en iyi yardımı başkaları tarafından saygı kazanmak, onay almak veya değer görmek için diğer bireyler gördüğü zaman gerçekleştirmesidir.

Son olarak gizli ve acil olumlu sosyal davranışlar için gizli olumlu sosyal davranış, yardım edenin kimliğinden alıcının haberdar olmadığı durumları içerirken; acil olumlu sosyal davranışlar, kriz ve ihtiyaç anlarında yardım etme davranışlarını ifade eder (Kumru, Carlo & Edwards, 2004, s.110; Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017, s.252).

Çocuklar erken yaşlarda başkalarına nasıl davranmaları gerektiğini toplumun sosyal normlarını gözleyerek ve taklit ederek öğrenirler. Prososyal davranışların varlığı davranışın performans olarak ortaya çıkması ile mümkündür. Kail'e (2004) göre prososyal eylemlerin altında yatan bazı beceriler vardır. Bunlar; olayları başkasının bakış açısına göre değerlendirebilme becerisi olan bakış açısı alma, başkalarıyla benzer duyguları hissedebilme becerisi olan empati ve ödül- cezanın yerine ahlaki prensipleri temel alan ahlaki muhakeme ile karar verme becerisidir. Prososyal davranışların motive edilmesinde ödül, maddi kazanç, sosyal onay, kişinin kendi tatminkârlığı, karşılık beklentisi, bir başkası için duyulan endişe, talimatlar ve yardım isteklerine uyumlu tepki verme veya bir başkasının sıkıntıya düşmesine sebep olduktan sonra ardından yapılan düzeltici davranışlar gösterme gibi birçok neden söz konusu olabilir (Eisenberg & Mussen, 1989, s.4; Hastings, Utendale & Sullivan, 2007, s. 639). Bartal ve Raviv'e (1982) göre prososyal davranışlar içerisinde yardım etme, paylaşma, bağışta bulunma, iş birliği kategorilerini barındırır ve olumsuz sosyal davranış biçimlerinin antitezidir. Prososyal davranışlar sorumluluk duygusu, borçlu hissetme, başkalarının beklentilerine uygunluk, dışsal kazanç beklentisi veya özgecilik gibi çeşitli sebeplerin bir sonucu olarak farklı davranış kalitelerinde gerçekleşebilir (s. 199). Prososyal davranışların odak noktası ben merkezli ve özgeci veya başkası odaklı olmak üzere ikiye ayrılırlar. Ben merkezli prososyal davranışları kişi kendi üzüntüsünden kurtulmak ya da başka kişiler tarafından eleştirilmemek için sergilerken; özgeci veya başkası odaklı prososyal davranışlar kişinin kendisi ile ilgili olmayıp pozitif duygular ve değerlerle motive edilir (Çalık, Özbay, Özer, Kurt & Kandemir, 2009, s. 561-562). Bu nedenle prososyal eylemlerin sergilenmesinde kişilerin niyetlerinden emin olmak, kişiye sağladığı faydanın niteliğinin hesaba katılıp katılmadığını kestirmek oldukça güçtür

(Kumru, Carlo & Edwards, 2004, s.110). Prososyal davranışlar çok boyutlu ve karmaşık bir kavramdır. Bu davranışlar bünyesinde başkalarına fayda sağlamak için üstlenilen kişilerarası eylemleri barındırır. Bunlardan bazıları; empati, sempati, perspektif alma, özgecilik, şefkat gösterme, cesaretlendirme, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, bağışta bulunma, iletişimi başlatma ve sürdürme, ilgi, teselli etme/rahatlatma, bağımlılık/dahil etme (Bağcı, 2015; Gözün Kahraman, 2012; Somer, 2015; Karadağ & Mutafçılar, 2009) gibi birçok duygusal ve davranışsal unsurlardır. Bu çalışmada prososyal davranışlarla ilgili becerilerden empati, işbirliği, sorumluluk, paylaşma, yardım etme ve iletişim becerilerine yer verilmiş ve bu kavramlara yönelik açıklamalar yapılmıştır.

2.1.1. Empati

Toplumsal hayatta kişiler arası sağlıklı ilişkilerin kurulması istenen bir durumdur. Bireylerin birbirlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını doğru anlamaları, başarılı ilişkiler kurabilmeleri için empati becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Literatür incelendiğinde empati ile ilgili çeşitli tanımların yer aldığı görülmektedir:

"Başka bir kişi ile birlikte hissetmek ve ona benzer duygularla karşılık vermek…"(Berk, 2015, s.371).

Bir kişinin diğer insanların duygu, düşünce, bakış açısı ve niyet gibi içsel durumlarına karşı oluşturduğu bilişsel farkındalığın yanı sıra başkalarına karşı duyarlı bir duygusal tepkidir (Hoffman, 2000, s.29).

Bireyin, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendi geçmiş, değer ve yargılarından uzaklaşarak geliştirdiği bir anlayışla başkası olmasıdır (Yüksel, 2015, s.2).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere genel anlamıyla empati, bireyin diğer kişilerin içinde bulunduğu duygusal duruma veya yaşadığı hislere karşı hassasiyet geliştirmesi ve tepki vermesidir.

Empatinin gelişim sürecine dair yapılan incelemelerde, empati kavramının doğuştan olup olmadığı ile ilgili kuramcılar arasında fikir ayrılıklarının olduğu görülmektedir. Bu kuramcılardan Piaget'e göre okul öncesi dönemdeki çocuklar benmerkezci oldukları ve yeterli bilişsel gelişime sahip olmadıkları için başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayamazlar (Ersoy & Köşger, 2016; Yüksel, 2015, s.13). Ancak empatinin biyolojik temelli olduğunu yani bebeklikte başladığını gösteren araştırmalar vardır. Hoffman (1971), Martin ve Clark'ın (1982) yenidoğanlar üzerine yaptıkları çalışmalarında, bir kayıt cihazından bebeklere yapay ağlama, şempanzelere ait ağlama ve insana ait ağlama seslerini dinletmişlerdir. Bebekler ağlama sesi duyduklarında sıkıntı tepkisi göstermiş olup özellikle diğer bebeğin ağlama sesine başka ağlama seslerine verdikleri tepkiden daha güçlü tepki vermişlerdir. Bu durum bebeklerin ağlamaya karşı vermiş oldukları tepkinin gürültüye karşı verilen basit bir tepki olmadığını göstermiştir (Hoffman, 2000, s.64-65).

Empati, yaş ve bilişsel olgunlukla birlikte gelişen bir beceridir. Hoffman (2000), empatinin gelişimini dört evrede açıklamıştır. İlk evre 0-2 yaş arasında erken bebeklikte görülür ve ‘‘evrensel empati’’ olarak adlandırılır. Yenidoğan bebekler kendilerini diğerlerinden ayırt edemezler. Bir başka bebeğin ağlama sesine karşı empatik sıkıntı yaşarlar, öyle ki ağlayan bebeğe karşı benzer kuvvette bir huzursuzluk geliştirirler ve ağlama tepkisi verirler. Aslında bu durum tepkisel olarak basit bir ağlama değil, geri bildirimdir. Bu geri bildirim, empatinin erken ve ilkel bir öncüsü olarak düşünülebilir. İkinci evre; bir yaşın sonlarından itibaren görülen ‘‘egosantrik (benmerkezci) empatik sıkıntı’’ evresidir. Bu süreçte bebekler başkalarından ayrı bir ‘‘ben’’ oluşturmaya başlarlar fakat diğerlerinin farklı gereksinimlerinin olabileceğinin farkında değillerdir. Diğer kişilerin üzgün veya sıkıntılı olduklarını anlasalar bile uygun tepkiler veremeyebilirler. Örneğin bir çocuğun düştüğünü gören çocuk diğer çocuğun annesi yanında olsa bile onu rahatlatmak için kendi annesini o çocuğun yanına götürebilir. Ayrıca küçük çocukların kendilerinin maruz kaldıkları gerçek sıkıntılara verdikleri tepki ile gözlemledikleri empatik sıkıntılara verdikleri tepki aynı olabilir. Örneğin başka bebeklerin sıkıntısına şahit olan bebekler, kendi başlarına gelen

gerçek sıkıntı durumlarındaki gibi başlarını annelerinin kucağına koyma, parmak emme gibi davranışlarla kendi huzursuzluklarını rahatlatma eğilimindedir. Üçüncü evre; ‘‘yarı egosantrik empatik sıkıntı’’ olarak ifade edilen bebeklerin başkalarına karşı tamamen benmerkezci olmadıkları bir dönemdir. İki yaşının başı itibariyle yeni yürüyen çocuklar kendilerini diğerlerinden ayırt edebilirler fakat diğerlerinin içsel durumlarını tam olarak anlayamazlar. Sıkıntı içerisinde olan kişileri kucaklayarak, öperek, dokunarak fiziksel yardım etme davranışında bulunurlar. İkinci evreden farklı olarak bu evrede çocuklar sadece kendilerine yönelik rahatlatma davranışı göstermezler aynı zamanda diğerleriyle empatik olarak ilgilenirler. Dördüncü evre; iki yaştan itibaren görülmeye başlayan ‘‘gerçeğe uygun empatik sıkıntı’’ olarak adlandırılan evredir. Çocuklar diğer kişilerin duygu ve düşünce gibi içsel durumlarının kendilerininkinden farklı olabileceğini anlamaya başlarlar. Bu durum çocukların farklı durumlarda başkalarının duygu ve ihtiyaçları ile daha doğru bir şekilde empati kurmalarını ve diğerlerine daha etkili bir şekilde yardımcı olmalarını sağlar. Böylece diğer bireylerin ihtiyaçlarına yönelik daha az benmerkezci empatik prososyal davranışlar sergileyebilirler. Fakat Hoffman’a göre çocukların gösterdikleri bu empatik cevaplar belli durumlardaki anlık sıkıntılarla sınırlıdır (s.63-73).

Çocukların zamanla kendi ihtiyaçları ve duygu durumları kadar diğerlerinin de ihtiyaçlarını ve duygu durumlarını fark etmesi, doğru yorumlaması nitelikli ilişkiler geliştirmeleri açısından önemlidir. Okul öncesi dönem çocukları bilişsel, duygusal kapasitelerindeki ve dil becerilerindeki artış sayesinde sıkıntıda olan kişilerle empati kurabilirler. Empati becerisin gelişmesinde erken çocukluk yıllarındaki güvenli bağlanma, empatik modellerin varlığı, ebeveyn tutumları ve olumlu benlik algıları gibi faktörler etkilidir. Empatik olarak zengin tecrübeler edinen ve duygu durumları yaşayan çocuklar, empatinin olası sonucu olarak yardım etme, paylaşma ve başkalarını duygusal açıdan rahatlatma gibi prososyal davranışlar gösterebilirler. Böylece empatinin prososyal davranışlar için motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir (Berk, 2015; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

2.1.2. İşbirliği

İşbirliği; kişilerin bir konuda ortak sorumluluk bilinciyle görev dağılımı yaparak ve bilgi paylaşımında bulunarak beraber hareket etmeleri, birlikte zaman ve enerji harcamaları anlamına gelmektedir (Gürüz & Temel Eğinli, 2008, s. 50, Somer, 2015). İşbirliğinin olduğu ortamlarda ‘‘çok güzel boyuyorsun, bana yardım ettiğin için teşekkür ederim, devam et çok iyi gidiyorsun’’ gibi mutlu konuşmalar vardır (Artut & Tarım, 2004, s.3) ve kişiler arası etkili iletişim üst seviyededir. Pozitif iletişime ek olarak işbirliği sürecinde empatik yaklaşım, paylaşma, yardım etme, sorumluluk alma gibi prososyal davranışlarla alakalı eylemler gözlenebilir. Özellikle sorumluluk sayesinde başkalarına veya grubuna katkıda bulunan bireyler bu sosyal deneyimi yaşadığı ortamdan zevk alabilir (Doymuş, Şimşek & Şimşek, 2005, s. 61-62), kendini değerli ve faydalı hissedebilir. Bierhoff'a (2002) göre işbirliğinde başkalarının iyilik halini gözeten özgeci motivasyonlar ve gönüllülük vardır (s.295). Bu nedenle işbirliği davranışının olumlu sosyal davranışlardan bağımsız düşünülemeyeceği söylenebilir. Yıldız'a (1999) göre işbirliği esaslı ortamlarda çocuklar arasında olumlu ilişkiler, karşılıklı anlayış ve güven, diğerlerine karşı duyarlı olma, başka biriyle ilgilenme, yardımlaşma, paylaşma üst seviyededir. Erken çocukluk yıllarında işbirliğine dayalı çevrenin varlığı çocukların kişiler arası olumlu bağlılıklarının gelişmesine yardımcı olur. Bu durum prososyal davranışların ilk yıllarda ortaya çıkması için önemlidir.

Hay (1979), 18-24 aylık çocuklarla yaptığı çalışmasında işbirliği davranışının yaşla pozitif ilişkisi olduğunu ifade etse de davranıştaki artışın yaşla birlikte doğrusal olarak devam etmediğini belirtmektedir. Jackson ve Tisak (2001), 7-12 yaşları arasındaki çocukların bir duvarı boyama, bir odayı temizleme gibi senaryolarla işbirliğine yönelik prososyal düşüncelerini incelemiştir. Araştırmada daha küçük çocuklar, işbirliği içerisinde olduklarını söylemişler hatta işbirliği yapmazlarsa kendilerini kötü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Daha büyük çocuklar ise işbirliği davranışını tercih etmemişlerdir. Araştırmacılara göre büyük yaş çocuklarının işbirliği davranışına yönelik tercihleri

rekabetçi ortamların varlığı ve ilerleyen yaşla birlikte rekabete yönelik artan farkındalıklardan dolayı negatif yönde etkilenmiştir.

2.1.3. Sorumluluk

TDK'ya (2019) göre sorumluluk ''kişinin kendi davranışlarının veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet'' olarak tanımlanmıştır. Kişinin ödev olarak yüklendiği bir işi veya eylemi sonuna kadar yapması, tamamlaması anlamına da gelir (Özen, 2014, s.16). Sorumluluk duygusu doğuştan gelmeyip zaman içerisinde, uygun koşullarda öğrenebilen bir duygudur (Kısa, 2009). Yavuzer (2000)'e göre sorumluluk erken çocukluk yıllarında başlar ve çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak üstlendiği görevleri yerine getirmesi anlamına gelir. Küçük yaşlardan itibaren sorumluluğun kazanılmasında sosyal çevre oldukça etkilidir. Sorumluluk duygusunun şekillenmesinde paydaşlar anne- baba veya bakım veren kişiler, kardeşler, akranlar ve öğretmenler olarak sıralanabilir. Aile sistemi içerisinde başlayan sorumluluk gelişimi çocuğun okul öncesi kurumuna başlamasıyla farklı bir zemine taşınır. Okul öncesi eğitiminin temel ilkelerinden biri de çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışlarının gelişimini desteklemektir (MEB, 2013, s.7). Çünkü çocukluk yıllarında edinilen davranışların yetişkinlik dönemidne de devam ettiği bilinmektedir.

Sorumluluk, kişinin kendisine karşı ve diğerlerine karşı yerine getirdiği davranışları içerir. Bu anlamda diğerlerine yönelik sorumluluk prososyal davranışlarla ilişkilendirilebilir. Bierhoff'e göre (2002) sorumluluğun prososyal boyutta ortaya çıkmasına empati becerisi ve suçluluk (guilt) duygusu kaynaklık eder ve sorumluluk prososyal davranışlar için belirleyicidir (predictor). Sorumluluk türlerinden sosyal sorumluluk ile prososyal davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır (s.157-168). Sosyal sorumluluk kavramı başkalarının refahı, iyi oluşu ile ilgili yardım etmeyi içeren içsel görev duygusu

olarak ifade edilebilir (Özen, 2014, s.21). Yardım etme ve sorumluluk gelişimsel olarak paralellik gösteren ve birbirleriyle alakalı davranışlardır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklara başkalarına yardım etme fırsatı sunmak ve yaşantılarla desteklemek sorumluluk duygularını da harekete geçirmektedir (Kısa, 2009, s.10). Bu dönemde çocukların günlük yaşamda çiçekleri sulama, hayvanların bakımına yardım etme ve çevresindeki güzellikleri koruma gibi sorumluluk davranış örnekleri göstermeleri beklenir.

2.1.4. Paylaşma

Paylaşma bireylerin diğerlerine fayda sağlamak için kendi kaynaklarından vazgeçmesi, kendilerinde var olan herhangi bir eşya veya bilgiyi başkalarına sunması ya da ortak kullanmasıdır (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Jackson & Tisak, 2001, s.350). Küçük çocuklarda başka insanlara nesne verme eğilimi yaygındır. Özellikle ebeveynlerine, diğer yetişkinlere, kardeşlerine ve akranlarına, onların sözel olarak istemeleri veya ellerini uzatmalarıyla nesneleri verdikleri bilinmektedir (Hay & Cook, 2007, s.105). Hay'a (1994) göre paylaşma yaklaşık 8 aylıkken ortaya çıkar ve bir sonraki yıl boyunca giderek artar (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Silk ve arkadaşları (2005), 18 ve 25 aylık çocuklarda paylaşma eğilimini ölçen deneysel çalışmalarında yetişkinlerin ve çocukların karşılıklı oturduğu ve iki çekme butonunun bulunduğu bir düzenek kurmuşlardır. Butonun kontrolü çocuklar tarafından yönetilmekte ve kollardan biri sadece çocuğa yiyecek verilmesini sağlarken diğeri hem çocuğa hem de yetişkine yiyecek verilmesini sağlamaktadır. Aslında bu paylaşma deneyinde çocuğun fedakârlık gerektirmeden paylaşma eğiliminin değerlendirildiği belirtilmektedir. Deney sırasında yetişkin ya sessizce beklemekte ya da sadece sözel ifade ile yiyeceğe ihtiyacı olduğunu söylemektedir. 18 aylık çocukların 25 aylık çocuklara göre deneysel koşullara daha kayıtsız olduğu gözlemlenirken 25 aylık çocukların yetişkin yiyecek istediği zaman prososyal seçenek olan ikinci butonu seçerek hem kendilerine hem yetişkine yiyecek verilmesini sağladıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmacılar, kaynakların gönüllü paylaşımının iki yaşın sonlarında geliştiği sonucuna varmışlardır.

Ugrel- Semin (1952) araştırmasında çocuklara fındık vermiş ve arkadaşlarıyla paylaşma davranışını gözlemlemiştir. 4-6 yaş grubu %33, 7-10 yaş grubu %77 ve 11-16 yaş grubu %100 oranda akranlarıyla paylaşmışlardır. Çocukların büyüdükçe paylaşım davranışlarının önemli ölçüde arttığı söylenebilir. Paulus ve Moore'ye göre (2012) okul öncesi çocukları maliyetli olsa bile başkalarıyla paylaşma konusunda isteklidirler. Moore (2009) farklı alıcıların etkisinin 4,5-6 yaş çocukların paylaşma davranışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı çocuklardan temsili olarak birlikte oyun oynamaktan hoşlandığı, sevdiği bir arkadaşını, birlikte oyun oynamaktan hoşlanmadığı bir arkadaşını ve aynı cinsiyetten olan yabancı bir çocuğu çizmesini istemiştir. Çocuğa, çizilen karakterlere çıkartma (stiker) dağıtma görevi verilmiştir. Çocuklar çıkartmaları arkadaşları olarak çizdiği karakterlerle paylaşırken kendileri için maliyetli olup olmadığına bakmaksızın eşit bir şekilde dağıtmışlardır. Fakat hoşlanmadığı arkadaşı olarak çizdiği karakterle çıkartmaları paylaşmada daha az adil olmuşlardır. Çocukların çizdikleri yabancı çocuklara karşı paylaşma davranışı, kendilerine maliyetli olmadığında hoşlandığı bir arkadaşıyla kaynaklarını paylaşırmış gibi adil olurken, maliyetli olduğunda sevmediği arkadaşıyla paylaşıyormuş gibi eşit dağıtmamışlardır. Bu durum okul öncesi dönemdeki çocukların kaynaklarını paylaşmalarında alıcının karakteristik özellikleriyle ilgilendikleri anlamına gelir.

Çocukların paylaşma davranışıyla ilgili geçmişteki araştırmalarda daha çok bağış yapma davranışı göze çarpmakta ve muhtaç olan alıcıların varlığına dikkat çekilmektedir. Ancak günümüzdeki araştırmalarda ise alıcıların yalnızca dağıtılan mallardan yoksun olduğu görülmektedir (Jackson & Tisak, 2001, s.351). Böylelikle paylaşma davranışı bağış yapma yerine adil veya eşit kaynak dağıtımı anlamına gelmektedir. Blake ve McAulife (2011) 4-8 yaşlarındaki çocukları kaynakların adil dağıtımıyla ilgili kabul ve ret cevabı içeren teste tabi tutmuşlardır. Testin içerisindeki ifadelerde çocuklar için avantajlı ve dezavantajlı olan

kaynak dağıtımı yer almaktadır. Araştırma sonucunda 4- 7 yaş çocukların kendileri için dezavantajlı dağıtımları reddederken avantajlı dağıtımları kabul ettikleri belirtilmiştir. 8 yaş çocukların ise kendileri için avantajlı ve dezavantajlı her iki durumu da kabul etmedikleri, eşit dağıtımı gerekli gördükleri ifade edilmiştir.

Yaşın ilerlemesine ve yaşantıların zenginleşmesine bağlı olarak prososyal davranışlardaki artış paylaşma davranışı içinde geçerli olmakla birlikte paylaşma davranışı için bu artış 4 yaş sonrasında daha net gözlenmektedir (Somer, 2015). Paylaşma için davranış çeşitleri yiyecek, nesne veya oyuncak verme (Hay & Cook, 2007, s.103) eylemlerinin yanı sıra akranlarına nesne veya oyuncak kullanımı hakkında bilgi paylaşımı şeklindedir. Paylaşma davranışındaki bu çeşitliliğin nedenleri ahlaki muhakemede ilerleme, artan sosyal etkileşimler, ebeveynlerin paylaşma hakkındaki yönlendirici telkinleri ve karşılıklılık beklentisi olarak sıralanabilir.

2.1.5. Yardım Etme

Yardım etme kişinin kendi kaynaklarını bir başkasının iyilik hali için kullanması ya da başkasının tamamlayamadığı bir işte o kişinin hedefine yönelik olarak yükünü hafifletmek için yaptığı eylemler olarak ifade edilebilir (Aydın & Karakelle, 2016). Kişi, yardım etme davranışında bilişsel ve güdüsel olarak harekete geçer. Herhangi birinin probleminin çözülmesine yardım ederken o kişinin ulaşmak istediği hedefi bilmenin yanı sıra mevcut engelleri tespit etmesi bilişsel farkındalık gerektirirken kendi çıkarından uzak başkası için çaba sarf etmesi ise güdüseldir (Warneken & Tomasello, 2006). Küçük çocukların 14 ay itibariyle bir nesneyi vermek gibi davranışlarla araçsal yardım olarak nitelendirilen basit eylemleri gösterebilirler (Warneken & Tomasello, 2007). Fakat Paulus ve Moore' ye (2012) göre prososyal olarak yardım etme davranışı erken çocukluk döneminde iki yaş civarında ortaya çıkar. Warneken ve Tomasello'nun (2006) yaptığı deneysel bir araştırmada 18 aylık çocuklar, bir yetişkinin dolaba dergi koyarken, rafa kitap dizerken,

çamaşır ipine kıyafetleri asarken dolap kapısının kapanması, raftan bir kitabın kayması ve mandalların yere düşmesi gibi bazı problemlerle karşılatıklarını gözlemlemişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun yetişkinin başına gelen en az bir olumsuz duruma karşı yardım ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca küçük çocukların tanımadıkları bir yetişkine karşı yardım etmeleri dikkat çekmiştir. Warneken ve Tommasello' a (2009) göre insan doğası gereği özgecidir. Warneken ve Tommasello'nu (2008) yaptıkları deneysel çalışmada 20 aylık bebeklere bir nesneyi alıp araştırmacıya geri vermelerini içeren yardım görevi yüklenmiştir. Çalışmada bebekler kontrol grubu, ikinci ve üçüncü grup olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Araştırmacılar, çalışmanın ısınma safhasında bebeklere jingle makinesi ve küpler vermişlerdir (jingle makinesi küplerin yerleştirilmesiyle çalışan bir alet). Araştırmanın asıl bölümünde ise bebeklerden beklenen her yardım görevinin gerçekleştirildiğinde kontrol grubu için araştırmacılar tepkisiz kalırken, ikinci grup bebeklere sözlü teşekkür etmişlerdir. Üçüncü grup bebeklere ise ısınma sürecinde oynadıkları küplerden vermişlerdir. Bu işlemden sonra bebekler yardım davranışına eşdeğer testle değerlendirilmiştir. Kontrol grubu ve sözlü teşekkür alan bebeklerin %80'inden fazlası araştırmacıya yardım ederken küp ile ödüllendirilen üçüncü grup bebeklerin sadece %50'si yardım etme davranışı göstermiştir. Bu çalışmadan yardım etme davranışı için gerekli olan motivasyonun maddi ödüllere bağlı olmadığını hatta maddi ödüllerin yardım etme motivasyonunu azalttığı çıkarımı yapılabilir.

Çocukların yardım etme davranışı üzerinde etkili durumlardan birisi de yardımı alan kişinin önceden antisosyal veya prososyal davranışlara sahip olmasıdır. Dunfield ve Kuhlmeier (2010), 21 aylık bebekler ve iki yetişkinle yaptığı bir çalışmada yetişkinlerden biri bebeklere oyuncak verme konusunda isteksizken, diğeri bebeklere oyuncak vermeyi istese de başarısız olur. Araştırmanın devamında bebeklere yetişkinlerden birine oyuncağa ulaşmaları için yardım etmeleri gerekmektedir. Bebeklerin büyük çoğunluğunun oyuncak vermede istekli fakat başarısız olan yetişkine yardım etmeyi seçtikleri gözlenmiştir.

Çocuklarda yardım davranışının gelişimini inceleyen Svetlova, Nichols ve Brownell (2010), araştırmalarında 18 ve 30 aylık çocukların araçsal yardım etme davranışını üç farklı koşulda gözlemlemişlerdir. Bu koşullar eylem koşulunda yardım (bir yetişkinin hedefini gerçekleştirmesi için ulaşması gereken nesneyi verme), duygusal koşulda yardım (bir yetişkinin olumsuz duygu durumunu hafifletmesi için ihtiyacı olan nesneyi verme) ve özgeci eylem koşuludur (çocuğun kendine ait nesneyi vererek yetişkine yardım ettiği durum). Araştırmaya göre 18 aylık çocuklar eylem koşulunda yardım davranışını duygusal koşulda yardım etmeye göre daha fazla gösterirken en az özgeci koşulunda yardım davranışı göstermiştir. 30 aylık çocuklar için hem eylem koşulunun hem duygusal koşulun üst düzeyde oluğu görülürken özgeci koşulun daha az ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmacılara göre 18 aylık çocuklarla 30 aylık çocuklar arasındaki farkın çocuklardan beklenen yardım davranışlarından önce sözel ifadelerin kullanılıp kullanılmamasından veya vücut dili, jest ve mimik gibi iletişim unsurlarından olabileceği ifade edilmektedir.

Yaşamın ilk yıllarında görülmeye başlayan yardım etme davranışının küçük yaş çocuklarında devamlılık arz etmesi ve içselleştirilmesi için yetişkinin destek verici hareket ve sözlü isteklere bağlı olduğu belirtilmiştir (Aydın & Karakelle, 2016). Yardım etme davranışının diğer prososyal davranışlar gibi farklı yaşlarda davranış sıklıklarında değişim söz konusudur. Anaokulundan ortaokul yıllarına kadar artış gösterirken ergenlik çağı ile birlikte yavaşlamaya başlamaktadır ve yetişkinlik döneminde ise yeniden yükselmeye geçmetedir (Jackson & Tisak, 2001, s.350).

Çocuklarla ilgili yardım davranışını içeren çalışmalarda çocuklardan acil olarak müdahale edilmesi gereken ve acil olmayan durumsal örnekler yer almaktadır. Örneğin: acil yardım durumları acı çeken bir başkasının kurtarılması ile ilgiliyken; acil olmayan yardım durumları düşürülen eşyaların toplanması, tamamlanması gereken bir göreve yardımcı olmak, bağış yapmak ve kazanılan bir ödülü hasta, evsiz gibi muhtaç olarak tanımlanmış kimselere vermek ile ilgilidir.

2.1.6. İletişim

İletişim, toplumsal yaşamın bir gereği olarak yüz yüze veya bazı araçlar vasıtasıyla kişilerin etkileşim sürecini ifade eder. "Kişilerarası iletişim en az iki kişi arasında anlamları paylaşma süreci" olarak tanımlanmaktadır (Gürüz & Temel Eğinli, 2011).

Doğumla birlikte bebekler konuşma davranışı için kısmen hazır olurlar. Örneğin bebekler göz kontağı kurarak iletişimi başlatabilirler, uzaklara bakarak ise iletişimi kesebilirler. Ebeveynlerin bebekleri ile sıcak ve duygusal iletişim kurması, bebeklerde yetişkinlerin duygularına benzeyen duygusal ifadelerin oluşmasına katkı sağlar. Böylece bebekler ebeveynlerinin duygu tonuna uyum sağlamış olurlar (Berk, 2015). Bebeklikte başlayan duygu ipuçlarını anlama ve duygu ifadelerine karşı farkındalık, öz-bilinçli duyguların gelişimi için önemlidir.

Erken çocukluk döneminde çocukların duygu kelimeleri sayıca zenginleşir, duyguların anlamı hakkındaki bilgileri derinleşir, başkalarının duygularına karşı duyarlılıkları artar. Örneğin bir çocuk, kardeşinin duygularına yönelik 'paylaşmadığımda deli oluyorsun' şeklinde atıfta bulunabilir. Okul öncesi dönem çocuğu duyguların nedenleri, sonuçları ve davranışsal belirtileri ile ilgilenirler. Duygular hakkındaki bu bilgiler, çocukların diğerleri ile iletişimde ve iyi geçinme çabasında büyük rol oynamaktadır. Diğer bir örnekte ise bir çocuk hatasından ötürü üzülen arkadaşı için telafi etme çabasına girebilir. Olumlu sosyal ilişkilerin kuvvetlenmesi için çoğu kültür çocuklara olumlu duygular hakkında iletişimde bulunmayı öğretmektedir (Berk, 2015).

Okul öncesi yıllarında iletişim sürecinde çocuklardan soru sorma, selamlaşma, oyuna ya da etkinliğe davet etme, olumlu fiziksel temas yani teselli etme/rahatlatma, tavsiyede bulunma gibi prososyallikle ilgili eylemler beklenir (Somer, 2015; Zahn- Waxler, Radke- Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). İletişim süreci ile ilgili olarak verilen bu tepkilerden bazıları (teselli etme gibi) prososyal davranış olarak kabul edilirken diğerleri (selamlaşma gibi) farklı yer ve zamanlarda prososyal olmayan davranışlara zemin hazırlayan öncü davranışlar olabilir.

Çocukların erken yaşlarda prososyal davranışlar kazanmasında ve bu davranışların performans olarak ortaya çıkmasında sosyal bağlamları etkilidir. Kienbaum, Volland ve Ulich (2001), öğretmen davranışlarının 5-6 yaş çocuklarının arkadaşlarını rahatlatma eylemleri ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, sevecen ve sıcak tavırları olan öğretmenlere sahip çocukların arkadaşları üzgün ve endişeliyken daha sık rahatlatma davranışları gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

2.2. Çocuklarda Prososyal Davranışların Gelişimi

Prososyal davranışlar, yaşamın ilk yıllarından itibaren ortaya çıkmaktadır. Öyle ki bir bebeğin, ağlayan başka bir bebek gördüğünde yine ağlayarak tepki vermesi, onun stresinden, huzursuzluğundan etkilenmesi prososyal davranışlar için kritik öneme sahip unsurlardan biri olan empatinin örneğidir. Zaten Hoffman'a (1987, 2008) göre empatinin gelişim çizgisi ile prososyal davranışlar benzerlik göstermektedir. Hamlin ve Wynn (2011), 5-9 aylar arası bebeklerle yaptıkları senaryolu bir çalışmada; bebeklerin, oldukça yüksek bir tepeye tırmanan karakteri izledikleri bir ortam oluşturmuşlardır. Bu karaktere isteğine ulaşabilmesi için bir yardım eden bir de engel olan iki kişi bulunmaktadır. Bebeklerden ise bu iki kişinin davranışlarını gözlemledikten sonra içlerinden birini uzanarak seçmeleri beklenmiştir. Senaryo sonunda bebekler yardım eden kişiyi seçmiştir. Bu durum bebeklerin ya da küçük çocukların, prososyal davranışlar sergileyen kişileri antisosyal davranışlar sergileyen kişilere tercih etmekte olduğunu göstermektedir. Termine ve Izard (1988), 9 aylık bebekler ve anneleriyle yaptıkları araştırmalarında, bebeklerin başkalarında gözlemledikleri duygulardan etkilendiklerini ve annelerinin duygusal sinyallerine karşı duyarlı olduklarını gözlemlemişlerdir. Annelerinin mutlu ve üzgün yüz ifadelerine maruz kalan bebekler, anneleri üzgün iken olumsuz duygusal ifadeler, huzursuzluk ve anneden bakış kaçırma gibi tepkiler geliştirmişlerdir. Annelerinin mutlu yüz ifadelerine karşı ise sevinç tepkileri vermişlerdir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s.655).

Hay ve Cook (2007) çocuklarda prososyal davranışların kendiliğinden geliştiğini ifade etmektedir ve üç kategoriye ayırır; birinci kategori başkası için duygulanma (empatik ilgi, şefkat ve dostluk), ikinci kategori başkalarıyla çalışma (bir problemi çözmek için işbirliği, ortak amaç için bir araya gelme, kaynakları paylaşma ve başka birine başarması için yardım etme), sonuncusu ise başkasını koruyup kollama/ilgilenmedir (besleme, rahat ettirme, başkasının ihtiyaçları için kaynak sağlama ve başkalarının istek ve ihtiyaçlarına cevap verme). Prososyal davranışların ortalama iki yaş civarında kasıtlı ve bilinçli bir eylem olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Çünkü 2-2,5 yaşlarından sonra başkalarının isteğini/sıkıntısını anlamaya başlayan çocuklar, dil gelişimlerindeki ilerlemelerinin de etkisiyle yardım etmeyi içeren veya rahatsız olan bireyi rahatlatan prososyal davranışlar gösterirler. Bu yaştan itibaren prososyal davranışların gelişimsel seyrinde önemli değişiklikler olur; sıklığında, çeşitliliğinde artışlar görülür (Bağcı, 2015; Somer, 2015). Çocuklar 3-6 yaşları arasında kendilerinin ve başkalarının duygularını, davranışları daha iyi tanımlayabilir ve bunlar hakkında daha karmaşık düşünebilir hale gelirler. Bir arkadaşının mutlu, üzgün veya öfkeli olmasının sebebini açıklayabilir. Örneğin okul öncesi kurumuna giden bir çocuğa, sınıfa yeni dâhil olmuş ve üzgün görünen başka bir çocukla ilgili neden üzgün olduğu sorulduğunda ‘‘üzgün, çünkü annesini çok özlemiş’’ diyebilir. Ayrıca bu yaşlarda başkalarına karşı daha sorumlu davranışlar da gösterebilirler. Örneğin ağlayan küçük kardeşinin ya da arkadaşının mutlu veya üzgün olduğunu anlayıp onunla ilgilenebilir veya oyuncağını verebilir. Caplan ve Hay (1989) okul öncesi dönemin çocukların akranlarının sıkıntılı durumlarına karşı vermiş oldukları tepkileri incelemişlerdir. Araştırmada çocukların davranışlarını kendi içinde pasif tepkiden aktif tepkiye doğru giden bir şekilde üç temaya ayırmışlardır. Bunlardan ilki kısa süre içerisinde sıkıntı yaşayan akranına yönelme (durup birkaç saniye bakma gibi), ikincisi yaptığı işi bırakarak akrana yönelme (oyun oynuyorsa yarıda kesme gibi), son olarak akrana aktif müdahale etmedir. Aktif müdahale akrana birkaç adım yaklaşma ve fiziksel veya sözel

rahatlatma, akranı koruma, paylaşma ve yardım etme gibi prososyal davranışları içermektedir.

Çocukların akranlarının stresli olduğu zamanlarda verdikleri tepkileri inceleyen Zahn-Waxler, Radke- Yarrow, Wagner ve Chapman (1992) araştırmalarında prososyal ve empatik davranışları içeren dört tema ve prososyal olmayan davranışları içeren üç tema oluşturmuşlardır. Bu oluşuma göre; çocukların prososyal tepkilerine ait alt temalar; fiziksel olarak konfor sağlama (sarılmak gibi), sözel olarak rahatlatma (‘‘iyi olacaksın’’ demek gibi), sözel tavsiyede bulunma (‘‘dikkat et’’ gibi), doğrudan yardım etme (bant yapıştırmak gibi), dolaylı yardım etme (öğretmene haber vermek gibi), paylaşma, avutma- ilgisini dağıtma ve koruma davranışları şeklindedir.

Çocukluk yıllarından itibaren görülmeye başlayan yardım etme, teselli etme, ilgilenme gibi prososyal davranışlar Eisenberg & Mussen'inde (1989) ifade ettiği gibi yetişkinlik döneminde cömertlik, paylaşma, hayır yapma, bağışta bulunma, toplumsal adaletsizlik ve eşitsizliklere karşı durma gibi davranışlara kaynak oluşturur. Böylece prososyal davranışlara sahip kişilerin sayıca fazla olduğu toplumlarda bireylerin topluma daha yararlı olması beklenir (Özer & Doğan, 2018, s.137).

2.3. Prososyal Davranışla İlgili Teoriler

Bu bölümde psikoanalitik teorinin, davranışçı kuram ve sosyal öğrenme kuramının, bilişsel gelişim kuramının ve sosyoekolojik gelişimsel modelinin prososyal davranışlara bakış açıları ele alınmıştır.

2.3.1. Psikanalitik Teori

Freud'un psikanalitik teoriye göre, çocuklar doğuştan irrasyonel (akılcı olamayan), saldırgan ve cinsel eğilimlerini tatmin etmeye yönelik dürtülerle dünyaya gemektedir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Freud, kişilik sistemini üç ana yapıya ayırmaktadır.

Sistemin en eski ve ilkel yapısı olan id; doğuştan gelen, içgüdüsel, irrasyonel dürtülerden, özellikle saldırganlıktan ve cinsel arzulardan oluşmaktadır. İdin temel işlevi, bu dürtüleri tatmin etmek ve organizmayı gerilimden uzak tutmaktır. Kişiliğin rasyonel kısmı olan ego ilk yıllarda gelişir ve id ile dış dünya arasında aracıdır. Gerçeklikle hareket eder, bireyi tehlikelere karşı korur ve idin ihtiyaçları tarafından üretilen gerilimlerle baş edebilmek için rasyonel, sosyal olarak kabul edilebilir bir yol sağlar. Ego, düşünme, algılama, öğrenme, hatırlama ve akıl yürütme gibi işlevlerinin yanı sıra bireyin toplumla olan ilişkisini yönetmektedir. Kişiliğin üçüncü yapısı vicdan ve egonun idealini içeren süperegodur. Süperego bireyin davranışlarını yargılar ve düzenler, suçluluk hissi ile cezalandırır ve ahlaki kuralları ihlal eden içgüdüleri bastırır. Prososyal davranışı anlamak için en uygun olan yapı süperegodur (Eisenberg & Mussen, 1989). Örneğin id'den gelen dürtü ilgi çekici olan bir oyuncağı arkadaşının elinden almasını isterken süperego bu davranışın yanlış olduğunu söylemektedir. Freud'a göre okul öncesi çağlarda id, ego ve süperego arasında kurulan ilişkiler bireylerin gelecekteki kişiliğinin temelini oluşturmaktadır (Berk, 2015, s.15). 4-6 yaşları arasında gelişen süperego, çocuklarda oedipus ve elektra karmaşasının yaşandığı dönemde şekillenir. Çocuklar karşı cinsteki anne-babasına duygusal ve cinsel yakınlık kurarlar onlar tarafından beğenilmek isterler. Bu durumda kendi cinslerinden olan ebeveynlerini de model alır ve özdeşim kurarlar böylece hemcinsi olan ebeveyn gibi olmaya çalışırlar. Kendi cinsiyetlerine özgü rolleri, toplumsal değer ve normları öğrenip içselleştirerek süperegolarını geliştirirler. Fakat onlara rakip oldukları için suçluluk hissedip kendi cinslerinden olan ebeveynleri tarafından cezalandırılacaklarını düşündükleri bir çatışma durumu yaşarlar. Freud'a göre (1933, 1968) çocuklar suçluluktan kaçınmak için içselleştirdikleri ahlaki yargılarına uygun prososyal davranışlarda bulunabilirler. Prososyal eylemler çoğu zaman ego tarafından (kişiliğin rasyonel kısmı) süperegonun irrasyonel talepleriyle başa çıkmak için kullanılan savunma mekanizmaları olarak da düşünülebilir. (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Örneğin çocuğun başka birinin üzülmesine sebep olması sonucu ebeveyninin durumu açıklayarak çocukta empatiye dayalı

suçluluk duygusunu harekete geçirmesiyle çocuk, yanlış olan davranışı telafi etmek için prososyal davranışlarda bulunabilir (Berk, 2015, s.380).

2.3.2. Davranışçı Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçı kurama göre bazı davranışların öğrenilmesi erken koşullanmalarla gerçekleşir. Davranışların öğrenilmesinde ve koşullanmalarda cezalar ve ödüller önemli bir yer tutar. Buna göre, prososyal davranış gelişiminde de ödül, ceza ve koşullanmanın rolü olduğu savunulur (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Davranışçı kuramda genellikle onaylanan ve pekiştirilen davranışlar doğru olarak kabul edilirken cezalandırılan, hoşlanılmayan davranışlar ise yanlıştır. Örneğin, bir çocuk oyuncaklarını topladığı zaman ödüllendirildiğinde oyuncak toplama davranışı çocuk tarafından doğru olarak algılanacak ve benzer davranışlarda bulunmaya devam edecektir. Tersi durumda ise hoş görülmeyen davranışlar çocuk tarafından yanlış olarak görülecek ve bu davranışı yapmaktan uzak duracaktır (Başal, 2012, s.204).

Geleneksel sosyal öğrenme kuramına göre insan davranışlarının çoğu ödüller, cezalar ve modelleme gibi çevresel olaylarla şekillendirilir. Sosyal öğrenme kuramının perspektifinden bakıldığında, prososyal davranışlar ve ahlaki karakterler ödül ve ceza pekiştirmelerile ve ebeveyn, öğretmen gibi modeller tarafından yapılan öğrenme alışkanlıklarıyla biçimlenir. Bir çocuk ihtiyacı olan bir yetişkine yardım ettiğinde, sıkıntı içerisinde olan kardeşini teselli ettiğinde veya eşyasını akranıyla paylaştığında ebeveyni veya öğretmeni tarafından övülmesi ve ödüllendirilmesi durumunda, bu tepkilerin güçlenmesi beklenir. Tekrarlanan deneyimler sonunda dışarıdan gelen onayların yerini bireyin içsel bir onayın alması prososyal davranışların sürdürülebilirliği açısından önemlidir (Eisenberg & Mussen, 1989). Çünkü prososyal davranışlar dışsal ödül ve cezadan ziyade birey tarafından kontrol edilebilen, ortamda bir otorite veya güç olmadığı zamanda da devamlılığının olması beklenen eylemlerdir.

Bandura (1965), çocukların ve yetişkinlerin yeni davranışları başkalarını gözlemleyerek kazandıklarını varsayar. Örneğin çocuklar paylaşmayı diğerlerini paylaşırken gördüklerinde öğrenirler. Bandura başkaları tarafından gerçekleştirilen olumlu davranışların övülerek ve ödüllendirilerek pekiştirilmesi durumunda gözlemlenen davranışa yönelik öğrenme eğiliminin artacağını savunmaktadır (Trawick-Smith, 2014, s.41). Özet olarak davranışçı ve sosyal öğrenme kuramcıları için prososyal davranışlar ödüllendirilme ve model olma ile şekillendirilir. Örneğin paylaşma ve yardımlaşma davranışı ile model olan bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilerinden büyük olasılıkla bu davranışları göstermesi beklenmektedir. Prososyal davranışlarda model olmanın etkileri ödül verme, davranışı ön plana çıkarma gibi başka sosyal beceri müdahaleleri ile güçlendirilebilir (Trawick-Smith, 2014, s.309). Ayrıca çocuklarda paylaşma, doğruyu söyleme gibi davranışlar eyleme (Bu çok iyi bir şey) ya da çocuğun karakterine (Sen çok kibar bir çocuksun) yapılan övgü veya onaylama prososyal davranışların ortaya çıkma sıklığını arttırabilir (Berk, 2015, s. 380). Ek olarak sosyal öğrenme kuramcıları, olumlu ve duygusal yakınlık içeren bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların ebeveynlerinin normlarını, değerlerini ve standartlarını içselleştirmelerinde önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Erken çocukluk döneminde çocukların kendilerine karşı sıcak, yakın ve duyarlı yetişkini model alıp onları taklit etme olasılıkları, soğuk ve mesafeli yetişkin davranışlarını taklit etmelerinden daha kuvvetlidir. Çocuklar yakın ve sıcak modele karşı daha dikkatli ve alıcı olmakla birlikte yakınlığın kendisi de prososyal bir eylemin örneği olduğu unutulmamalıdır (Berk, 2015, s.380).

2.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar çevresel etmenler tarafından şekillendirilen, içgüdüsel dürtülerle yönlendirilen, pasif varlıklar olarak görülmezler. Aksine, çevrelerinin onlara etki ettiği ölçüde, onlarda yaratıcı yollarla da çevrelerine etki

ederler. Piaget'e göre zekâ, tüm bilişsel işlevleri içerir, çevreye uyum sağlama amacına hizmet eder. Olgunlaşan zihinsel yapılar ve çevre ile etkileşim sonucu olan bilişsel gelişim evrensel, değişmez bir aşama dizisi boyunca ilerler. Zekânın belirtilerinden olan ahlaki akıl yürütme ve yargılama, diğer bilişsel işlevlerin yaptığı gibi büyür ve değişir. Böylece, çocukların bilişsel gelişim aşamaları, ahlaki yargılarının seviyesi için bir çerçeve teşkil eder (Eisenberg & Mussen, 1989, s.29). Kısaca bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar öğrenme süreçlerinde çevrelerini keşfederken bilgilerini yapılandırabilen, yaşantıları ve bilgileri arasında bağlantı kurabilen aktif bireylerdir. Çocukların yaşla birlikte gelişen rol alma ve ahlaki muhakeme gibi bilişsel becerileri prososyal davranışlarının gelişimine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

Bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar sosyal kurallar hakkında aktif olarak düşünürler (Berk, 2015). Ahlak gelişimi konusunda çalışan Piaget; çocukların ahlâk gelişimini anlayabilmek için, çocukların oyunlarını gözlemlemiş, onlarla oyunlar oynamış, oyun kuralları hakkında sorular sormuş, hırsızlık, yalan söyleme, adalet, cezalandırma ve eşitlik anlayışı ile ilgili yaşamdan örnek hikâyeler anlatarak bunlar hakkında düşüncelerini öğrenmiştir (Wright & Croxen, 1989). İncelemeleri sonunda Piaget ahlak gelişimi ile bilişsel gelişimin paralel olduğunu savunmuştur.

Bilişsel gelişim ve sosyal yaşantılar çocukların ahlaki anlayışlarını geliştirir. Kardeşler veya akranlarla bir eşya için anlaşmazlıklar olması çocuklara erken çocukluk döneminde uzlaşma, adalet, eşitlik gibi kavramlar hakkında düşünme fırsatı verir ve ahlaki akıl yürütme becerilerini destekler (Berk, 2015, s.385). Bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar prososyal davranışlara ilişkin bilgilerini kendileri yapılandırır. Sosyal yaşantıları arttıkça bazı davranışların başkaları tarafından istenilen tepkiler verilmesine neden olduğunu kavrarlar. Örneğin yardım etme ve işbirliği yapmanın akranları ve yetişkinler tarafından kabul gördüğünü ve iyi bir şekilde karşılandığını fark ederler (Trawick-Smith, 2014, s.309).

2.3.4. Sosyoekolojik Gelişimsel Model

Prososyal davranışların altında yatan süreçleri ve mekanizmaları açıklamak amacıyla Carlo ve Randall (2001) tarafından sosyoekolojik gelişimsel model geliştirilmiştir. Bu yaklaşım bünyesinde Bronfenbrenner'in ekolojik teorisini, Bandura'nın sosyal bilişsel teorisini ve prososyal davranışlar üzerinde çalışan Eisenberg gibi araştırmacıların çalışmalarını kapsamaktadır. Modelde bireysel özelliklerin, sosyal ve ekolojik bağlamın, kişilerarası ilişkilerin prososyal davranışlar üzerindeki etkilerini birleştirmeye ve anlamaya yönelik çaba söz konusudur (Carlo & Randall, 2001).

Sosyoekolojik gelişimsel modele göre prososyal davranışların gelişiminde bilişsel ve duyuşsal değişkenler, aile ve sosyal değişkenler ve yakın durumsal özellikler olmak üzere üç farklı grupsal etkenden söz edilebilir.

- Bilişsel ve duyuşsal değişkenler, özel ve genel bilişsel beceriler ve doğuştan var olan duyuşsal donanımlardır. Örnek olarak prososyal davranışların ortaya çıkmasında etkili olan değerler, ahlaki muhakeme, öz yeterlilik, bellek süreci, empati ve bakış açısı alma becerileri verilebilir.
- Aile ve sosyal değişkenler; anne-baba, kardeşler ve akrabaları içeren aileyi; arkadaşları, arkadaş beklentileri ve normları içeren akran gruplarını; okul, medya, yasalar ve cinsiyet gibi kültürel kavramları içerir.
- Yakın durumsal özellikler ise o anki durumsal faktörleri tanımlamaktadır. Örneğin yardım etmek isteyen bireyin veya yardım edilen durumların özelliklerinin yardım davranışının ortaya çıkmasında ne denli etkili olduğudur (Kumru, Carlo & Edwards, 2004).

2.4. Prososyal Davranışları Değerlendirme Yöntemleri

Eisenberg & Mussen'e (1989) göre ilgi, paylaşma ve yardım etme gibi eylemlerin biçimi ve içeriği, yaş, kişilik özellikleri, motivasyonlar, yetenekler, yargılar ve acil durum gibi bir

dizi faktörlerden ve aralarındaki karmaşık etkileşimlerden şekilllenmektedir. Bu nedenle prososyal davranışlarla ilgili çalışmalarda araştırmacılar sınırlı sayıda davranış seçerek gelişimsel olarak en uygun ölçme yöntemini kullanırlar. Prososyal davranışların ölçülmesinde kullanılan ölçme yöntemleri aşağıda belirtildiği gibi sıralanmıştır;

1.Doğal Gözlemler: Çocukların sınıf, ev, oyun bahçesi gibi doğal ortamlarında, günlük aktivitelerinde kullanılan bir yöntemdir. İlk olarak araştırmacı sıkıntıda olan birine yardım etme, oyuncakları paylaşma, acı çeken çocuğu rahatlatma gibi gözlemleyeceği davranışları sınıflar ve tam olarak tanımlar. Gözlemci sistemli bir şekilde, belirli zaman aralıklarıyla (örneğin: 5dk) olayları ve tepkileri kayıt altına alır. İlgili prososyal davranışın puanı, verilen zaman aralığındaki tepkilerin sıklığı ile belirlenir. Bu yöntem doğal davranışları en doğru ve güvenilir şekilde belirlese de oldukça zaman ve güç istemektedir.

2.Durumsal Testler: Prososyal tepkileri ölçmek için kontrollü ortamların hazırlanmasını yani laboratuar ölçümlerini ifade eder. Tipik bir durumsal testte çocuk ilk olarak oyun oynar ya da verilen görevi yerine getirir ve getirilen bir oyuncakla değiştirilmek şartıyla para, kupon gibi ödüller kazanır. Sonra her katılımcıya kazandıkları ödülleri diğer çocuklara veya bağış kurumlarına vermeleri için fırsatlar tanınır. Zor durumdaki kişilere yardım etme davranışı durumsal testlerle ölçülebilir, örneğin bir çocuk oyun oynarken yan tarafta ağlayan birinin sesini duyabilir veya kâğıtlarını yere düşüren ve yardıma ihtiyacı olan bir yetişkini görebilir. Çocuğun bu tip bir durumda nasıl tepki verdiği, yardım etmesi veya etmemesi, herhangi bir bağışta bulunması veya bulunmaması, stres altında, ağlayan bir çocuk için endişelenmesi veya endişelenmemesi ya da tüm durumları görmezden gelip gelmemesi kayıt altına alınır. Başka prososyal davranışların ölçülmesi için de durumsal testler hazırlanabilir. Elbette ki çocukların bu durumlar karşısındaki tepkileri genel davranışları içinde küçük bir örnek teşkil edecektir. Fakat araştırmacılar ortaya çıkan bu davranışların varlığını kabul ederek doğal davranışlarının göstergesi olarak nitelendirmektedir. Diğer durumlardaki doğal davranışları böyle olmayabilir. Bu nedenle

mutlaka çocukların durumsal testlerdeki tepkileri ile diğer durumlardaki davranışları arasında ilişki olup olmadığı kontrol edilmelidir.

3.Derecelendirmeler: Çocuğun yardım severlik, cömertlik gibi bir özelliği değerlendirilirken aşağıdan yukarıya doğru puanlanmış derecelendirme ölçeğinin kullanılmasıdır. Derecelendirme genellikle öğretmen, ebeveyn veya çocuğu farklı ortamlarda gözlemlemiş iyi tanıyan bir kişi tarafından yapılır. Derecelendirmeler küçük çocuklar için daha uygundur. Küçük yaştaki çocuklarla çalışan öğretmenler, çocukları serbest zaman oyunlarında yakından gözleme fırsatına sahipken, büyük yaştaki çocuklarla çalışan öğretmenler yapılandırılmış ortamlarda gözlem yapar.

4.Sosyometrik Anketler: Bu anketler çocukların prososyal davranışlarının belirlenmesinde akran değerlendirmeleri olarak ifade edilebilir. Çocuklara sorulan sorular ile arkadaşlarının önceden vermiş olduğu cevaplar arasındaki uygunluk değerlendirilir. Bu sorulardan biri 'Sınıfta başkalarına karşı kibar ve yardımsever üç arkadaşınız kimdir?'.Verilen cevaplar çocuğun o özelliğe dair puanını oluşturur. Sosyometri daha çok ilkokul çocukları için tercih edilebilir. İlkokul çocukları arkadaşlarını yakından tanırlar hatta belli durumlardaki davranışlarını öğretmenlerinden daha iyi bilirler. Fakat sosyometrik anketlerde dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta vardır. Bu değerlendirmede halo etkisi söz konusu olabilir veya sınıfın popüler çocukları doğru olmadığı halde birçok prososyal davranışı sergiliyor olabilir. Ancak dikkatli şekilde hazırlanan, yönlendirici sorular içermeyen anketlerle bu durum en aza indirilebilir.

5.Prososyal Davranışları Ölçen Anketler: Kişilerin kendi prososyal davranışlarını ve bu davranışların sıklığını ortaya çıkarmaya yönelik soruları içeren anketlerdir. Örneğin bir çocuğa ''ne kadar sıklıkla başkalarının paketlerini taşımaya yardım ettiği'' sorulabilir. Bu ölçme yöntemi önceden yetişkinler için kullanılırken son zamanlarda çocuklar için de tercih edilmektedir. Prososyal davranışları ölçmeye yönelik bu anketler, kişilerin olduklarından daha fazla özgeci davranış içine girmeye sebep olabileceği için geçerliliği düşüktür. Örneğin yardımseverlik veya başkalarına karşı düşünceli davranmak gibi kültürel

ve toplumsal olarak kabul edilmiş önemli değerlere karşı kişiler, bu özellikler açısından kendilerini olduklarından güçlü göstermeye çalışabilir. Bu yöntem diğer ölçme araçları ile birlikte kullanıldığında daha etkili olabilir (Eisenberg & Mussen, 1989, s.12-16).

Sonuç olarak gelişimsel farklılıklardan dolayı farklı yaş grupları için prososyal davranışların ölçme ve analiz yöntemlerinde değişkenlik söz konusudur. Çok küçük yaşlardaki çocuklarda doğal gözlem veya korelasyonel tasarımlar oluşturulurken daha büyük yaştaki çocuklar için yapılandırılmış/deneysel tasarımlar, ergenler için de anketler tercih edilebilir.

2.5. Prososyal Davranışları Etkileyen Faktörler

Bu bölümde prososyal davranışları etkileyen faktörlerden yaş, cinsiyet, genetik ve mizaç, aile, akran ilişkileri, okul öncesi eğitim, kültür ve durumsal faktörler ele alınacaktır.

2.5.1. Yaş

Çocukların yaşları ilerledikçe göstermiş oldukları sosyal davranışlar değişir ve gelişir. Çünkü yaşça büyümeye, gelişim alanlarındaki olgunlaşma ve yaşantılarındaki zenginleşmede eşlik eder. Bu durum olumlu sosyal davranışların sıklığı, çeşitliliği ve davranış kalıpları açısından düşünüldüğünde yaşla birlikte genel olarak artış gösterdiği anlamına gelir. (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, s.659). Prososyal davranışların tutarlılığı yaşla birlikte devam etme eğilimindedir. Farklı zamanlarda, birbirinden bağımsız olarak üretilen ölçmeler bu davranışların kalıcı olduğunu destekler niteliktedir. Örneğin boylamsal bir çalışmada, bebeklerin 1-2 yaşları arasında evlerinde doğal durumlara karşı vermiş oldukları tepkileri anneleri tarafından kaydedilmiştir. Araştırmada; annelerin yaralanmaları durumunda bebeklerin göstermiş oldukları sıkıntı tepkileri raporlaştırılmıştır. 5 yıl sonra bebekler yeniden gözlemlendiğinde üçte ikisinin, başkalarının sıkıntısına tepki gösterme biçimlerinin istikrarlı bir şekilde devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Radke-

Yarrow & Zahn- Waxler, 1984'den aktaran Eisenberg, Fabes & Spinrad). 5 yaş çocuklarıyla yapılan başka bir araştırmada ise çocukların bitirdikleri görev sonrasında kazandıkları ödülleri başka çocuklarla paylaşma davranışında bulunup bulunmadıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlem sonucunda, ödüllerini paylaşan çocukların, bir yıl önce anaokulu öğretmenleri tarafından yardımsever, paylaşımcı, empatik olarak nitelendirildikleri tespit edilmiştir. Paylaşmayan çocuklar ise daha önce saldırgan olarak nitelendirilmiştir (Block & Block, 1973'den aktaran Eisenberg, Fabes & Spinrad). Prososyal davranışlarda görülen en çok artış erken çocukluk döneminde çocukların okula başlamalarıyla birlikte görülmektedir. Fakat genel olarak okul öncesi dönemdeki çocuklarda yaşla birlikte artış görülse de yetişkinlikte artış hızı oldukça azalmaktadır (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

2.5.2. Cinsiyet

Cinsiyet sosyal gelişimde önemli bir etkendir. Eisenberg & Mussen (1989) tarafından cinsiyet farklılıkları değerlendirildiğinde kızların erkeklere oranla daha fazla prososyal davranışlar ortaya koydukları ve daha özgeci oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca prososyal davranışların kızlarda daha çok görülmesinin sebebinin cinsiyet rollerinden kaynaklı çocuk yetiştirme teknikleri olduğu belirtilmiştir (s.58-59). Fakat bazı çalışmalar cinsiyet faktörünün farklı prososyal davranışlar için farklı sonuçları olabileceğini göstermiştir. Örneğin Carlo ve Randall'ın (2002) araştırmasında kızların erkeklere oranla daha fazla prososyal davranışlar gösterdikleri buna ilaveten empatik, sempatik ve ilgili olma durumlarında erkeklere göre daha fazla eğilim gösterdikleri saptanmıştır. Erkeklerin ise, fiziksel olarak daha saldırgan olmakla birlikte daha riskli prososyal davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Altay ve Güre'nin (2012) araştırmasında, kızların erkeklere göre akranlarıyla daha çok oyuna katıldıkları, akranlarına sevgiyle yaklaştıkları ve işbirliği yapma, onlarla eşyalarını paylaşma, zor durumda olanları teselli etme gibi davranışları

daha sık ortaya koydukları belirtilmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri ve ebeveynlerin cinsiyetlere özgü kalıplaşmış davranışlardaki farklılıktan dolayı kız ve erkek çocukları birbirinden farklı prososyal davranışlar gösterebilirler. Toplumun kızlardan yardım etme, teselli etme ve öğretme gibi davranışları beklerken, erkeklerden ise diğerlerinden bağımsız şekilde görev yapmaları istenmektedir (Eisenberg & Fabes'den aktaran Bağcı, 2015). Birçok kültürde kızların erkeklere göre daha yardımsever, diğerleriyle daha ilgili olması beklenir ve kızların bu tür davranışları daha sık, güçlü şekilde ödüllendirilir (Eisenberg & Mussen, 1989). Çocukların temel uğraşı olan oyunlar incelendiğinde prososyalliğin cinsiyete göre değişkenlik gösterdiğine dair ipuçları bulunabilir. Bu ipuçlarına örnek olarak evcilik oyunlarında kız çocukları, anne rolünü üstlenerek bebeklerin bakımını sağlama, ağlayan bebekle ilgilenme, yemek hazırlamada yardım etme gibi temsili prososyal davranışlar gösterirler.

2.5.3. Genetik ve Mizaç

Evrim teorisine göre gen aktarımı sayesinde davranışsal ve bilişsel karakteristik özellikler nesilden nesile aktarılır. Evrimsel olarak ortaya çıkan akrabalık kavramı kalıtımsal özelliklerin davranışlar üzerindeki etkisine odaklanır. Hem kalıtsal hem de çevresel etkiler çocukların prososyal gelişimine katkıda bulunurlar (Hasting, Utendal & Sullivan, 2007). Akrabalık seçilimi (kin selection) sebebiyle kişiler kendi genlerini taşıyan, gen ortaklığı olan diğer kişilere karşı daha sık ve öncelikli olarak prososyal davranışlarda bulunurlar. Özellikle hayati risk barındıran durumlarda kendi genlerinden olan kişilere yabancılardan daha çok yardım etme eğilimi gösterirler (Hamilton, 1964).

Mizaç; erken dönemde ortaya çıkan ve kişiliğin sabit bireysel farklılıkları konusunda genetik yanı olarak tanımlanabilir (Berk, 2015, s.260). Mizaç, kişinin çevreyle etkileşiminde nasıl tepki göstereceğini belirleyen kalıtsal kökenli eğilimlerdir (Aytar Güngör, 2016, s.185). Çocukların dış dünyayı algılamalarında mizaçları etkilidir ve

çevrelerindeki kişilerle olan ilişkilerini belirler (Bağcı, 2015). Sosyal gelişimde mizaç faktörü, çocuğun çevresini algılamasında ve tepki geliştirmesinde etkili olduğundan çocuğun benlik düzenlemesi açısından önemlidir. Çocukların benlik düzenlemesi yapmaları yani duygu ve davranışlarını kontrol edebilmeleri çevrelerindeki olayları ve durumları doğru değerlendirerek uygun tepkiler ortaya koymalarına yardımcı olur. Duruma uygun tepkilerin verilmesinde prososyalliğin güdüleyici faktörü olan empati becerisi vardır (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2009, s.3). Mizaç farklılıkları sebebiyle çocuklar sıcakkanlı, dikkatli, sakin, sıkılgan, heyecanlı, enerjik, çekingen, utangaç, içedönük ve dışadönük olarak nitelendirilir. Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid'in (2000), 3 ile 8 yaş arası çocuklarla mizaç üzerine yaptıkları araştırmalarında sabit dört mizaç türü belirtmişlerdir. Bunlar, tepkisellik (belirli bir uyaran veya olaya tepki vermeye hazır olma), sebatkârlık (dikkati bir iş üzerine yoğunlaştırabilme), sıcakkanlılık (yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğilimi) ve ritmikliktir (çocuğun yemek yeme ve uyuma düzeni gibi günlük davranışlarının düzenliliği). Mizaç değişkeni prososoyal davranışlarla ilişkilendirilecek olursa yabancı insana yakınlık kurabilen, yeni ortama uyum sağlayabilen ve dikkatlerini verebilen çocukların (yani sıcakkanlı ve sebatkâr çocukların) çekingen ve tepkisel çocuklara göre daha sık yardım etme, paylaşma veya başkasının sıkıntısıyla ilgilenme gibi davranışları gösterme durumları daha çok beklenir.

2.5.4. Aile

Çocuğun sosyalleştiği ve ilk öğrenme yaşantılarının olduğu kurum ailesidir. Aile bağlamında gözlemlenen veya tecrübe edilen davranış kalıpları çocuğun sosyo-duygusal gelişimi için bir temel oluşturacak ve etkisi uzun yıllar sürecektir. Hiç kuşkusuz anne-babalar, içinde yaşadıkları toplumun istendik davranışları, normları ve değerleri hakkında çocuklarını bilgilendirirler ve model olurlar. Okul öncesi dönemindeki çocuklar öğrenmeye oldukça açık ve iyi bir gözlemcidirler. Bu dönemde sosyal gelişimin en önemli

belirleyicilerinden biri ebeveyn-çocuk ilişkisidir (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2009, s.4). Waters'a (1986) göre çocukların anneleriyle güvenli bağlanmaları sonucunda annelerine karşı daha farklı ilgi geliştirirler, ailelerine yönelirler, ailenin hareketlerine aşina olurlar ve onları tekrarlarlar. Çocukların bu eğilimlere sahip olması, ailelerin çocuklar üzerindeki prososyal davranışlarını güçlendirme etkisini artıracaktır. Yine Staub'a göre (1992), ilk bağlılığın niteliği, başkalarıyla bağlantı kurmada ve başkalarına karşı değer vermede önem arz etmektedir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

Çocuklar sosyal davranışları başkalarını model alarak taklit ederler. Anne babalarının davranışları, çocukların kişiliğinin oluşmasında ve olumlu-olumsuz davranışlar sergilemesinde kaynak oluşturmaktadır. Örneğin; bir çocuğun babasının komşularının eşyalarını taşınmasına yardımcı olmasına tanıklık etmesi çocuğun yalnız başınayken yardım gerektiren durumu kısa sürede algılayıp uygun yardım davranışını göstermesinde etkili olmaktadır. Ayrıca çocuklar başkalarının ihtiyaçlarına karşı duyarsız olan, görmezden gelen veya yardım etmede çekinen anne babayı da örnek alabilirler (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2009, s.6).

Çocuklardaki olumlu sosyal davranışın gelişim sürecinde ailenin türü, kardeş varlığı, ebeveyn stilleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi faktörler etkili olabilir. Santrock'a göre (2016), kardeşlerin varlığı günlük yaşamda yardım, paylaşma, öğretme, ilgilenme, duygusal destekleme gibi prososyal davranışların tecrübe edilmesine olanak sağlar (s.259). Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006) prososyal davranışın meta analizini yaptıkları çalışmalarında, çocukların prososyal davranışlarının değişimlerinde ailesel faktörlerin etkisini incelemişler ve büyük ailelerde yetişen çocukların, küçük ailelerde yetişenlere oranla daha cömert olduklarını ve daha fazla prososyal davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ek olarak ailedeki kardeş sayısının fazlalığının prososyal davranış gelişimine katkı sağladığı ve günlük işlerde görev üstlenmenin yardım ve paylaşım davranışlarını etkilediği ifade edilmiştir.

Ebeveynlerin demokratik anne baba tutumuna sahip olmaları ve çocuklarına yönelik sıcak tavırlarla yakınlık göstermeleri çocukların sosyal yeterlilik ve olumlu sosyal davranışları üzerinde pozitif etkiye sebep olurken otoriter tutumları çocukların saldırgan davranışlarını güçlendirmektedir (Altay & Güre, 2012, s.2072). Ebeveynlerin sıcak, destekleyici ve hoşgörülü davranışları çocukların olumlu sosyal davranışlar göstermelerinde güdüleyici ve pekiştirici etkiye sebep olabilir. Özellikle istenilen davranışın tekrarlanması ve arttırılması için olumlu geri dönütler verilmesi önemlidir. Örnek olarak: "sen çok paylaşımcı bir çocuksun veya bugün parkta Deniz'e salıncağa binerken yardım etmen çok güzel bir davranıştı" gibi ifadeler kullanılabilir (Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017, s.17). Çocuk, anne- baba ilişkisinde ebeveyn sıcaklığı, çocuklara önerilerde bulunmaları, fırsatlar sunmaları çocukların yüksek prososyal, düşük saldırganlık davranışlarını şekillendirmekle birlikte ileriki yıllarda akran ve öğretmenleri tarafından sevilen, sosyal kabul görmüş bireyler olmalarında etkilidir (Santrock, 2016, s.266)

Ebeveynlerin karşılaşılan durumu muhakeme etmeleri, prososyal davranışlara yüksek değer vermeleri ve bunu kendi hareketlerine yansıtarak model olmaları oldukça önemlidir (Yağmurlu, Sanson & Köymen, 2005, s.2). Berk (2015), anne-babanın mantıklı düşünme ve müzakere davranışlarının çocukların karşılarındaki kişinin duygularına dair duyarlılık kazandıracağını belirtmektedir (s.369). Ayrıca ebeveynlerin bu tür durumlarda çocuklar için açıklamaya dayanan akıl yürütme biçimleri çocukların prososyal davranış gelişimlerini destekleyebilir. Açıklayıcı akıl yürütme davranışları ile çocuklar yapmış oldukları davranışın sebeplerine ve sonuçlarına yönelik anne babalarından geri bildirimler alırlar. Bu durum çocukların kendi davranışları üzerinde tekrar düşünmesine ve olumsuz davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olur (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2009, s.5). Yağmurlu, Sanson ve Köymen'in (2005) okulöncesi dönemde ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacı ile çocukların olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen kültürlerarası araştırmasında, Avustralyalı ve Türk çocuklar ile onların anne ve öğretmenleriyle çalışılmıştır. Ebeveyn davranışları; açıklayıcı akıl yürütme, cezalandırma,

itaat bekleme ve sıcaklık boyutlarında ele alınırken, çocuğun olumlu sosyal davranışları; yardım etme, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği yapma boyutlarında incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; Avustralyalı ve Türk çocukların benzer düzeyde olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri görülmekle birlikte, Avustralyalı çocuklarda, annenin sıcaklığı ve ilgisinin olumlu sosyal gelişimle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Türk örnekleminde ise annenin itaat bekleme davranışı, çocuğun olumlu sosyal davranışları üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahipken; cezalandırmanın olumlu sosyal davranışlar üzerinde azaltıcı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Prososyal davranış gelişiminde çocuğun yaptığı davranışın ardından çocuğu ödüllendirmek istenilen davranışın tekrarlanmasında etkili olmaktadır; özellikle çocukların kişilik özelliklerine yönelik sosyal ödül olan atıflarda "Sen çok yardımsever bir çocuksun." gibi ifadelerde bulunmak çocukta olumlu benlik algısını güçlendirmekte, uyumlu davranışlarını arttırabilmektedir. Süreklilik gösteren prososyal davranışlarının pekiştirilmesi, samimi bir şekilde övülmesi "Bugün parkta Ahmet'e ne güzel davrandın yine." ve sevecenlikle takdir edilmesi (kucaklamak gibi), sonraki zamanlarda beğenilen davranışın tekrarlama olasılığını arttıracaktır. İstenilen davranış sonrası hediye verme gibi maddi ödüller ise, prososyal davranışları kısa vadede arttırsa da çocuğun gösterdiği davranışın dışsal bir etkiye bağlamasına neden olabilir. Bu yöntem, ancak çocuğun bir başkası istediğinde veya iyi bir sonuç (hediye vb.) alabileceğine inandığında prososyal davranış göstermesinde etkili olacaktır (Yağmurlu & Candan Kodalak, 2009).

2.5.5. Akran İlişkileri

Ebeveyn-çocuk ilişkisinin yanı sıra akran ilişkileri de çocukların prososyal davranış gelişim için önemlidir. Çocuklar akranlarıyla kurdukları ilişkiler ve etkileşimler sayesinde, birbirlerinin fiziksel, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Aral, Baran, Çimen & Bulut, 2000). Erikson (1963) duygusal açıdan sağlıklı okul öncesi dönem

çocuklarını dışa dönük ve enerjik olarak ifade etmiştir (Trawick-Smith, 2014, s.316). İyi akran ilişkileri sosyo-duygusal gelişim için gereklidir (Santock, 2016, s.265). Çocuklar akranlarıyla birlikteyken hayata dair kuralları, normları öğrenirler; sosyo-duygusal açıdan gelişirler ve arkadaşlık duygusuna yönelik ihtiyaçlarını da gidermiş olurlar (Önal, 2018).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların, duyguların nedenleri ve sonuçları hakkındaki anlayışlarında hızlı bir gelişme görülür. Çocukların dil becerilerindeki gelişme ve bakış açısı alma yeteneklerindeki ilerleme sayesinde prososyal davranışların motive edici gücü olan empati becerileri artar. Dahası çocuklar başkalarına yönelik rahatlatma, teselli etme davranışı da gösterebilirler. Örneğin 6 yaşındaki bir çocuk annesi yanında olmayan kendinden küçük bir çocuğa ‘‘Tamam, sakin ol. Şimdi geri gelecek. Ben yanındayım’’ diyerek rahatlatma prososyal eyleminde bulunabilir (Berk, 2015, s.369-371).

Akranlar, sosyal davranışların kazanılmasında ve değiştirilmesinde kolaylaştırıcı ve etkili bir faktördür. Çocuklar, akranlarının sosyal davranışlarına karşı tepkisiz değillerdir. Akran ilişkilerinde farklı yaşlarda, farklı davranış kalitelerinde olmak üzere prososyal davranışlardan paylaşma, teselli etme, kibar olma, tehlikeden koruma, empati kurma, işbirliği yapma, yardım etme ve destekleme gözlenebilir. Okul öncesi çocuklarının %30'u akranlarına yönelik kendiliğinden prososyal eylemlerini gerçekleştirirken; akranlarıyla diyalog kurdukları ya da oyun oynadıkları sırada onlardan gelen yardım ve paylaşım talepleri veya teşekkür etme, onaylama, gülümseme gibi tepkilerin etkisiyle bu oran %48'lere çıkabilmektedir (Eisenberg & Mussen, 1989, s.96).

Akran etkileşimi olumlu ya da olumsuz olarak davranış modellerinin şekillenmesinde kritik rol oynar (Eisenberg & Mussen, 1989, s.95). Çocuklukta akran etkileşiminin büyük bir kısmını oyun oluşturmaktadır (Santrock, 2016, s. 266). Oyun oynarken çocuklar farklı rollere bürünürler, kurallar koyarlar, çatışmalar yaşarlar ve çözüm yolları geliştirirler. Arkadaşlar arasındaki oyun ortamları sayesinde yardım etme, paylaşma, işbirliği gibi prososyal davranışları gösterebilirler veya tanık olabilirler. Böylece bu tür olumlu

davranışların deneyimlendiği ortamlarda akranlar birbirlerine modellik ve rehberlik etmiş olurlar.

Berk'e göre (2015), okul öncesi çocuklarının arkadaşlıkları özeldir ve bu dönemde çocuklar arkadaş olarak tanımladıkları çocuklarla, iki kat daha fazla selamlaşır ve onlara övgü de bulunurlar (s.374). Prososyal davranış becerileri, sağlıklı arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi için gereklidir. Akran ilişkilerinde prososyal becerilere sahip çocukların akranlarının sevgilerini kazanmaları ve karşılıklı tatmin edici arkadaşlık bağları kurmaları beklenir. Ayrıca çocukların prososyal davranma kapasitelerindeki ve mizaçlarındaki farklılık arkadaşlık edinme sürecinde etkilidir. Berk'e göre (2015); arkadaş canlısı, prososyal davranış stiline sahip çocuklar kolayca yeni arkadaşlıklar edinirken, saldırgan ve çekingen çocuklar zayıf ve az sayıda arkadaş edinirler (s.375).

Arkadaşlık çocuklar için eşsiz sosyal olanaklar ve öğrenme fırsatları sunar (Berk, 2015, s.372; Trawick-Smith, 2014, s.305). Akran gruplarında çocuklar eşit bir zeminde etkileşimde bulunduğu için birlikte konuşmayı sürdürmek, işbirliği yapmak ve oyun içindeki hedefleri belirlemek durumunda kalırlar. Bu sayede çocuklar akranlarıyla bağlanmanın özel olduğu arkadaşlık ilişkileri kurarlar (Berk, 2015, s.372).

2.5.6. Okul Öncesi Eğitim

Erken çocukluk döneminde çocukların aileden ayrı vakit geçirdikleri, sosyalleşme ihtiyaçlarını giderdikleri ev dışı ortamlardan biride okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar, çocukların doğuştan getirdiği potansiyellerini ortaya çıkarmak ve gelişimsel ihtiyaçlarına cevap vermek üzere sosyal, fiziksel ve eğitsel düzenlemeleri içerir (Bağcı, 2015). Okullar çocukları toplumsal ve kültürel değerler doğrultusunda eğiten ve istendik davranışları geliştirmelerini sağlayan kurumlardır. MEB (2013), okul öncesi eğitimin amaçlarından birini; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini desteklemenin yanı sıra iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlanması olarak tanımlar (s.10). Okul öncesi kurumlarda

çocuklar, yaşıtlarıyla eğitsel ortamda bir araya gelirler ve etkileşimde bulunurlar. Bu sayede çocuklar kendilerinin ve başkalarını duygularını fark etme, başkalarıyla ilgilenme/rahatlatma, duyguların nedenlerini açıklama, olumlu-olumsuz duygularını uygun yollarla ifade etme, haklarının farkında olma, haklarını koruma ve başkalarının haklarına saygı duyma, paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi prososyal davranışları bu ortam içerisinde daha kolay kazanırlar.

Çocuklar okul yaşantısında hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla etkileşim sürecine girerler. Yetişkinler ve akranlarla kurulan ilişkiler sayesinde diğer kişilerin istek, ihtiyaç, duygu, düşünce ve değer yargılarını anlayıp, göz önünde bulundurabilirler; böylece onların başkaları ile birlikte olmalarına ve iyi ilişkiler kurmalarına yardımcı olan prososyal becerileri de gelişim gösterir (Önal, 2018). Öğretmenler çocuk gelişimi ve eğitiminde en önemli paydaşlardandır. Okul öncesi öğretmenleri çocukların kendi prososyal yanıtlarına dikkat çekerek prososyal eğilimlerini rahatlıkla güçlendirebilirler. Çocuklarla etkileşimlerinde sık sık yardım etme, paylaşma ve değerlendirmeyle ilgili açık, anlaşılır yönergeler verirler, bu tür davranışları teşvik ederler ve ödüllendirirler (Eisenberg & Mussen, 1989, s.97).

Erken çocukluktaki sıcak, sevgi bağı olan, açık iletişime sahip, olumlu, yakın bir öğretmen-çocuk etkileşimi, prososyal davranış gelişimi ile doğrudan ilişkilidir (Önal, 2018). Öğretmenler kibar ve düşünceli davranışlar ortaya koyduklarında öğrenciler için rol-model olurlar. Ayrıca disiplin tekniklerinde işbirlikçi öğrenmeye dayalı projeler kullanarak, ahlaki değer ve yargıların tartışılmasını destekleyerek, günlük ve akademik hayatta prososyal davranışları önemseyip vurgulayarak öğrencilerin prososyal davranışlarının gelişimine katkı sağlayabilirler (Eisenberg & Mussen, 1989, s. 102).

2.5.7. Kültür

Toplumsal hayatta prososyal davranışların pratikte seçilen değerleri kültürden kültüre farklılık gösterir; hatta bu tür farklılaşmalar bireylerin ilk sosyalleşmelerini etkileyebilir. Batı Afrika gibi kültürlerde, toplumu bir arada tuttuğuna inanılan değerlerin aktarılması için prososyal davranışlar bebeklik döneminden itibaren desteklenir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Kibbutz ebeveynleri ve öğretmenleri ise çocuklar arasındaki rekabeti engelleyen ve işbirlikçi değerleri teşvik etmeyi güçlendiren tutumlara sahiptir. Kibbutz kültüründe çocuklar, ortak yaşama hedefleri doğrultusunda, işbirliği yapmak ve grup olarak çalışmak için erken yaştan hazırlanmaktadırlar. Bu nedenle Kibbutzlu çocukların hem sosyal sorumluluk hem de cömertlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir (Eisenberg & Mussen, 1989, s. 48-49)

Geleneksel, kırsal toplumlardaki çocukların, kentsel ya da Batı kültürlerindeki çocuklara göre daha işbirlikçi davranışlara sahip oldukları birçok araştırma tarafından desteklenmektedir (Eisenberg & Mussen, 1989). Hale-Benson (1986), Afrikalı, Afrika kökenli Amerikalı çocuklar arasında daha fazla işbirliği gözlemlenirken; Avrupa kökenli Amerikalı çocuklar arasında rekabet ve yarış gözlemlenmiştir (aktaran Trawick- Smith, 2014, s.314). Bu durum işbirliği gözlemlenen topluluklarda kolektif düşünce ve eylemin bireysel eyleme göre daha değerli görülmesinden kaynaklanmaktadır.

Prososyallikle alakalı davranışlarda aynı toplumda olsa bile kültürel gruplar arasında çeşitlilik barındırır. B.B. Whiting ve J. W. M. Whiting (1975), Amerikan toplumunda farklı kültürler üzerinde yaptıkları çalışmada yardım etme ve işbirliği değişkeninde büyük ailelerde yaşayan ve ebeveynleri çok zor işlerde çalışan, batılı olmayan toplulukların çocukları Amerikan ailelerinin çocuklarından daha yüksek puan almışlardır (aktaran Trawick- Smith, 2014, s.314).

2.5.8. Durumsal Faktörler

Kail'e göre (2004) çocukların prososyal davranışlar ortaya koymalarında sorumluluk duygusu, yeterlilik duygusu, ruh hali ve özgeciliğin bedeli olmak üzere dört durumsal faktör vardır.

Sorumluluk Duygusu: Çocuklar yardıma ihtiyacı olan kişiye karşı sorumluluk hissettikleri zaman özgeci eylemlerde bulunurlar. İkizleri veya arkadaşlarına, yabancı insanlardan daha çok yardım ederler. Bu durumun basitçe nedeni daha yakından tanıdıkları kişilere karşı doğrudan sorumluluk duygusu hissetmeleridir.

Yeterlilik Duygusu: Çocuklar ihtiyacı olan kişiye yardım edebilecek gerekli becerilere sahip olduklarını hissettiklerinde özgeci davranış gösterirler. Örneğin bilgisayardaki oyununun nasıl oynanacağını bilmediği için üzülen bir çocuğa, oyuna dair biraz bilgiye sahip olan başka bir çocuk yetersiz bilgisinden dolayı yardımcı olmayacaktır.

Ruh Hali: Çocuklar kendilerini mutlu ve başarılı hissettiklerinde daha çok özgeci davranışlarda bulunurlar. Örneğin sınıfta liderlik rolü üstlenmiş çocuk, öğretmeni tarafından cezalandırılan çocuğa göre daha paylaşımcıdır.

Özgeciliğin Bedeli: Çocuklar gözden çıkarabilecekleri miktarda fedakârlık gerektiren durumlarda özgeci davranışta bulunabilirler. Örneğin atıştırmalık yiyeceğinden pek hoşlanmayan bir çocuk, atıştırmalıklarını seven bir çocuğa göre daha paylaşımcıdır (s.392-393).

Özetle çocuklar mutlu ve başarılı ruh hallerindeyken bir duruma karşı kendilerini sorumlu ve yeterli hissettiklerinde prososyal eylemlerde bulunurlar.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde prososyal davranışlarla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar tarih sırasına göre iki farklı başlıkta sunulmuştur.

2.6.1. Prososyal Davranışlar ile İlişkili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Karakuş (2008), okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık davranışlarını incelemek için Crick, Casas ve Mosher (1997) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nu (OÖSDÖÖF) Türkçe'ye uyarlamış, güvenirlik ve geçerlik çalışması yapmıştır. Ölçek 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlıkları, fiziksel saldırganlıkları, depresif duyguları ve olumlu sosyal davranışları belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin iç güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha .87 'dir. 5'li Likert tipi olan ölçek toplam 25 maddeden oluşmaktadır fakat madde faktör analiz çalışmaları sonrası madde sayısı 19'a düşmüştür. Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaşlarında 548 çocuktan (274 kız, 274 erkek) oluşmaktadır. Araştırmada, çocukların demografik verilerini toplamak için, ''Çocuk Bilgi Formu'' ilişkisel saldırganlığı ölçmek için ''Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'' kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra çocukların demografik bilgilerindeki değişkenlere ilişkin analizler yapılmıştır. Çalışma grubunda cinsiyet değişkeni ile olumlu sosyal davranış boyutu arasında anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. Kızların erkeklere göre olumlu sosyal davranışları daha çok benimsedikleri ifade edilmiştir. Yaş değişkeni, öğrencilerin olumlu sosyal davranış boyutuna ilişkin davranışlarını göstermelerinde farklılaşma kaynağı olarak belirtilmiştir. 5-6 yaş grubunun küçük yaşlara göre olumlu sosyal davranışları daha çok gösterdikleri tespit edilmiştir. Son olarak aile gelir düzeyi değişkenine ait bulgular, çocukların olumlu sosyal davranışları açısından bir farklılaşmaya neden olmadığı belirtilmiştir.

Altay ve Güre (2012) araştırmalarında okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, Ankara'da devlet veya özel okul öncesi kurumlarına devam eden 35-75 aylık 344 çocuğun anneleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği annelere, Sosyal Yeterlik için Eğitmen

Değerlendirme Ölçeği öğretmenlere; Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği ise hem annelere hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmada ilk olarak sosyal yeterlik ile ilgili alt boyutlar cinsiyet, okul öncesi kurum türü ve ebeveynlik stili açısından değerlendirilmiştir. Sosyal yeterlik alt boyunları için cinsiyet değişkeninde kızların erkeklere göre akranları ve eğitmenleri ile daha çok pozitif ilişkilere sahip oldukları ve erkeklerin akranlarla negatif ilişkilerinin kızlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi kurum türü değişkeninin sosyal yeterlik puanları üzerinde temel etkisi anlamlı olmamakla birlikte akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarında özel okul öncesi kurumuna devam eden çocuklar devlete bağlı okul öncesi kuruma devam edenler çocuklara göre daha yüksek puanlar almışlardır. Araştırmanın annelerin ebeveynlik stilleri değişkeni açısından bulguları ise ebeveynlik stillerinin akranlarla olan negatif ilişkilerde anlamlı etki göstermesidir. Anneleri demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler alt boyutundan aldıkları puanlar anneleri izin verici stile sahip çocuklardan daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada ikinci olarak anneler ve öğretmenler tarafından değerlendirilen çocukların olumlu sosyal davranışları cinsiyet, okul öncesi kurum türü ve ebeveynlik stillerindeki farklılıklarla değerlendirilmiştir. Olumlu sosyal davranışlar için cinsiyet farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda hem annelerin hem de öğretmenlerin değerlendirmelerinde kız çocuklarının olumlu sosyal davranışları puanları erkek çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca demokratik ebeveyn sitiline sahip annelerin çocuklarının olumlu sosyal davranış puanları izin verici ebeveyn stiline sahip olan çocuklarınkinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi kurum türünün ise çocukların olumlu sosyal davranışlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Gözün Kahraman (2012), zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada yarı deneme modellerinden, eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubunda 20 çocuk, kontrol grubunda 18 çocuk olmak

üzere toplam 38 çocukla çalışılmıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Zihin Kuramı Ölçeği, Prososyal Davranışları Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu), yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının bireysel değerlendirmesi için de durumsal testlerle toplanmıştır. Uygulama sürecinin ilk aşamasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test uygulaması yapılmıştır. Daha sonra deney grubundaki çocuklara 12 oturumluk Zihin Kuramına dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise araştırmacı tarafından herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim programının uygulaması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara son test uygulamaları yapılmıştır. Uygulamanın son aşamasında ise 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 saptanmıştır. Deney grubunun prososyal davranışlara ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir artışın olduğu belirtilirken, kontrol grubunun prososyal davranışlarının ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Aksoy (2014), çalışmasında hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini incelenmiştir. Çalışma kapsamında her biri 40'ar çocuktan oluşan Deney-I, Deney-II ve Kontrol grubu şeklinde toplam 120 çocuk yer almıştır. Çalışma ön test, son test, kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney-I grubuna“Ready to Learn” isimli Brigman vd. (1994) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe ‘ye uyarlanan Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi, Deney-II grubuna“Fun FRIENDS” isimli Barrett (2007) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe ’ye uyarlanan Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi on iki hafta boyunca ve haftada ikişer saatlik oturumlar

halinde uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmada çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu" ve uyarlaması yapılan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri birlikte ele alındığında hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar boyutunda ve toplam sosyal becerilerde, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların ise iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar, atılganlık boyutunda ve toplam sosyal becerilerde herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen değerlendirmelerine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin iletişim ve prososyal davranışlar boyutundaki sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminden, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ise kendini kontrol ve atılganlık boyutundaki sosyal beceriler üzerinde hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmacı hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkilerinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aydın (2015), çalışmasında 36-59 aylık çocukların zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin duygusal ve bilişsel yönlerinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, toplam 104 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ölçme araçları olarak olumlu sosyal davranışların değerlendirilmesinde araçsal yardım etme görevi, zihin kuramının ölçümünde Zihin Kuramı Ölçeği görevleri, kendini düzenleme becerisinin ölçümü için ise öğretmenlerin puanlamış olduğu Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu ve bireysel değerlendirmenin yapıldığı Kalem Tıklatma görevi kullanılmıştır. Ayrıca çocukların alıcı dil becerilerini kontrol etmek için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) uygulanmıştır. Sonuçlara göre kendini düzenleme becerisinin duyguda yön ile olumlu sosyal davranışlar arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Çoklu regresyon

analizlerinde ise kendini düzenlemenin bilişsel yönünün değil zihin kuramının çocukların yardım etme davranışında yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca olumlu sosyal davranışlar için cinsiyet değişkeninde anlamlı fark yaratmamıştır

Bağcı (2015), araştırmasında çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapmış ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca, çocukların prososyal davranışlarının anne, baba, öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişki araştırılmış ve çocukların prososyal davranışlarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini Aydın il merkezinde MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarında eğitim alan 60-72 aylık çocuklar, anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; "Çocuk Prososyallik Ölçeği" ve "Yetişkin Prososyallik Ölçeği" geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Anne ve baba prososyallik puanı ile çocuk prososyallik anne ve baba formu puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasında, anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik öğretmen formu puanlarında, kızlar lehine anlamlı bir farklılık, kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik anne formu puanlarında anlamlı bir farklılık, anne yaş değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik anne ve baba formu puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

İnanlı (2015) okul öncesi çocukları medya kullanımı ve prososyal ve agresif davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 4-6 yaş grubu 52 çocuğun ebeveyni çocukların bir hafta boyunca medya kullanımını raporlaştırmış ve daha sonra çocukların prososyal ve agresif davranışları öğretmenleri tarafından Çocuk Davranış Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada çocukların ekran karşısında izledikleri ve oynadıkları program türleri ve süreleri hakkında veri elde edilmiş ve bu verilerin prososyal ve agresif davranışlarla ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca çalışmada çocukların gelişimsel yönden zengin etkinliklere harcadıkları zamanın medya kullanım süreleriyle birlikte artış veya azalış gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Çalışmanın sonunda çocukların medya

araçlarında kullanım sürelerinin artmasıyla agresyon davranışlarında da artış olduğu saptanmıştır. Çocukların video oyunlarıyla geçirdikleri sürenin artmasıyla gelişimsel yönden zengin etkinliklere harcanan sürenin azaldığı belirtilmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise çocukların yaşlarının arttıkça medya kullanım sürelerinde artış söz konusu olmasıdır.

Somer (2015), araştırmasında 4-6 yaş dönemi çocuklara yönelik resimli çocuk kitaplarını prososyal davranış içeriklerinin varlığı açısından incelemiştir. Araştırmada 200 adet çocuk kitabı ele alınmıştır. Kitaplar belirlenirken Türkiye'nin dört farklı ilinde görev yapmakta olan 84 okul öncesi öğretmenden sınıflarında en çok tercih ettikleri resimli hikâye kitaplarının isimleri öğrenilmiştir. Kitaplardaki prososyal içerik; empati, iletişimi başlatma ve sürdürme gibi erken yaşlarda prososyal davranışlara temel oluşturan becerilerle ve yardım etme, işbirliği yapma, paylaşma ve özgecilik gibi olumlu sosyal davranışlar incelenmiştir. Ele alınan 200 kitaptan 81 adet çocuk kitabında prososyal içeriği yer aldığı ifade edilirken 119 adet kitapta prososyal davranışlar içeriği tespit edilmemiştir. Çalışmada en fazla ele alınan prosoyal davranış içeriği özgecilik olup bu davranış hediye verme, sürpriz yapma gibi boyutlarla yer almıştır. Özgeciliği yardım etme davranışının takip ettiği belirtilmiştir. Ayrıca kitaplarda toplumsal yaşamda yalnız kalmama isteğinden kaynaklanan soru sorma, arkadaş edinme ve oyuna davet etme gibi sosyal davranış örneklerine de yer verildiği ifade edilmiştir.

Sunar ve Engin Fidancı (2016); 3, 4 ve 5 yaşlarındaki 178 okul öncesi dönem çocuğuyla, çocukların yardım etme, paylaşma ve bağış yapma becerileri ve isteklerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar yaşlarına ve cinsiyetlerine göre eşleştirilerek; paylaşma ve yardım etme fırsatlarının doğal bir akış içerisinde, yaşlarına uygun bir yapılandırılmış deney ortamında eşleriyle etkileşimde bulundukları esnada videoya çekilmişlerdir. Araştırma sonuçları en küçük yaş çocuklar (3 yaş) dâhil olmak üzere tüm çocukların özgecil davranış gösterdiğini, fakat çocukların özgecil eylemlerinin sayısının 4 ve 5 yaşlarında daha yüksek olduğunu göstermiştir. Özgecil davranışlar içerisinde

paylaşma hem en yaygın hem de yardım etme ve bağış yapma davranışına göre daha erken yaşlarda daha sık gözlemlendiği belirtilmiştir.

Özer (2016), çalışmasında empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada çocukların empatik becerilerinin ve prososyal davranışlarının geliştirilmesi amacıyla bir eğitim programı hazırlanmış ve bu program dokuz haftalık bir süre boyunca, haftanın dört günü çocuklara uygulamıştır. Araştırmada ek olarak cinsiyet değişkenin de bu beceriler üzerinde etkisi incelenmiştir. Ayrıca uygulanan eğitim programından bağımsız olarak bazı değişkenlerin, çocukların empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla çocukların eğitim öncesi puanlarının çocukların kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babalarının yaşı ve anne-babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ve ilişkili olup olmadıklarına yönelik incelemeler yer almıştır. 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) oluşturmuştur. Çalışmadan 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 belirtilmiştir.

Yılmaz (2016), 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğini geliştirmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Aycıca çocukların sosyal problem çözme becerilerini çocuklara (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi) ve ebeveynlerine (anne-baba öğrenim durumu ve gelir düzeyi) ilişkin değişkenler açısından incelemiştir. Karma araştırma modellerinden Sıralı Dönüşümsel Tasarım'a uygun olarak yapılan çalışmada önce nitel veriler toplamış sonra geliştirilen ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları için nicel veriler bir araya getirilmiştir. Araştırma 2014-2015 yılı İstanbul ilinde iki farklı çalışma gurubu ile yapılmıştır. Çalışma Grubu I, nitel verilerin elde edildiği 48-72 aylık 168 çocuğun ebeveyninden oluşmuştur. Çalışma Grubu II ise Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı ve demografik farklılıklar açısında incelendiği 48-72 aylık toplam 257 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu, 48-72 aylık çocuklara yönelik geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'dir. 48-72 aylık çocuklar için öyküleme tekniği ile tasarlanan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam yedi hikâyeden oluşmaktadır. Çocukların hikâyedeki karşılaştıkları sosyal problem durumlarına yönelik tercih ettikleri davranışlar gruplandırılarak kodlanmıştır. Olumlu sosyal davranışlar için 1 olumsuz sosyal davranışlar için 0 puan verilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerlik indeksi .809 ve toplam güvenirlik katsayısı için KR20 değeri ise .680'dir. Çalışma sonunda çocukların sosyal problemlere karşı %53'ü olumlu sosyal davranış sergilemeyi tercih ederken, % 47'sinin olumsuz sosyal davranış sergilemeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Son olarak araştırma bulgularında çocukların yaşının ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin artması ile sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Ancak çocukların cinsiyet, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitimine devam etme sürelerinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamı farklılığa sebep olmadığı belirtilmiştir.

Yazıcı ve Salıkutluk (2017), ebeveynlerin prososyal davranışlarıyla çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma Antalya ilinde devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 410 çocuğun anneleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri toplanırken Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen genel sonuçlara göre, ebeveynlerin prososyal davranışlarıyla çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Fakat anne-babanın eğitim düzeylerinin çocukların prososyal davranışları üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Son olarak cinsiyete göre prososyal davranış puanları incelendiğinde kızların puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Önal (2018), okul öncesi eğitimde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada Ankara ilinde MEB'e bağlı özel eğitim anaokulları ile bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş grubunda normal gelişim gösteren toplam 257 çocuk yer almıştır. Bu çocuklardan 119'u özel eğitim anaokullarında kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim görmekteyken ve 138'i ise kaynaştırma öğrencisi olmayan bağımsız anaokullarındaki çocuklardır. Araştırmanın verileri Çocuk Bilgi Formu ve Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıfında kaynaştırma öğrenci olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarında anlamlı farklılıkların olduğu ifade edilmiştir. Özel eğitim anaokullarına devam eden normal gelişim gösteren çocukların puanları bağımsız anaokullarında devam eden çocukların puanlarında daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada çocukların prososyal davranışları cinsiyet, kardeş sayısı ve ailede engelli bireyin varlığına göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkeninin, hem özel eğitim anaokulunda kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim alan çocukların prososyallik puanlarında hem de kaynaştırma öğrencisi olmayan bağımsız anaokullarındaki çocukların prososyallik puanlarında etkili olduğu saptanmıştır. Buna göre kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Çocukların doğum sırası hem özel

eğitim anaokuluna devam eden hem de bağımsız anaokuluna devam eden çocukların prososyal davranış puanları için anlamlı farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Son olarak özel eğitim anaokullarındaki çocuklar için ailesinde özel gereksinimli birey olan çocukların, ailesinde özel gekesinimli birey olmayan çocuklara göre prososyallik puanları düşük bulunurken bağımsız anaokullarındaki çocuklar için bu durumun anlamlı farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir.

Özer ve Doğan (2018), okul öncesi dönem çocuklarının hikâyedeki akranlarına yönelik geliştirdikleri prososyal davranış önerilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 30 okul öncesi dönem çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Feshbach ve Roe (1968) tarafından çocukların empatik becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan hikâyelerden "üzüntü" durumu ile ilgili olanlar kullanılmıştır. Araştırmacılar çocuklara kısa hikâyeler anlatmışlar ve çocuklardan hikâyelerdeki akranlarının yaşadığı durumla ilgili olarak empatik cevapları ve prososyal davranış önerileri almışlardır. Hikayelerde çocukların empati becerileri akranlarının yaşadıkları olay karşısında ne hissetmiş olabileceklerine yönelik yanıtları değerlendirilmiştir. Çocukların neredeyse tamamı hikâyedeki kahramanın hissettiği duyguyu doğru ifade etmişlerdir. Daha sonra anlatılan hikâyelerde yer alan sıkıntılı durumlara yönelik çocukların prososyal davranışları içeren cevapları alınmıştır. Çocukların tamamına yakını prososyal tepkiler vermiş olup verdikleri cevaplar prososyalliklerine göre en yüksekten en düşüğe doğru aktif yardım, şefkat gösterme, işbirlikli yardım, dolaylı yardım, teselli, tavsiye ve temenni temalarında derecelendirilmiştir.

Yenidede (2018), 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin etkisinin incelemiştir. Araştırma İstanbul ilinde toplam 50 çocuk ve ailesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları demografik bilgi formu, diktatör oyunu, empatik beceri ölçüm testi, Wally Sosyal Beceri ölçeği ve Standford Binet Zekâ testidir. Katılımcıların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim değişkenleri ile prososyal davranış arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır.

Değerlendirme sonucunda bilişsel ve duygusal gelişim ile prososyal davranış düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış fakat prososyal davranış ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişki istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca araştırmada cinsiyet, ebeveynlerin birliktelik durumu, tek çocuk veya kardeş sahibi olma değişkenlerinin prososyal davranışlarla ilişkisi de incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre çocukların cinsiyetleri ve ebeveynlerinin birlikte olma durumları prososyal davranışları üzerinde anlamlı farka sebep olmamıştır. Fakat çocukların kardeş sahibi olmalarının prososyal davranışlarında anlamlı bir fark oluşturduğu ifade edilmiştir.

2.6.2. Prososyal Davranışlar ile İlişkili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Radke Yarrow ve Zahn Waxler (1976) yaşları 3 ile 7,5 arasındaki değişen 108 çocuğun yardım etme, paylaşma ve teselli etme davranışlarını hem deneysel hem de doğal ortamlarda gözlemledikleri bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda yardım etme davranışının her iki ortamda da en fazla gözlenen prososyal davranış olduğu; cinsiyet ve yaş değişkenin ise prososyal davranışların sıklığı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Roberts, College ve Strayer (1996), prososyal davranışlarda cinsiyet ve yaş farklılıklarının etkisini belirlemek için yaptıkları çalışmalarında duyguları ifade etme, prososyal davranışlar ve empati arasındaki ilişkileri cinsiyet bağlamında ele almıştır. Söz konusu üç değişken 5, 9 ve13 yaş grubundan seçilen 73 çocuk için değerlendirilmiştir. Değerlendirme katılımcıların duygusal çağrışım uyandıran videolardaki yüz ifadeleri ve sözel tepkileri ile yakın arkadaşların, öğretmenlerin ve anne-babalarının ölçeklendirmeleri aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmada erkek çocukların prososyal davranış sergileme eğilimlerinde empatinin anlamlı ölçüde katkısı olduğu görülürken, kızlar çocuklarda empatinin yalnızca arkadaş ilişkileri bağlamında prososyal davranışlara katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca

araştırma bulguları erkeklerin prososyal davranışları göstermede kızlara göre daha az baskı hissettikleri belirtilmiştir.

Kumru, Carlo ve Edwards (2004), ergenlik dönemindeki gençlerin kamusal, itaatkâr, duygusal, özgeci ve gizli olmak üzere dört farklı formdaki olumlu sosyal davranışlarının yaş ve cinsiyet değişkenleri ile bu davranışların akran, anne-baba bağlılıkları, toplulukçu değerler, ahlaki muhakeme, bakış açısı alma ve empati ile ilişkilerini inceleyen bir araştırma geçekleştirmişlerdir. Araştırmaya yaşları 11-21.5 olan ilköğretim, lise ve üniversite gençlerinden 300 erkek ve 250 kız olmak üzere toplam 550 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularında ergenlerin en çok itaatkâr olumlu sosyal davranış gösterirken en az kamusal olumlu sosyal davranış gösterdikleri ortaya konmuştur. Araştırmada cinsiyetin olumlu sosyal davranışlar için anlamlı bir değişken olduğu ifade edilmiştir. Erkeklerin kamusal olumlu sosyal davranışların alt boyutlarından daha yüksek puan alırken kızların itaatkâr, duygusal ve gizli olumlu sosyal davranışların alt boyutlarında yüksek puan aldıkları belirtilmiştir. Ayrıca küçük yaş grubundaki ergenlerin kamusal ve itaatkâr olumlu sosyal davranışı daha fazla sergileme eğilimindeyken büyük yaş grubundaki gençlerin daha çok özgeci ve gizli olumlu sosyal davranışlar göstermeye eğilimli oldukları saptanmıştır. Araştırmanın diğer bulgusu ise akran ve anne-baba bağlılıkları, toplulukçu değerler, ahlaki muhakeme, bakış açısı alma ve empati değişkenlerinin ergenlerin olumlu sosyal davranışları ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmasıdır. Yapılan çoklu hiyerarşik regresyon analizleri kamusal olumlu sosyal davranışı akran bağlılığı (negatif yönde) ve toplulukçu değerlerin, duygusal olumlu sosyal davranışı anne-baba (negatif yönde) ve akran bağlılığı, toplulukçu değerler ve empatinin; özgeci olumlu davranışı toplulukçu değerler ve empatinin (ikisi de negatif yönde); itaatkâr ve gizli olumlu sosyal davranışların akran bağlılığı, toplulukçu değerler, ahlaki muhakeme ve başkalarının bakış açısını almanın manidar şekilde yordadığı bulunmuştur.

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005); çalışmalarında okul öncesi çocuklarının prososyal davranışlarının gelişiminde ebeveyn davranışları ve çocuk mizacının etkilerini incelemişler

ve zihin kuramı yeteneğinin bu ilişkideki rolünü araştırmışlardır. Ayrıca çalışmada bu ilişkiler kültürler arası farklılık ve benzerlik yönünden de incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Avustralya'da yaşayan 150 Avustralyalı ve 50 Türk çocuk, bu çocukların anneleri ve yuva öğretmenleri oluşturmuştur. Çocukların olumlu sosyal davranışlarının ölçümü bireysel değerlendirmeler, anne ve öğretmen anketleri gibi birkaç yöntemle yapılmıştır. Zihin kuramı ise üç değişik yanlış kanı testi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre Türk ve Avustralyalı çocukların olumlu sosyal davranış düzeyleri benzerdir fakat yordayıcı faktörleri farklılık göstermektedir. Olumlu sosyal davranışları Avustralya grubunda anne sıcaklığı ve sebatkâr mizaç anlamlı yordarken, Türk grubunda ise annenin itaat bekleme davranışı anlamlı yordayıcı olmuştur. Zihin kuramı yeteneğinin her iki kültürel grupta olumlu sosyal davranışlarla pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Knafo ve Plomin (2006), anne-baba tutumlarının, aile disiplini ve bağlılığı ile çocuklardaki prososyal davranışlar arasındaki ilişkileri genetik ve çevresel faktörler açısından incelemişlerdir. Araştırmada 3,4 ve 7 yaş çocukların prososyal davranışları ebeveynleri tarafından ve sadece 7 yaş çocukların prososyal davranışları ise öğretmenleri tarafından derecelendirilmiştir. Ebeveynlerin pozitif bir yapıda olması olumlu duygular ve pozitif, baskıcı olmayan disiplin ile; ebeveynlerin negatif bir yapıda olması ise olumsuz duygular, negatif ve baskıcı disiplin ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda anne babanın pozitif özellikte olması ile tüm yaş grubu için prososyal davranışları pozitif yönde etkilerken; anne babanın negatif özellikte olması ise tüm yaş grubu için prososyal davranışları negatif yönde etkilemiştir.

Acar ve Torquatı (2012), okul öncesi çağdaki çocukların doğa ile etkileşimlerini ve özellikle doğa temelli rol alma oyunlarının çocukların prososyal davranış gelişimini nasıl etkilediğini inceleyen nitel çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında 3 ile 5 yaş arasındaki 128 okul öncesi çocuklarla yürütülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim ortamı 185 dönümlük doğa merkezli alana sahip bir anaokuludur. Çocuklarla dış mekânda 48 uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda

çocuklar önce 30 dakikalık serbest oyun süresine sahiptirler daha sonra 30 ile 60 dakika arasında süren bir yürüyüş parkurunda rol alma etkinliklerine katılmışlardır. Uygulamalar 5 gözlemci tarafından kodlanarak 3 temaya ayrılmıştır. Bunlar; empati ve ilgilenme (doğaya karşı, akrana karşı ve hayvanlara karşı); işbirliği-yardım ve paylaşmadır. Araştırma bulgularında genel olarak okul öncesi dönem çocuklarının doğa temelli rol alma oyunlarında akranlarıyla sık sık prososyal davranış içeren etkileşimlere girdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların sadece akranlarına karşı değil doğaya yönelikte prososyal davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir.

Eisenberg, VanSchyndel ve Spinrad (2016), araştırmalarında anne, baba ve öğretmenin çocukların prososyal davranışları üzerinde motive edici etkisini inceleyen kesitsel bir araştırma yapmışlardır. Çalışma grubunu 36-72 aylık 168 çocuğun anne-baba ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada anne-baba ve öğretmen-çocuk arasındaki ilişkilerinin prososyal davranışlarla bağlantısı ve ana-baba ilişkisi ile prososyal davranış arasındaki ilişkideki öğretmen-çocuk ilişkisinin arabulucu rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları, erken dönemde bakım veren kişilerle olan ilişkilerin kalitesi ve çocukların prososyal davranışı arasında pozitif yönde bağlantılı olduğunu ortaya konulmuştur. 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 davranışlarında etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Collie, Martin, Roberts ve Nassar (2018), anaokulu dönem çocuklarının kaygı durumlarının ve prososyal eylemlerinin akademik başarılarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma Yeni Güney Galler'de çocuklar 2009 yılında anaokulundayken ve 2012 yıllında 3. sınıftayken gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, kaygı ile prososyal eylemler arasında negatif yönde ilişkinin varlığını göstermiştir. Kaygının hem anaokulu döneminde hem de 3. Sınıftaki akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisi olmadığı fakat prososyal eylemlerin her iki eğitim-öğretim kademesindeki akademik başarı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu

saptanmıştır. Ayrıca çocukların anaokulu dönemindeki ve 3. Sınıftaki akademik başarılarının dolaylı olarak ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Xiao, Spinrad ve Carter (2018), çalışmalarında, ebeveyn sıcaklığının ve endüktif disiplinin (açıklamaya dayanan akıl yürütme becerilerini içeren disiplin stratejisi), ebeveyn duygu düzenleme stratejilerinin çocukların prososyal davranışlarıyla ilişkileri üzerindeki aracı rolleri incelemişlerdir. Çalışma New York'ta %50'si anne olmak üzere 64 ebeveynle yapılmıştır. Çalışmada likert tipi üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; ebeveynler kendi duygu düzenlemeleri için The Emotion Regulation Questionnaire, ebeveyn disiplin stratejileri için The Parenting Dimensions Inventory-Short Version ve çocukların prososyal davranışları için ise Social Cometence Inventory'dir. Araştırmada ebeveynlerin çocuklarının prososyal davranışları hakkında yüksek puanlar verdikleri görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre ebeveynlerin duygu düzenleme stratejilerinin bilişsel yönü ile ebeveyn sıcaklığı arasında pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır. Ayrıca ebeveyn sıcaklığının ve ebeveyn duygu düzenlemesinin bilişsel yönünün çocukların prososyal davranışlarını anlamlı olarak yordadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve uygulama süreci, verilerin analizine ilişkin gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını belirlemek için Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği'nin geliştirilmesi ve okul öncesi çocuklarının demografik özelliklerine göre prososyal davranışları arasındaki farklılıkların ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Karasar (2013)'e göre; ilişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Araştırma iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, geliştirilen ''Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği''nin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada ise geçerlik-güvenirlik çalışması yapılarak düzenlenen ''Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği' 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının yaş, cinsiyet,

kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırıkkale İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi kurumuna devam eden 2942 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklar içerisinden 1039 çocuğun 48-60 aylık ve 1903 çocuğun 61-72 aylık olduğu tespit edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB)] 2018). Araştırmada iki aşamalı örnekleme yaklaşımı izlenmiştir. Birinci aşamada pilot uygulamaya yönelik olarak 120 okul öncesi çocuğuna erişilmiştir. İkinci aşamada ise ana uygulama için ise 499 okul öncesi dönem çocuğuna erişilmiştir. Pilot uygulamada, anasınıfları veya bağımsız anaokullarında öğrenim görmekte olan 48-72 aylık okul öncesi çocuklarla ölçeğin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın pilot uygulamasındaki örneklem sayısının hesaplanırken ölçeğin madde sayısının beş katıyla on katı arasındaki bir sayının yeterli olduğu kabul edilmiştir. MacCallum, Widamana, Zhang & Hong (1999) örneklem büyüklüğüyle madde sayısı arasındaki oran, beş katıyla on katı arasında olması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Erkuş, 2016, s.99). Buna göre Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinde 16 madde yer aldığı için örneklem sayısının 80 ile 160 arasında olması gerekmektedir. Bu nedenle ölçeğin pilot uygulaması 120 çocukla yapılmıştır. Araştırmanın ana uygulamasında ise evrenini temsil edebilecek örnekleminin belirlenmesinde ulaşılması gereken örneklem büyüklüğünün hesaplanması için Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) tarafından önerilen eşitlik kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlik 3.1. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlik 3.1'de yer alan $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, pq=0,25 olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan

0,05 anlamlılık düzeyinde n_0=384,16 olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012, S. 93). Formülde $n_0$yerine konulduğunda;

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{2942}} = 339,79 = 340$$

olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kolay ulaşılabilen örnekleme yöntemi ile belirlenen Kırıkkale İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi kurumlarında öğrenim gören 340 çocuk sayısının araştırmanın evrenini temsil edebilecek yeterlik düzeyine sahip olduğu tepit edilmiştir. Bu 340 çocuğun yaşa göre tabakalara ayrılarak tek düzeyli tabakalı örnekleme yöntemi ile ulaşılması gereken çocuk sayıları (1039/2942=0,3531) 340*0,35=120 çocuk 48-60 aylık ve (1903/2942=0,6468) 340*0,65=220 çocuk 61-72 aylık olması evreni ve alt tabakaları karşılayabilecek yeterlik düzeyinde bir örneklem olduğunu göstermekledir. Gerçekleştirilen araştırma kapsamında 48-60 aylık düzeyinde 144 çocuk ve 61-72 aylık 355 çocuk olmak üzere toplam 499 çocuğa ulaşıldığı yani belirlenen araştırma evrenini temsil edebilecek yeterliğe sahip örneklem olduğu görülmektedir. Kolay ulaşılabilen örnekleme, bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s. 122). Araştırma örneklemine ait çocukların demografik özelliklerinin dağılımları aşağıda belirtilen Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1
48-60 Aylık ve 61-72 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		48-60 Aylık		61-72 Aylık	
Değişkenler	Kategoriler	*F*	%	*F*	%
Cinsiyet	Kız	72	50,0	170	47,9
	Erkek	72	50,0	185	52,1
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	35	24,3	89	25,1
	İki Çocuk	63	43,8	156	43,9
	Üç Çocuk ve Fazlası	46	31,9	110	31,0
Doğum Sırası	İlk Çocuk	40	27,8	84	23,7

	Son Çocuk	48	33,3	130	36,6
	Ortanca	21	14,6	52	14,6
	Tek	35	24,3	89	25,1
Anne Öğrenim Durumu	Ortaokul Mezunu	59	41,8	134	37,7
	Lise Mezunu	39	27,1	115	32,4
	Ön Lisans ve Üstü	46	31,9	106	29,9
Baba Öğrenim Durumu	Ortaokul Mezunu	27	18,8	36	10,1
	Lise Mezunu	42	29,2	144	40,6
	Ön Lisans ve Üstü	75	52,1	175	49,3
Toplam		144	100,0	355	100,0

Tablo 1 incelendiğinde 48-60 aylık ve 61-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının demografik özeliklerine göre frekans dağılımlarının verildiği görülmektedir. Çocukların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, 48-60 aylık çocukların 72 (%50,0)'si kız ve 72 (%50,0)'si erkektir. 61-72 aylık çocukların 170 (%47,9)'i kız ve 185 (%52,1)'i erkektir. Çocukların kardeş sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, 48-60 aylıkta tek çocuk olan 35 (%24,3) çocuk, iki çocuk olan 63 (%43,8) çocuk, üç çocuk ve daha fazla olan 46 (%31,9) çocuk bulunmaktadır. 61-72 aylıkta tek çocuk olan 89 (%25,1) çocuk, iki çocuk olan 156 (%43,9) çocuk, üç çocuk ve daha fazla olan 110 (%31,0) çocuk bulunmaktadır. Çocukların doğum sırasına göre dağılımları incelendiğinde, 48-60 aylık çocuklar içinde ilk çocuk olan 40 (%27,8), son çocuk olan 48 (%33,3), ortanca olan 21 (%14,6) ve tek çocuk olan 35 (%24,3) çocuk bulunmaktadır. 61-72 aylık çocuklar içinde ilk çocuk olan 84 (%23,7), son çocuk olan 130 (%36,6), ortanca olan 52 (%14,6) ve tek çocuk olan 89 (%25,1) çocuk bulunmaktadır. Çocukların anne öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, 48-60 aylık çocuklar içinde annesi ortaokul mezunu olan 59 (%41,8) çocuk, annesi lise mezunu olan 39 (%27,1) çocuk, annesi ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan 46 (%31,9) çocuk bulunmaktadır. 61-72 aylık çocuklar içinde annesi ortaokul mezunu olan 134 (%37,7) çocuk, annesi lise mezunu olan 115 (%32,4) çocuk, annesi ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan 106 (%29,9) çocuk bulunmaktadır. Çocukların baba öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, 48-60 aylık çocuklar içinde babası ortaokul mezunu olan 27 (%18,8) çocuk, babası lise mezunu olan 42 (%29,2) çocuk, babası ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan 75 (%52,1) çocuk

bulunmaktadır. 61-72 aylık çocuklar içinde babası ortaokul mezunu olan 36 (%10,1) çocuk, babası lise mezunu olan 144 (%40,6) çocuk, babası ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan 175 (%49,3) çocuk bulunmaktadır. Genel itibari ile araştırmaya katılan 48-60 aylık 144 (%28,9) çocuk ve 61-72 aylık 355 (%71,1) çocuk bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi dönemdeki 48-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ‘‘Demografik Bilgi Formu’’ ve ‘‘Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği’’ kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

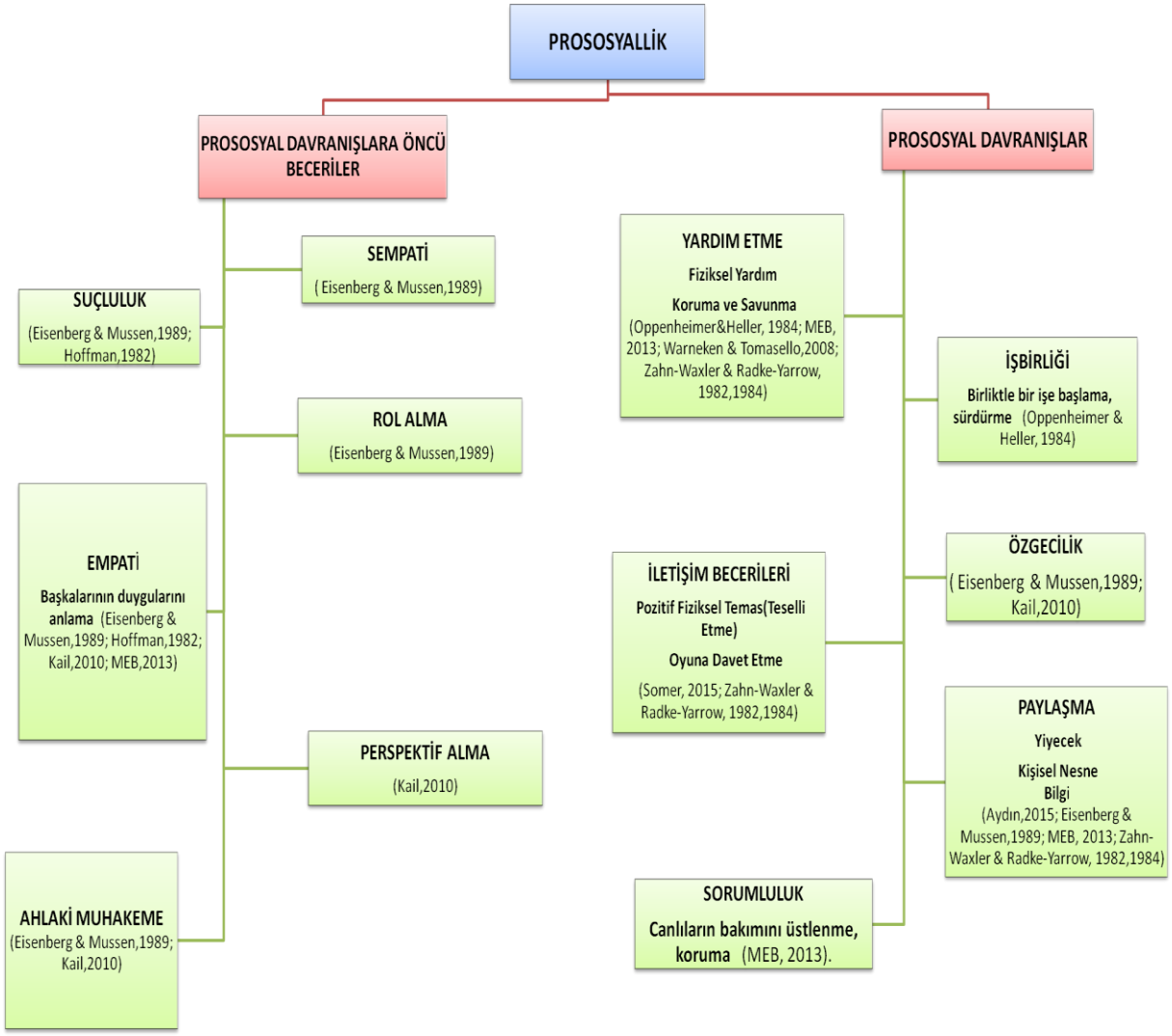
Demografik Bilgi Formu; çocukların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-babanın öğrenim durumu bilgilerini öğrenmeye yönelik soruları içermektedir.

3.3.2. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Geliştirilme Süreci

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin geliştirme sürecinde alanyazın tarama ve madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma ve değerlendirme aşamaları takip edilmiştir.

3.3.2.1. Alanyazın Tarama ve Madde Havuzu Oluşturma

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği geliştirilirken ilk olarak prososyal davranışlarla ilgili alanyazın (Aydın, 2015; Bierhoff, 2002; Eisenberg & Mussen, 1989; Hoffman, 1982; Kail, 2010; MEB, 2013; Somer, 2015; Oppenheimer & Heller, 1984; Warneken & Tomasello, 2008; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982, 1984) taranarak prososyal davranışlara ait literatür haritası oluşturulmuştur. Düzenlenen literatür haritası Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Literatür Haritası

Şekil 1 incelendiğinde literatür haritasında prososyal davranışların ortaya çıkmasına öncülük eden sempati, empati, suçluluk, rol alma, perspektif alma ve ahlaki muhakeme ögeleri ile yardım etme, teselli etme, işbirliği, özgecilik, paylaşma, sorumluluk alma prososyal davranış ögelerini içeren boyutlar yer almaktadır. Prososyal davranışların çok boyutlu olması sebebiyle Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin boyutları belirlenirken; araştırmanın temel dayanağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 Okul

Öncesi Eğitim Programı kabul edilmiştir. Programda yer alan, okul öncesi dönemdeki çocuklardan beklenen sosyal duygusal gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerden empati, yardım etme, paylaşma, sorumluluk, prososyal davranışları seçilmiştir. Erken çocukluk döneminde gelişmesi beklenen işbirliği ve iletişim becerileri ise akademik literatürden eklenmiştir. Ayrıca seçilen prososyal davranışlara ait alt boyutlar da akademik literatür desteği ile düzenlenmiştir. Daha sonra prososyal davranışlara ilgili madde senaryoları, araştırmacı tarafından MEB 2013 programı esas alınarak prososyal davranış içeren çocuk kitapları (EK 1), prososyal davranış konusunda yapılan akademik çalışmalar ve prososyal davranışları değerlendiren diğer ölçme araçları [Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçekleri (Bağcı, 2015); Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği (Yağmurlu & Sanson, 2009); Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997); Children's Prososcial Behaviour (Pydell, Hagekull & Bohlin, 1997)] incelenmiştir. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği ''Empati'' boyutu için 4 madde, ''İşbirliği'' boyutu için 2 madde, ''Paylaşma'' boyutu için 4 madde, ''Yardım Etme'' boyutu için 4 madde ve ''İletişim Beceriler'' boyutu için 2 madde olmak üzere toplam 5 boyut ve 16 maddelik senaryolardan meydana gelmiştir. Ölçeğin boyutları ve alt boyutları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Boyutları ve Alt Boyutları

Şekil 2'de gösterilen boyut ve alt boyutlara yönelik toplam 16 maddelik varsayımsal problem durumu içeren senaryolar hazırlanmıştır. Maddelere ait senaryolar, çocuklar tarafından daha iyi anlaşılması için resmedilmiştir. Senaryoların resimleri teknik ressam

tarafından A4 boyutunda çizilmiştir. Daha sonra tüm senaryo resimleri alan uzmanları ve tez danışmanının incelemeleri sonucunda bazı değişiklikler yapılarak düzenlenmiştir.

3.3.2.2. Uzman Görüşü Alma

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinde yer alan "Empati", "Yardım Etme", "İşbirliği", "Paylaşma" ve "İletişim Becerileri" alt boyutlarına ait 1 ve 0 şeklinde puanlanabilen 16 maddenin senaryoları ve resimleri hazırlandıktan sonra araştırmacı tarafından düzenlenen form ile çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalından 3 öğretim üyesi, okul öncesi eğitimi anabilim dalından 3 öğretim üyesi ve ölçme ve değerlendirme anabilim dalından 1 öğretim üyesi olmak üzere toplam 7 öğretim üyesinden maddelerdeki senaryolar ve resimler hakkındaki uzman görüşleri istenmiştir. Uzmanlar, her bir maddenin senaryo ve resmini ''sözel ve görsel ifadelerin okul öncesi dönem çocuklar için açık ve anlaşılır olması'' ve ''amaca uygunluğu'' yani ''prososyal davranışların alt boyutunu temsil etmesi'' durumlarına göre değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan madde belirtilen özelliği ölçmeye aday ise ''uygun'', madde belirtilen özelliği ölçmüyor ise ''uygun değildir'' seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlara her bir madde için görüş ve önerilerini ekleyebilecekleri ''açıklama'' bölümü alanı ek olarak bırakılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Araştırmaya katılan çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmek için Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin okullarda uygulanması için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır (EK 2). Uyulamanın yapılacağı okullarda araştırma ile ilgili olarak aileler, öğretmenler, çocuklar bilgilendirilmiş ve onamları alınmıştır (EK 3). Araştırmacı uygulamaya başlarken çocukların kendilerini rahat hissedebilmeleri için buz kırıcı tanışma etkinliği yapmıştır. Buz kırıcı etkinlik için ölçeği uygulayacak olan kişi ve çocuklar birlikte bir daire olur. Bir balon müzik eşliğinde daire olan grupta elden ele verilir. Müzik durduğunda balon kimin

elindeyse o kişi ismini söyler. Tüm grup kendi ismini söyledikten sonra etkinlik sona eder. Daha sonra ailesinin izin verdiği çocuklarla bireysel olarak çocukların devam ettikleri anaokulunun sessiz bir odasında, yaklaşık 20-30 dakika görüşme yaparak ölçeği uygulanır. Ölçek uygulaması tamamlandığında çocuğa ‘‘Teşekkür ederim. Seninle sohbet etmek çok güzeldi. Şimdi sana oynadığımız balonu hediye etmek istiyorum.’’ açıklaması yapılır. Daha sonra çocuğa ‘‘Bana sormak istediğin bir şey var mı?’’ sorusu yöneltilerek çocuğun soruları varsa bunlar yanıtlanarak görüşme sona erdirilir ve çocuğa sınıfına kadar eşlik edilir. Çocuklardan bazıları uygulamanın sınıf dışında farklı bir yerde olmasından endişe duymuşlardır. Bu çocukları rahatlatmak için çocuğun dikkati resimlere ve durumsal olaylara çekilmiştir. Bazı çocukların ise tüm çabalara rağmen endişeleri giderilmediği için araştırmaya alınmamıştır. Ölçme aracında çocuklara 14 farklı varsayımsal problem durumunu içeren senaryolar ve A4 boyutundaki renkli resimler sunulmuştur. Araştırmacı çocuklara sırayla testte yer alan resimleri göstererek problem durumunu açıklamıştır. Çocuklara ‘‘Sence daha sonra ne olmuştur? , Resimdeki çocuk ne hissetmiştir?’’ soruları yöneltilmiştir. Çocukların her problem durumu için birden çok cevap vermesi desteklenmiştir. Araştırmacı her bir madde için çocuklardan aldığı yanıtları ölçek kontrol listesi formuna not etmiştir. Daha sonra çocukların verdikleri cevaplar ölçeğe ait kategorilerle kıyaslanarak kodlanmıştır. Son olarak çocuklara verdikleri yanıtlar prososyal bir cevapsa 1 puan, prososyal bir cevap değilse 0 puan verilmiştir (EK 5). Çocuklar Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği’nden en az 0 en çok 14 puan almışlardır. Çocukların ölçekten yüksek puan almaları varsayımsal durumlara prososyal tepkiler geliştirdikleri anlamına gelirken düşük puan almaları prososyal tepkiler geliştirmedikleri anlamına gelmektedir.Araştırma kapsamında veriler 242 kız ve 257 erkek olmak üzere 499 çocuktan 8 haftada elde edilmiştir.

Araştırmada Dikkate Alınan Etik İlkeler

- Araştırmanın tüm aşamalarında katılım için gönüllülük esas alınmıştır.
- Araştırmanın tüm aşamalarında gizlilik esas alınmıştır.
- Uygulama öncesinde ailelere aydınlatılmış onam formları yazılı olarak gönderilerek araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ailelerin uygulama için izin verdileri çocuklardan da uygulamaya başlamadan önce araştırmaya katılmak isteyip istemediklerini belirttikleri onam formu verilmiştir (EK 3).
- Uygulamaya katılmak istemeyen çocuk uyulamaya alınmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Pilot Uygulama Verilerinin Analizi

Aratırmanın pilot uygulama okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocuklarının "Empati", "Yardım Etme", "İşbirliği", "Paylaşma" ve "İletişim Becerileri" boyutlarına ait prososyal davranışlarını ortaya çıkarmak için 1 ve 0 şeklinde puanlanabilen senaryolardan oluşan 16 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Okul öncesi prososyal davranış ölçeğine ilişkin pilot uygulamada 48-60 aylık 45 çocuk ve 61-72 aylık 75 çocuk olmak üzere toplam 120 çocuğa ait veriler ile ayrı ayrı geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Her bir yaş grubunda maddelerin ayırt edicilik indeksi, güçlük indeksi, nokta çift serili korelasyon analizi ve test istatistikleri hesaplanmıştır. Ölçeğe ait 16 maddeye ilişkin prososyal davranış cevapları 1 (doğru), prososyal davranış olmayan cevaplar 0 (yanlış) şeklinde puanlanarak madde ve test istatistikleri hesaplanmıştır. Madde ve test istatistiklerinin hesaplamasında Brooks ve Johanson (2003) tarafından geliştirilen TAP (Test Analysis Programı Version 14.7.4) paket programı kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının pilot uygulama verilerine ilişkin ölçeğe ait geçerlik ve güvenirlik çalışmaları raporlandıktan sonra ana uygulamaya geçilmiştir.

Ana Uygulama Verilerinin Analizi

Araştırmanın ana uygulamada bağımsız anaokulu, ilkokul bünyesindeki anasınıfları ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim gören 48-61 aylık ve 61-72 aylık çocuklara 14 maddeden oluşan Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Pilot uygulamada ölçekte 16 madde yer alırken pilot uygulama sonrasında yapılan madde ve test istatistikleri hesaplamalarıyla her iki yaş grubunda ‘‘Empati’’ boyutunda çalışmayan farklı iki madde çıkarılarak ölçekte 14 madde yer almıştır. Ana uygulamada çocukların resimli senaryolara yönelik verdikleri prososyal cevaplar doğru kabul edilerek 1 puan verilmiştir ve çocukların prososyal olmayan cevapları ise yanlış kabul edilerek 0 olarak puanlanmıştır. 0/1 şeklinde puanlanan cevaplar SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Ana uygulama sonucu madde ve test istatistikleri yapılan ve 5 boyut olarak literatür destekli tanımlanan yapının yapı geçerliğinin doğrulanması için AMOS-21 paket programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde 1/0 puanlanan maddeler 14 madde ve 5 boyutta ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi ile korelasyon matrisine dayalı kestirilerek uyum indeks değerleri yorumlanmıştır. Ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi gözlenen ve tahmin edilen korelasyon matrisleri arasındaki farkı en küçük olarak ifade etmek için tercih edilmektedir (Jackson, 2005). DFA sonucu elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 2’de ifade edilen Byrne (2013); Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller (2003) tarafından belirlenen kriterler dikkate alınmıştır.

Tablo 2
Uyum İndeks Değerlerinin Yorumlanmasında Dikkate Alınan Aralıklar

Uyum İndeks	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri
CMIN/ (df)	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 < \chi^2 \leq 5$
RMSEA/SRMR	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$

Çocuklardan toplanan verilerin boyutlarından elde edilen puanların parametrik test varsayımlarını karşılama durumlarına bakıldığında normal dağılıma ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin her iki yaş grubunda -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s.50). Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği p>,05'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki yaş grubunda normal dağılım ve homojen dağılım varsayımlarının karşılandığı, puan dağılımlarının sürekli veri olduğu ele alınan grup değişkenindeki kategorilerin birbirinden bağımsız olduğu bağımlı değişenlerin aralık ölçek düzeyinde ölçülmüş olmasından parametrik test varsayımları karşılanmaktadır (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007, s. 152-161). Her iki yaş grubunda 5 boyuta ve geneline ilişkin puan dağılımlarının karşılaştırıldığı aynı zamanda demografik özelliklere göre puan dağılımları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Demografik özelliklere göre farklılıklarda çocukların cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılığa Independent-Samples (Bağımsız Örneklemler) t-Testi analizi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılığa One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde ikiden fazla grup olan değişkenler bağlamında manidar farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi seçilmiştir (Can, 2014, s. 152).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocuklarının "Empati", "Yardım Etme", "İşbirliği", "Paylaşma" ve "İletişim Becerileri" boyutlarına ait prososyal davranışlarını belirlemek için 1 ve 0 şeklinde puanlanabilen senaryolardan oluşan 16 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Okul öncesi prososyal davranış ölçeğine ilişkin pilot uygulamada 48-60 aylık 45 çocuk ve 61-72 aylık 75 çocuk verileri ile ayrı ayrı geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Pilot uygulamada her bir yaş grubunda geçerlik için maddelerin ayırt edicilik indeksi, güçlük indeksi, nokta çift serili korelasyon analizi ve güvenirlik için test istatistikleri hesaplanmıştır. Ana uygulamada ise 48-60 aylık 144 çocuk ve 61-72 aylık 355 çocuk verileri ile geçerlik hesaplamaları için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

1. **Alt Amaç: Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği, çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmede geçerli bir ölçme araç mıdır?**

4.1.1. Geçerlik Çalışması

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği'nin geçerliğini sınamada kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış; yapı geçerliği için pilot uygulama sonrasında madde istatistiklerine ve ana uygulama sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur.

4.1.1.1. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışları (evreni) ölçmede ne derece temsil ettiği ile ilgilidir. Bu nedenle kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülecek davranışlar için iyi bir davranış örneklemi olarak görülebilir (Büyüköztürk vd. 2016, s.117). Ölçme aracının kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmesinde uzman görüşüne başvurulur. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinde yer alan senaryolar ve resimler araştırmacı tarafından hazırlanan Uzman Görüşü Formu ile çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalı, okul öncesi eğitimi anabilim dalı, ölçme ve değerlendirme anabilim dalında görev yapmakta olan yedi öğretim üyesinden maddelerdeki senaryolar ve resimler hakkında görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek uygulama formundan çıkarılması gereken herhangi bir maddeye rastlanmamıştır Ancak uzman görüşü neticesinde altı uzman maddelerin okul öncesi çocukların prososyal davranışlarını ölçmede uygun olduğunu belirtirken; bir uzman ise bazı maddelere yönelik düzeltme önerilerinde bulunmuştur. Öneriler doğrultusunda yapılan resimlerde ve senaryolarda ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşü alma sürecinin sonunda bu testin uzman görüşüne bağlı olarak kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiş ve okul öncesi çocukların prososyal davranışlarını ölçmeye yönelik 5 boyutlu 16 maddelik 1 ve 0 şeklide puanlanabilen Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin yapı geçerliğine ve güvenirliğine yönelik istatistikî çalışmalar yapılmıştır.

4.1.1.2. Yapı Geçerliği

4.1.1.2.1. Madde İstatistikleri

Okul öncesi dönem 48-61 aylık ve 61-72 aylık çocuklara uygulanan prososyal davranış senaryolarını kapsayan 16 maddelik ölçeğe ait madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve nokta çift serili korelasyon katsayı değerleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3
Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Madde İstatistikleri (16 Madde)

Grup	Okul Öncesi Dönem 48-60 Aylık Çocuklar			Okul Öncesi Dönem 61-72 Aylık Çocuklar		
Maddeler	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
M1	0,87	0,17	0,27	0,88	0,30	0,47
M2	0,53	0,58	0,55	0,35	0,50	0,53
M3	0,71	0,66	0,67	0,85	0,26	0,44
M4	0,64	0,71	0,58	0,67	0,63	0,57
M5	0,87	0,30	0,47	0,91	0,18	0,29
M6	0,51	0,84	0,70	0,47	0,56	0,49
M7	0,44	0,47	0,49	0,60	0,56	0,51
M8	0,76	0,39	0,34	0,79	0,09	0,17
M9	0,69	0,86	0,76	0,61	0,64	0,60
M10	0,36	0,68	0,65	0,37	0,46	0,45
M11	0,71	0,39	0,43	0,65	0,53	0,53
M12	0,76	0,13	0,21	0,87	0,35	0,40
M13	0,67	0,61	0,56	0,77	0,52	0,56
M14	0,76	0,50	0,48	0,91	0,30	0,59
M15	0,80	0,30	0,38	0,81	0,40	0,54
M16	0,82	0,43	0,48	0,84	0,39	0,62

Tablo 3'e bakıldığında maddelerin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları gösterilmiştir. Maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında 48-60 aylık çocuklar için 0,13 ile 0,86 aralığında değiştiği ve 61-72 aylık çocuklar için 0,09 ile 0,64 aralığında değiştiği görülmektedir. Madde ayırt edicilik indeks kriterleri incelendiğinde 0,00 ile 0,19 aralığı çok zayıf madde, 0,20 ile 0,29 aralığında ise maddeler düzeltilip geliştirilebilir, 0,30-0,39

aralığında ise oldukça iyi bir madde, yine de geliştirmek için üzerinde düşünülebilir, 0,40 ve daha büyük ise çok iyi bir madde şeklindedir (Tekin, 2008, s. 249). Bu kriterlere göre okul öncesi dönem 48-60 ay grubunda 0,30 değerinin altında olan 1. ve 12. maddelerin ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ve okul öncesi dönem 61-72 ay grubunda 5. ve 8. maddelerin ayırt edicilik indeksi çok zayıf olduğundan ölçekten ayrı ayrı çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra her iki yaş grubunda 14 madde üzerinden analizler tekrarlanmıştır. Ölçeğe ait 14 maddelik madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve nokta çift serili korelasyon katsayı değerleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Madde İstatistikleri (14 Madde)

Okul Öncesi Dönem 48-60 Aylık Çocuklar				Okul Öncesi Dönem 61-72 Aylık Çocuklar			
Madde	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon	Madde	Madde güçlük indeksi(pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
M2	0,53	0,77	0,55	M1	0,88	0,33	0,42
M3	0,71	0,77	0,71	M2	0,35	0,80	0,57
M4	0,64	0,77	0,63	M3	0,85	0,31	0,43
M5	0,87	0,31	0,45	M4	0,67	0,61	0,58
M6	0,51	0,86	0,70	M6	0,47	0,71	0,53
M7	0,44	0,55	0,49	M7	0,60	0,52	0,53
M8	0,76	0,47	0,36	M9	0,61	0,81	0,59
M9	0,69	0,85	0,79	M10	0,37	0,66	0,46
M10	0,36	0,79	0,63	M11	0,65	0,67	0,55
M11	0,71	0,47	0,43	M12	0,87	0,30	0,36
M13	0,67	0,62	0,56	M13	0,77	0,57	0,58
M14	0,76	0,46	0,48	M14	0,91	0,33	0,61
M15	0,80	0,38	0,41	M15	0,81	0,48	0,55
M16	0,82	0,38	0,47	M16	0,84	0,38	0,62

Tablo 4'e bakıldığında 14 maddelik okul öncesi prososyal davranış ölçeğine ait maddelerin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları 48-60 ay grubu çocuklar için ve 61-72 ay grubu çocuklar için gösterilmiştir. Okul öncesi dönem 48-60 aylık çocuklardan toplanan veriler ile maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,36 ile 0,87 arasında değiştiği ve okul öncesi dönem

61-72 aylık çocuklardan toplanan verilere ilişkin madde güçlük indekslerine bakıldığında 0,35 ile 0,91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin her iki yaş grubunda da ölçekte yer alabilecek güçlük düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Maddelerin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında 48-60 aylık çocuklardan toplanan verilerin 0,31 ile 0,86 aralığında değiştiği ve 61-72 aylık çocuklardan toplanan verilerin de 0,30 ile 0,81 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin prososyal davranışlar bağlamında yüksek puan alan çocuklar ile düşük puan alan çocukları ayırt edebildiğini göstermektedir. Maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelendiğinde 48-60 aylık çocuklardan toplanan verilerin 0,36 ile 0,79 aralığında değiştiği ve 61-72 aylık çocuklardan toplanan verilerin ise 0,36 ile 0,62 aralığında değiştiği görülmektedir. Nokta çift serili korelasyon değeri incelendiğinde maddeye ait korelasyon değerinin 0,30'un altında olması madde ile ölçülmek istenen davranışın test ile ölçülen davranış arasındaki ilişkinin düşük düzeye sahip olmasından dolayı testten çıkarılması gerekmektedir (Baykul ve Güzeller, 2014). Bu bağlamda 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocuklardan toplanan verilerde 14 maddenin testin bütünü ile ilişkili olduğu görülmektedir.

4.1.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

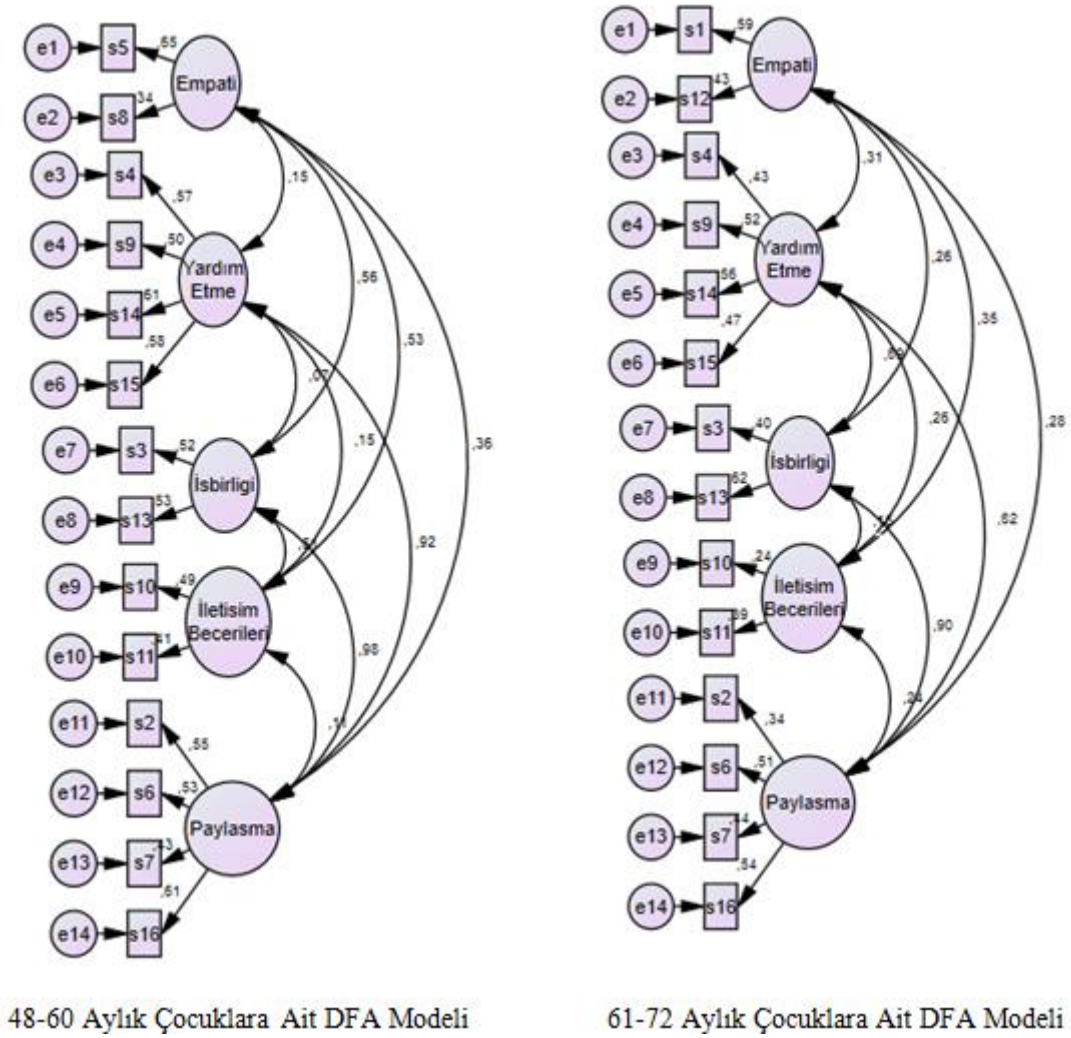
Prososyal davranış ölçeğinin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) 48-60 aylık 144 çocuk ve 61-72 aylık 355 çocuklardan toplanan veriler kullanılarak "Empati" 2 madde, "Yardım Etme" 4 madde, "İşbirliği" 2 madde, "İletişim Becerileri" 2 madde, "Paylaşma" 4 madde olmak üzere 5 boyutta toplam her iki yaş grubunda 14 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Her iki yaş grubunda da maddelerin ilişkili boyutlarla olan uyumunu ifade eden t istatistikleri incelendiğinde p<,05'e göre uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek 1 ve 0 şeklinde puanlandığından korelasyon matrisine dayalı ağırlıklandırılmamış en küçük yöntemi (ULS) ile parametre kestirimi yapılarak DFA modeli kurulmuştur. Bu bağlamda AGFI, GFI, CMIN (Ki-kare/Sd) ve SRMR) uyum indeks değerleri ULS (Unweighted Least Squares) kestirim yönteminde ortaya çıkan uyum

indeks değerleridir. İki yaş grubuna göre hesaplanan uyum indeks değerleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5
Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği DFA Uyum İndeks Değerleri (14 Madde)

	Yaş	CMIN/Sd	SRMR	AGFI	GFI
Uyum İndeks	48-60 Aylık	3,47	0.074	0,94	0,96
	61-72 Aylık	2,46	0.048	0,97	0,98

Tablo 5 incelendiğinde 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocuklardan elde edilen veriler ile kurulan 5 boyutlu 14'er maddelik DFA modelinde CMIN/Sd (ki-kare/Sd) değerleri incelendiğinde 48-60 aylık çocuklarda 5 kritik değerinden daha küçük olmasından kabul edilebilir uyum ve 61-72 aylık çocuklarda 3 değerinden daha küçük olmasından dolayı mükemmel uyum sergilendiği görülmektedir (Byrne, 2013). SRMR uyum indeksine bakıldığında bu değer aynı zamanda RMSEA yerine de yorumlanabilmektedir, 48-60 aylık çocuklarda 0,074 ile 0,08 kritik değerin altında olduğundan kabul edilebilir uyum sergilendiği ve 61-72 aylık çocuklarda 0,048 ile 0,05 kritik değerinin altında olduğundan mükemmel uyum sergilendiği görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). AGFI ve GFI değerleri incelendiğinde her iki yaş grubunda mükemmel uyum sergilendiği görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Her iki yaş grubunda prososyal davranış ölçeğine ait DFA modeline ilişkin Path Diyagram Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. Yaş Gruplarına Göre Prososyal Davranış Ölçeğine Ait DFA Modeli

Şekil 3'te ''e'' harfi maddeye ait hata varyansını ve ''s'' harfi ise madde isimlerini temsil etmektedir. Şekilde her iki yaş grubunda Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğine dair kurulan 1. düzey 5 boyutlu DFA modellerinin doğrulandığı görülmektedir. Ayrıca maddelerin boyut yük değerleri ve boyutların kendi içindeki covaryans istatistikleri verilmiştir. Madde katsayılarına bakıldığında maddelerin kendi boyutu ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

48-60 Aylık Çocukların Verilerine Göre Prososyal Davranış Ölçeğinin Geneli ve Boyutları Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?

Tablo 6

48-60 Aylık Çocukların Verilerine Göre Prososyal Davranış Ölçeğinin Geneli ve Boyutlarının Birbirleri İle İlişkisine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

N=144		Yardım Etme	İşbirliği	İletişim Becerileri	Paylaşma	Prososyal Davranış Ölçeğinin Geneli
Empati	r	,06	,22*	,18*	,17*	,34*
	p	,222	,004	,014	,021	,000
Yardım Etme	r		,57*	,53*	,58*	,84*
	p		,000	,000	,000	,000
İşbirliği	r			,58*	,50*	,77*
	p			,000	,000	,000
İletişim Becerileri	r				,50**	,75*
	p				,000	,000
Paylaşma	r					,83*
	p					,000

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde 48-60 aylık çocukların verilerine dayalı olarak prososyal davranış ölçeğinin boyutlarının kendi içerisinde ve geneli arasında aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. “Empati” boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutları arasında en yüksek ilişkinin işbirliği boyutu arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,34, p=,000<,05’e göre düşük düzeyin üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Yardım Etme” boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutları arasında en yüksek ilişkinin paylaşma boyutu arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,84, p=,000<,05’e göre yüksekdüzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “İşbirliği” boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutuları arasında en yüksek ilişkinin iletişim becerileri boyutu arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,77, p=,000<,05’e göre yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “İletişim Becerileri” boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutuları arasında en yüksek ilişkinin

işbirliği boyutu arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,75, p=,000<,05'e göre yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. "Paylaşma" boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutuları arasında en yüksek ilişkinin yardım etme boyutu arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,83, p=,000<,05'e göre yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. 48-60 aylık çocukların verilerine göre ölçeğe en çok katkısı olan boyutun yardım etme boyutu olduğu ve en az katkısı olan boyutun empati boyutu olduğu görülmektedir.

61-72 Aylık Çocukların Verilerine Göre Prososyal Davranış Ölçeğinin Geneli ve Boyutları Arasında Anlamlı İlişki Var Mıdır?

Tablo 7
61-72 Aylık Çocukların Verilerine Göre Prososyal Davranış Ölçeğinin Geneli ve Boyutlarının Birbirleri İle İlişkisine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

N=144		Yardım Etme	İşbirliği	İletişim Becerileri	Paylaşma	Prososyal Davranış Ölçeğinin Geneli
Empati	r	,14*	,11*	,11*	,13*	,34*
	p	,004	,018	,023	,005	,000
Yardım Etme	r		,56*	,40*	,54*	,85*
	p		,000	,000	,000	,000
İşbirliği	r			,31*	,41*	,69*
	p			,000	,000	,000
İletişim Becerileri	r				,40*	,64*
	p				,000	,000
Paylaşma	r					,80*
	p					,000

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde 61-72 aylık çocukların verilerine dayalı olarak prososyal davranış ölçeğinin boyutlarının kendi içerisinde ve geneli arasında aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. "Empati" boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutları arasında en yüksek ilişkinin yardım etme boyutu arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,34, p=,000<,05'e göre düşük düzeyin üzerinde

anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. "Yardım Etme" boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutları arasında en yüksek ilişkinin işbirliği boyutu arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,85, p=,000<,05'e göre yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. "İşbirliği" boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutları arasında en yüksek ilişkinin yardım etme boyutu arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,69, p=,000<,05'e göre yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutları arasında en yüksek ilişkinin yardım etme ve paylaşma boyutları arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,64, p=,000<,05'e göre orta düzeyin üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. "Paylaşma" boyutuna ait alınan puanlar ile ölçeğin boyutları arasında en yüksek ilişkinin yardım etme boyutu arasında olduğu görülmektedir ve aynı zamanda ölçeğin geneli arasında r=,80, p=,000<,05'e göre yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. 61-72 aylık çocukların verilerine göre ölçeğe en çok katkısı olan boyutun yardım etme boyutu olduğu ve en az katkısı olan boyutun empati boyutu olduğu görülmektedir.

2. Alt Amaç: Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği, çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmede güvenilir bir ölçme araç mıdır?

4.1.2. Güvenirlik Çalışması

4.1.2.1. Test İstatistikleri

Okul öncesi dönem 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğine ait 14 maddeye ilişkin senaryolardan aldıkları puanlar ile hesaplanan test istatistikleri Tablo 8'de verilmiştir. Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık katsayısı (KR-20) ile incelenmiştir.

Tablo 8

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği Test İstatistikleri (14 Madde)

	48-60 Ay	61-72 Ay
Test İstatistikleri	Değerler	Değerler
Testinden alınabilecek en yüksek puan (madde sayısı)	14	14
Değerlendirilen çocukların sayısı	45	75
Alınan en düşük puan	2,00	1,00
Alınan en yüksek puan	14,00	14,00
$\overline{X}$ (Ortalama)	9,27 (%66,2)	9,65 (%69,0)
Ss (Standart sapma)	3,47	3,11
KR-20 (Güvenirlik)	0,82	0,80
Çarpıklık	-0,378	-0,714
Basıklık	-0,978	0,325
Ortalama güçlük (P)	0,66	0,69
Ortalama Ayırt Edicilik	0,60	0,53
Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon	0,45	0,52

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi prososyal davranış ölçeğine ait 14 maddenin yer aldığı görülmektedir. Prososyal davranış ölçeği ile değerlendirilen çocukların en düşük aldığı puan 48-60 ay grubunda 2,00 ve 61-72 ay grubunda 1,00 olarak hesaplanırken en yüksek puan ise 48-60 ay grubunda ve 61-72 ay grubunda 14,00 olduğundan ölçekteki prososyal davranışları kapsayan maddelerin hepsini doğru cevaplayanların olduğu ve en az bir maddeye doğru cevap verildiği görülmektedir. Ön uygulamaya katılan çocukların ölçeğe ait ortalama puanlarının 48-60 ay grubu çocuklarda 9,27 olduğu ve prososyal davranış ölçeğindeki davranışların %66,2'sini gösterdikleri ve 61-72 ay grubu çocuklarda 9,65 olduğu ve prososyal davranış ölçeğindeki davranışların %69,0'unu gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait 48-60 ay grubu çocuklarının çarpıklık (-0,378) ve basıklık (-0,978) değerleri ve 61-72 ay grubu çocuklarının çarpıklık (-0,714) ve basıklık (0,325) değerleri incelendiğinde -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği yani prososyal davranış puanlarının normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s.50).

Ölçekten alınan puanlara ilişkin 48-60 ay grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan

ortalama güçlük (p) indeksi 0,66 ile orta güçlüğün üzerinde bir dağılıma sahip olduğu yani biraz kolay olduğu ve 61-72 ay grubu çocuklarına ait verilerden hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi 0,69 ile orta güçlüğün üzerinde bir dağılıma sahip olduğu yani biraz kolay olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait 48-60 ay grubu çocukların verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,60 olduğu ve 61-72 ay grubu çocukların verilerine ilişkin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,53 olduğu yani her iki yaş grubunda prososyal davranış sergileyebilen çocuklar ile prososyal davranış sergileyemeyen çocukları ayırt edebilecek düzeyde olduğu görülmektedir. Ön uygulamaya katılan çocukların prososyal davranış ölçek puanlarına ilişkin standart sapma değeri 48-60 aylık çocuklarda 3,47 ve 61-72 aylık çocuklarda 3,11'dir. Hesaplanan standart sapma değerleri her iki yaş grubunda da çocukların prososyal davranış puanları açısından çok büyük farklılıklar olmadığı homojen dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 8'de prososyal davranış ölçeğine ait güvenirlik iki kategorili verilerde hesaplanan ve ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılığın ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısının 1,00'e yakın olması testin güvenirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış ölçeğinde yer alan senaryoların değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanlardan hesaplanan güvenirlik değeri 48-60 ay grubu için (KR-20) 0,82 ve 61-72 ay grubu için (KR-20) 0,80'dir. Bu değerler her iki yaş grubunda ölçeklere ait 14 madde ile kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak; okul öncesi dönem 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocuklarının prososyal davranışlarını değerlendirmek için senaryoların puanlanması sonucu davranış düzeylerinin ortaya çıktığı 14 maddelik tasarlanan 1/0 puanlanabilen maddelerden oluşan ölçeğe ait madde ve test istatistikleri hesaplandığında her iki yaş grubunda ayrı ayrı geçerli ve

güvenilir bir prososyal davranış ölçeğinin tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Alt Amaç: Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

a) Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 9

Çocukların Yaşlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemler) t-Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Empati	48-60 Aylık	144	1,67	0,58	1,15	497	,250
	61-72 Aylık	355	1,73	0,54			
Yardım Etme	48-60 Aylık	144	2,50	1,32	,84	497	,401
	61-72 Aylık	355	2,60	1,20			
İşbirliği	48-60 Aylık	144	1,44	0,72	1,87	497	,062
	61-72 Aylık	355	1,56	0,65			
İletişim Becerileri	48-60 Aylık	144	1,03	0,75	2,53	497	,012*
	61-72 Aylık	355	0,85	0,71			
Paylaşma	48-60 Aylık	144	2,01	1,26	,70	497	,486
	61-72 Aylık	355	2,09	1,10			
Ölçeğin Geneli	48-60 Aylık	144	8,65	3,45	,61	497	,542
	61-72 Aylık	355	8,83	2,98			

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde çocukların yaşlarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda yaş gruplarına göre maddeler farklı ama madde sayıları aynı olduğundan karşılaştırma yapılmış davranış düzeyleri arasında $t_{(497)}$=1,15, p=,250>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda çocukların yaşlarına göre davranış düzeyleri arasında $t_{(497)}$=,84, p=,401>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İşbirliği" boyutunda

çocukların yaşlarına göre davranış düzeyleri arasında $t_{(497)}$=1,87, p=,062>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutunda çocukların yaşlarına göre davranış düzeyleri arasında $t_{(497)}$=2,53, p=,012<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 48-60 aylık olan çocukların iletişim becerilerine ait prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =1,03), 61-72 aylık olan çocukların iletişim becerilerine ait prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =0,85) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. "Paylaşma" boyutunda çocukların yaşlarına göre davranış düzeyleri arasında $t_{(497)}$=,70, p=,486>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin çocukların yaşlarına göre davranış düzeyleri arasında $t_{(497)}$=,61, p=,542>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

b) Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 10

48-60 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemler) t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Empati	Kız	72	1,69	0,55	,57	142	,567
	Erkek	72	1,64	0,61			
Yardım Etme	Kız	72	2,31	1,29	1,79	142	,076
	Erkek	72	2,69	1,33			
İşbirliği	Kız	72	1,31	0,74	2,24	142	,027*
	Erkek	72	1,57	0,67			
İletişim Becerileri	Kız	72	0,94	0,73	1,34	142	,182
	Erkek	72	1,11	0,76			
Paylaşma	Kız	72	1,97	1,32	,40	142	,692
	Erkek	72	2,06	1,20			
Ölçeğin Geneli	Kız	72	8,22	3,62	1,48	142	,141
	Erkek	72	9,07	3,24			

*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde 48-60 aylık çocukların cinsiyetlerine göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 48-60 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(142)}$=,57, p=,567>,05'e

göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 48-60 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(142)}$=1,79, p=,076>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İşbirliği" boyutunda 48-60 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(142)}$=2,24, p=,027<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 48-60 aylık kız çocukların işbirliğine dayalı prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =1,31),48-60 aylık erkek çocukların işbirliğine dayalı prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,57) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. "İletişim Becerileri" boyutunda 48-60 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(142)}$=1,34, p=,182>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 48-60 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(142)}$=,40, p=,692>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 48-60 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(142)}$=1,48, p=,141>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 11

61-72 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Samples (Bağımsız Örneklemler) t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Empati	Kız	170	1,73	0,54	,01	353	,996
	Erkek	185	1,73	0,54			
Yardım Etme	Kız	170	2,65	1,21	,66	353	,508
	Erkek	185	2,56	1,20			
İşbirliği	Kız	170	1,61	0,60	1,27	353	,205
	Erkek	185	1,52	0,68			
İletişim Becerileri	Kız	170	0,88	0,71	,88	353	,380
	Erkek	185	0,82	0,71			
Paylaşma	Kız	170	2,14	1,09	,79	353	,430
	Erkek	185	2,05	1,11			
Ölçeğin Geneli	Kız	170	9,01	2,88	1,04	353	,297
	Erkek	185	8,68	3,07			

*p<,05

Tablo 11 incelendiğinde 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(353)}$=,01, p=,996>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(353)}$=,66, p=,508>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İşbirliği" boyutunda 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(353)}$=1,27, p=,205>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutunda 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(353)}$=,88, p=,380>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(353)}$=,79, p=,430>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında $t_{(353)}$=1,04, p=,397>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

c) Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 12

48-60 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	$\overline{X}$	S	F(2-141)	p	Post Hoc (Tukey)
Empati	1	35	1,83	0,45	2,64	,075	
	2	63	1,56	0,62			
	3 ve Üstü	46	1,70	0,59			
Yardım Etme	1	35	2,57	1,46	1,66	,194	
	2	63	2,29	1,34			
	3 ve Üstü	46	2,74	1,14			
İşbirliği	1	35	1,46	0,70	,19	,830	
	2	63	1,40	0,71			
	3 ve Üstü	46	1,48	0,75			
İletişim Becerileri	1	35	1,11	0,80	,34	,712	
	2	63	0,98	0,68			

	3 ve Üstü	46	1,02	0,80		
Paylaşma	1	35	2,06	1,39		
	2	63	2,08	1,22	,32	,725
	3 ve Üstü	46	1,89	1,22		
Ölçeğin Geneli	1	35	9,03	3,78		
	2	63	8,30	3,35	,59	,556
	3 ve Üstü	46	8,83	3,34		

*p<,05

Tablo 12 incelendiğinde 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=2,64, p=,075>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=1,66, p=,194>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İşbirliği" boyutunda 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,19, p=,830>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutunda 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,34, p=,712>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,32, p=725>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,59, p=,556>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 13

61-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	$\overline{X}$	S	F(2-352)	p	Post Hoc (Tukey)
Empati	1	89	1,65	0,57	3,66	,022*	3 ve üstü>1, 3 ve üstü>2
	2	156	1,69	0,60			
	3 ve Üstü	110	1,85	0,41			
Yardım Etme	1	89	2,53	1,14	,28	,758	
	2	156	2,65	1,29			
	3 ve Üstü	110	2,60	1,13			

İşbirliği	1	89	1,60	0,58	1,91	,150	
	2	156	1,49	0,71			
	3 ve Üstü	110	1,64	0,59			
İletişim Becerileri	1	89	0,87	0,71	,04	,963	
	2	156	0,84	0,66			
	3 ve Üstü	110	0,85	0,78			
Paylaşma	1	89	1,84	1,05	3,10	,046*	3 ve üstü>1, 2>1
	2	156	2,18	1,12			
	3 ve Üstü	110	2,17	1,10			
Ölçeğin Geneli	1	89	8,48	2,75	1,06	,348	
	2	156	8,85	3,22			
	3 ve Üstü	110	9,10	2,78			

*p<,05

Tablo 13 incelendiğinde 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=3,66, p=,022<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 3 ve üstü kardeşi olan 61-72 aylık çocukların empati boyutuna ait prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =1,85), 1 kardeşi olan 61-72 aylık çocukların empati boyutuna ait prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,65) ve 2 kardeşi olan 61-72 aylık çocukların empati boyutuna ait prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,69) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Kardeş sayıları arttıkça çocukların empati davranış düzeyleri arttığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=,28, p=,758>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İşbirliği" boyutunda 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=1,91, p=,150>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutunda 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=,04, p=,963>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=3,10, p=,046<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 3 ve üstü kardeşi olan 61-72 aylık çocukların paylaşma boyutuna ait prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =2,17) ve 2 kardeşi olan 61-72 aylık çocukların

paylaşma boyutuna ait prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =2,18), 1 kardeşi olan 61-72 aylık çocukların paylaşma boyutuna ait prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,84) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=1,06, p=,348>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

d) Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 14

48-60 Aylık Çocukların Doğum Sırası Değişkenine Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Doğum Sırası	N	$\overline{X}$	S	F(3-140)	p	Post Hoc (Tukey)
Empati	İlk Çocuk	40	1,48	0,64	2,52	,061	
	Son Çocuk	48	1,69	0,59			
	Ortanca	21	1,71	0,56			
	Tek	35	1,83	0,45			
Yardım Etme	İlk Çocuk	40	2,85	1,25	3,05	,031*	1>2
	Son Çocuk	48	2,06	1,29			
	Ortanca	21	2,71	1,01			
	Tek	35	2,57	1,46			
İşbirliği	İlk Çocuk	40	1,55	0,71	1,17	,322	
	Son Çocuk	48	1,44	0,65			
	Ortanca	21	1,19	0,87			
	Tek	35	1,46	0,70			
İletişim Becerileri	İlk Çocuk	40	1,08	0,80	1,10	,350	
	Son Çocuk	48	1,04	0,65			
	Ortanca	21	0,76	0,77			
	Tek	35	1,11	0,80			
Paylaşma	İlk Çocuk	40	2,35	1,29	1,89	,134	
	Son Çocuk	48	1,88	1,08			
	Ortanca	21	1,62	1,24			
	Tek	35	2,06	1,39			
Ölçeğin Geneli	İlk Çocuk	40	9,30	3,73	1,27	,287	
	Son Çocuk	48	8,10	2,98			
	Ortanca	21	8,00	3,22			
	Tek	35	9,03	3,78			

*p<,05 Kategoriler: İlk Çocuk=1; Son Çocuk=2; Ortanca=3; Tek=4

Tablo 14 incelendiğinde 48-60 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 48-60 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-140)}$=2,52, p=,061>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 48-60 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-140)}$=3,05, p=,031>,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ilk çocuk olan 48-60 aylık çocukların yardım etme prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =2,85), son çocuk olan 48-61 aylık çocukların yardım etme prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =2,06) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. "İşbirliği" boyutunda 48-60 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-140)}$=1,17, p=,322>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutunda 48-60 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-140)}$=1,10, p=,350>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 48-60 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-140)}$=1,89, p=,134>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 48-60 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-140)}$=1,27, p=,287>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 15

61-72 Aylık Çocukların Doğum Sırası Değişkenine Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Doğum Sırası	N	$\overline{X}$	S	F(3-351)	P	Post Hoc (Tukey)
Empati	İlk Çocuk	84	1,79	0,52	2,23	,085	
	Son Çocuk	130	1,69	0,58			
	Ortanca	52	1,87	0,40			
	Tek	89	1,65	0,57			
Yardım Etme	İlk Çocuk	84	2,95	1,18	3,19	,024*	1>2, 1>3
	Son Çocuk	130	2,48	1,27			
	Ortanca	52	2,48	1,09			
	Tek	89	2,53	1,14			
İşbirliği	İlk Çocuk	84	1,58	0,68	,83	,476	

	Son Çocuk	130	1,49	0,68			
	Ortanca	52	1,63	0,60			
	Tek	89	1,60	0,58			
İletişim Becerileri	İlk Çocuk	84	0,90	0,65	,47	,701	
	Son Çocuk	130	0,79	0,72			
	Ortanca	52	0,87	0,77			
	Tek	89	0,87	0,71			
Paylaşma	İlk Çocuk	84	2,45	1,06	5,00	,002*	1>2, 1>3, 1>4
	Son Çocuk	130	2,09	1,11			
	Ortanca	52	1,94	1,11			
	Tek	89	1,84	1,05			
Ölçeğin Geneli	İlk Çocuk	84	9,68	2,96	3,13	,026*	1>2, 1>3, 1>4,
	Son Çocuk	130	8,55	3,14			
	Ortanca	52	8,79	2,77			
	Tek	89	8,48	2,75			

*p<,05 Kategoriler: İlk Çocuk=1; Son Çocuk=2; Ortanca=3; Tek=4

Tablo 15 incelendiğinde 61-72 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 61-72 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-351)}$=2,23, p=,085>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 61-72 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-351)}$=3,19, p=,024<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ilk çocuk olan 61-72 aylık çocukların yardım etme prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =2,95), son çocuk olan 61-72 aylık çocukların yardım etme boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =2,48) ve ortanca olan 61-72 aylık çocukların yardım etme boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =2,48) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. "İşbirliği" boyutunda 61-72 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-351)}$=,83, p=,476>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutunda 61-72 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-351)}$=,47, p=,701>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 61-72 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında $F_{(3-351)}$=5,00, p=,002<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ilk çocuk olan 61-72 aylık

çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =2,45), son çocuk olan 61-72 aylık çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =2,09) ve ortanca olan 61-72 aylık çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,94) ilaveten tek çocuk olan 61-72 aylık çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,84) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların doğum sırası değişkenine davranış düzeyleri arasında $F_{(3-351)}$=3,13, p=,026<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ilk çocuk olan 61-72 aylık çocukların prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =9,68), son çocuk olan 61-72 aylık çocukların prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =8,55) aynı zamanda ortanca olan 61-72 aylık çocukların prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =8,79) son olarak tek çocuk olan 61-72 aylık çocukların prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =8,48) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

e) Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 16

48-60 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumları	N	$\overline{X}$	S	F(2-141)	p	Post Hoc (Tukey)
Empati	Ortaokul Mezunu	59	1,73	0,55	,61	,548	
	Lise Mezunu	39	1,64	0,67			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	46	1,61	0,54			
Yardım Etme	Ortaokul Mezunu	59	2,41	1,31	,25	,781	
	Lise Mezunu	39	2,56	1,29			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	46	2,57	1,36			
İşbirliği	Ortaokul Mezunu	59	1,42	0,75	,13	,878	
	Lise Mezunu	39	1,49	0,68			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	46	1,41	0,72			
İletişim Becerileri	Ortaokul Mezunu	59	1,00	0,79	,69	,503	
	Lise Mezunu	39	0,95	0,72			

	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	46	1,13	0,72			
Paylaşma	Ortaokul Mezunu	59	1,81	1,25			
	Lise Mezunu	39	1,82	1,21	3,95	,022*	3>1, 3>2
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	46	2,43	1,22			
Ölçeğin Geneli	Ortaokul Mezunu	59	8,37	3,49			
	Lise Mezunu	39	8,46	3,11	,73	,482	
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	46	9,15	3,68			

*p<,05 Kategoriler: Ortaokul Mezunu=1; Lise Mezunu=2; Ön Lisans ve Üstü Mezunu=3

Tablo 16 incelendiğinde 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,61, p=,548>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,25, p=,781>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İşbirliği" boyutunda 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,13, p=,878>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutunda 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,69, p=,503>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=3,95, p=,022<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ön lisans ve daha üstü bir eğitim düzeyine sahip olan çocukların paylaşım boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =2,43), annesi ortaokul mezunu olan çocukların paylaşım boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,81) ve annesi lise mezunu olan çocukların paylaşım boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,82) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,73, p=,482>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 17

61-72 Aylık Çocukların Anne Öğrenim Durumlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumları	N	$\overline{X}$	S	F(2-352)	p	Post Hoc (Tukey)
Empati	Ortaokul Mezunu	134	1,71	0,59	,50	,608	
	Lise Mezunu	115	1,71	0,53			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	106	1,77	0,50			
Yardım Etme	Ortaokul Mezunu	134	2,43	1,15	3,56	,029*	3>1
	Lise Mezunu	115	2,59	1,18			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	106	2,84	1,27			
İşbirliği	Ortaokul Mezunu	134	1,54	0,61	6,21	,002*	3>1, 3>2
	Lise Mezunu	115	1,43	0,73			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	106	1,73	0,56			
İletişim Becerileri	Ortaokul Mezunu	134	0,81	0,69	2,36	,096	
	Lise Mezunu	115	0,78	0,70			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	106	0,97	0,74			
Paylaşma	Ortaokul Mezunu	134	1,96	1,05	5,89	,003*	3>1, 3>2
	Lise Mezunu	115	1,97	1,09			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	106	2,40	1,14			
Ölçeğin Geneli	Ortaokul Mezunu	134	8,44	2,80	6,73	,001*	3>1, 3>2
	Lise Mezunu	115	8,49	2,94			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	106	9,71	3,08			

*p<,05 Kategoriler: Ortaokul Mezunu=1; Lise Mezunu=2; Ön Lisans ve Üstü Mezunu=3

Tablo 17 incelendiğinde 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2\text{-}352)}$=,50, p=,608>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2\text{-}352)}$=3,56, p=,029<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan çocukların yardım etme boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =2,84), annesi ortaokul mezun olan çocukların yardım etme boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =2,43) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. "İşbirliği" boyutunda 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2\text{-}352)}$=6,21, p=,002<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ön

lisans ve daha üst kademeden mezun olan çocukların işbirliği boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =1,73), annesi ortaokul mezun olan çocukların işbirliği boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,54), annesi lise mezun olan çocukların işbirliği boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,43) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. "İletişim Becerileri" boyutunda 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=2,36, p=,096>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=5,89, p=,003<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =2,40), annesi ortaokul mezun olan çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,96), annesi lise mezun olan çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,97) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=6,73, p=,001<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, annesi ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan çocukların prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =9,71), annesi ortaokul mezun olan çocukların prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =8,44) ve annesi lise mezun olan çocukların prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =8,49) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

f) Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 18

48-60 Aylık Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumları	N	$\overline{X}$	S	F(2-141)	p	Post Hoc (Tukey)
Empati	Ortaokul Mezunu	27	1,67	0,62	,06	,947	
	Lise Mezunu	42	1,69	0,60			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	75	1,65	0,56			
Yardım Etme	Ortaokul Mezunu	27	2,70	1,23	,44	,648	
	Lise Mezunu	42	2,50	1,31			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	75	2,43	1,36			
İşbirliği	Ortaokul Mezunu	27	1,48	0,75	,40	,674	
	Lise Mezunu	42	1,50	0,71			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	75	1,39	0,71			
İletişim Becerileri	Ortaokul Mezunu	27	1,00	0,73	,03	,972	
	Lise Mezunu	42	1,02	0,78			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	75	1,04	0,74			
Paylaşma	Ortaokul Mezunu	27	1,67	1,04	1,58	,210	
	Lise Mezunu	42	2,21	1,30			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	75	2,03	1,29			
Ölçeğin Geneli	Ortaokul Mezunu	27	8,52	2,89	,20	,821	
	Lise Mezunu	42	8,93	3,64			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	75	8,53	3,56			

*p<,05 Kategoriler: Ortaokul Mezunu=1; Lise Mezunu=2; Ön Lisans ve Üstü Mezunu=3

Tablo 18 incelendiğinde 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,06, p=,947>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,44, p=,648>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İşbirliği" boyutunda 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,40, p=,674>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutunda 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,03, p=,972>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=1,58, p=,210>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı

görülmektedir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-141)}$=,20, p=,821>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 19

61-72 Aylık Çocukların Baba Öğrenim Durumlarına Göre Prososyal Davranış Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumları	N	$\overline{X}$	S	F(2-352)	p	Post Hoc (Tukey)
Empati	Ortaokul Mezunu	36	1,83	0,45	2,65	,072	
	Lise Mezunu	144	1,65	0,62			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	175	1,77	0,48			
Yardım Etme	Ortaokul Mezunu	36	2,44	1,25	1,52	,220	
	Lise Mezunu	144	2,51	1,17			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	175	2,71	1,22			
İşbirliği	Ortaokul Mezunu	36	1,42	0,60	2,89	,057	
	Lise Mezunu	144	1,50	0,71			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	175	1,64	0,59			
İletişim Becerileri	Ortaokul Mezunu	36	0,69	0,71	,97	,380	
	Lise Mezunu	144	0,85	0,69			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	175	0,87	0,72			
Paylaşma	Ortaokul Mezunu	36	1,64	1,02	4,80	,009*	3>1, 3>2
	Lise Mezunu	144	2,03	1,06			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	175	2,23	1,13			
Ölçeğin Geneli	Ortaokul Mezunu	36	8,03	2,71	3,62	,028*	3>1, 3>2
	Lise Mezunu	144	8,55	3,00			
	Ön Lisans ve Üstü Mezunu	175	9,23	2,96			

*p<,05 Kategoriler: Ortaokul Mezunu=1; Lise Mezunu=2; Ön Lisans ve Üstü Mezunu=3

Tablo 19 incelendiğinde 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı görülmektedir. "Empati" boyutunda 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=2,65, p=,072>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Yardım Etme" boyutunda 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=1,52, p=,220>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İşbirliği" boyutunda 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=2,89, p=,057>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "İletişim Becerileri" boyutunda 61-72 aylık çocukların baba öğrenim

durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=,97, p=,380>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. "Paylaşma" boyutunda 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=4,80, p=,009<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babası ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =2,23), babası ortaokul mezun olan çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =1,64) ve babası lise mezun olan çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =2,03) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında $F_{(2-352)}$=3,62, p=,028<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, babası ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan çocukların prososyal davranış düzeylerinin ($\overline{X}$ =9,23), babası ortaokul mezun olan çocukların prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =8,03), babası lise mezun olan çocukların prososyal davranış düzeylerinden ($\overline{X}$ =8,55) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulguların Tartışılması

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin pilot çalışmasında tüm alt boyutlarda yer alan maddelerin ölçeğin bütünüyle ilişkisini incelemek amacıyla nokta çift serili korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Nokta çift serili korelasyon değeri incelendiğinde maddeye ait korelasyon değerinin 0,30'un altında olması maddeyle ölçülmek istenen davranışın testle ölçülen davranış arasındaki ilişkinin düşük düzeye sahip olmasından dolayı testten çıkarılması gerekmektedir (Baykul ve Güzeller, 2014). Bu bağlamda ölçeğin tüm alt boyutlarında yer alan maddelerin 48-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmede testin bütünüyle ilişkili olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Pilot uygulamaya katılan çocukların ölçekte yer alan davranışları sergileme durumlarını incelemek amacıyla her bir yaş grubu için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve

Barrett, 2004, s.50). Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin çarpıklık basıklık değerinin -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği ve normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğine ait güvenirlik iki kategorili verilerde hesaplanan ve ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılık ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısının 1,00'e yakın olması testin güvenirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davraış ölçeğinde yer alan senaryoların değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanlardan hesaplanan güvenirlik değeri 48-60 aylık çocuklar için (KR-20) 0,82 ve 61-72 aylık çocuklar için (KR-20) 0,80'dir (Tablo 8). Bu değerler Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin ölçeğe ait 14 madde ile her iki yaş grubunda da kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin ana uygulama sürecinde ölçeğe ait 5 boyutun yapı geçerliğinin doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Tablo 5). Ölçek 1 ve 0 şeklinde puanlandığından korelasyon matrisine dayalı ağırlıklandırılmamış en küçük yöntemi (ULS) ile parametre kestirimi yapılarak DFA modeli kurulmuştur. DFA modeline ilişkin uyum indeks değerlerine bakıldığında 48-60 aylık çocuklar için CMIN/Sd (ki-kare/Sd) ve RMSEA değerleri kabul edilebilir uyum göstermektedir. 60-72 aylık çocuklar için ise bu değerler mükemmel uyum indeksine sahiptir (Byrne, 2013). Ayrıca her iki yaş grubu için AGFI ve GFI değerleri de mükemmel uyum göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Son olarak her iki yaş grubunda Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğine dair kurulan 1. düzey 5 boyutlu DFA modellerinin doğrulandığı görülmektedir (Şekil 3). Madde katsayıları incelendiğinde maddelerin kendi boyutu ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2. Çocukların Yaşlarına Göre Prososyal Davranışlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucuna göre, okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (Tablo 9; p>,05).

Çocukların gelişimlerinin hızlı olduğu erken çocukluk döneminde yaşla birlikte bilişsel, psikomotor, sosyal-duygusal gelişim alanları da genellikle olumlu yönde gelişim göstermesi dolayısıyla prososyal davranışlarının da artması beklenmektedir. Eisenberg, Fabes ve Spinrad (2006)' e göre olumlu sosyal davranışların sıklığı, çeşitliliği ve davranış kalıpları yaşla birlikte düşünüldüğünde genel olarak artış göstermektedir. Eisenberg ve Mussen (1989) ise yaşa paralel olarak çocukların olgunlaşan rol alma yeteneği, empati kapasitesi, ahlaki muhakemeleri, akıl yürütme becerileri ve artan sosyal deneyimleri prososyal davranışlarının gelişimini desteklemekte olduğunu ancak prososyal davranış çeşidinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir (s.57-58). Prososyal davranışlarla ilgili çalışmalardan bazılarında (Aktaş & Güvenç, 2006; Carlo, Hausmann, Christiansen & Randall, 2003; Zahn-Waxler, Radke- Yarrow, Wagner & Chapman, 1992) yaş faktörü anlamlı bir etki oluştururken, bazılarında (McGinley & Carlo 2007; Gottman & Parkhurst, 1980; Önal, 2018; Uluyurt, 2012; Yarrow, Scott & Waxler, 1973) ise yaş faktörünün anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgularında çocukların yaş farklılığının prososyal davranışlar üzerinde yordayıcı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum genel olarak prososyal davranışların yaşla birlikte artış göstermesine karşın bazı prososyal davranışların artış hızının yavaş olmasından kaynaklanabilir (Eisenberg & Mussen, 1989, s.57-58). Ayrıca araştırma verilerinin eğitim öğretim yılı sonunda toplanması ve araştırmaya katılan çocukların en az bir yıl okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiş olmasından dolayı yaş faktörünün küçük yaş grubu ile büyük yaş grubu arasındaki prososyal davranış düzeyi farkını oluşturmadığı düşünülmektedir. Son olarak Türkiye'nin toplulukçu bir kültür yapısı

olması sebebiyle çocukların erken yaşlarda prososyal becerileri kazandıkları tahmin edilmektedir.

5.1.3. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Prososyal Davranışlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucuna göre, 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 10 ve Tablo 11; p>,05). Fakat sadece 48-60 aylık çocuk grubu için ‘‘İşbirliği’’ boyutunda erkeklerin işbirliğine dayalı prososyal davranış düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyetin prososyal davranışlar açısından sürekli bir etkiye sahip olduğunu gösteren açık, net ve tutarlı bir sonuç bulunamamıştır. Prososyal davranışlarla ilgili bazı çalışmalarda cinsiyet faktörünün anlamlı fark yaratmadığı görülürken (Bar-Tal, Raviv & Golberg, 1982; Dunn & Munn, 1986; Hastings, McShane, Parker & Ladha, 2007; Yarrow & Waxier, 1976; Yüce, 2015) bazı çalışmalarda (Aktaş & Güvenç, 2006; Altay & Güre 2012, Bağcı, 2015; Uzmen & Mağden, 2002; Yağmurlu, Sanson & Köymen, 2005; Yazıcı & Sarıkutluk, 2017; Zahn-Waxler ve ark., 1992) ise anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularını destekler nitelikte olan bazı çalışmalar (Eisenberg & Fabes, 1998; Yıldız, Taştan Boz & Yıldırım, 2012) prososyal davranışlarda belirgin cinsiyet farklılıklarının olmadığını ancak cinsiyet farklılıkları gözlendiği durumlarda ise sonuçların genellikle kızların lehine olduğu ifade edilmiştir. Altay ve Güre’nin (2012) çalışmasında, cinsiyet farklılıklarına göre kızların akranlarıyla işbirliği yapma, eşyalarını paylaşma, teselli etme gibi prososyal davranışlarını erkeklere göre daha sık gösterdikleri belirtilmektedir. Roberts, College ve Strayer (1996) ise çalışmalarında prososyal davranış göstermede erkeklerin kızlara göre daha az baskı hissettikleri sonucuna varmışlardır. Bu durumun kadın ve erkeğin biyolojik farklılıklarının yanı sıra sosyal hayatta cinsiyet

farklılıklarına yönelik atfedilen toplumsal cinsiyet rollerinden kaynakladığı düşünülebilir. Dünyada pek çok kültürde olduğu gibi ülkemizde de cinsiyete özgü davranış kalıplarından, cinsiyet rollerinden ve çocuk yetiştirme yöntemlerinden kaynaklı olarak kız çocuklarından ilgilenme, yardım etme, paylaşma gibi prososyal davranışları daha fazla göstermeleri istenmektedir.

Son olarak Koçak ve Tepeli'nin (2004) çalışmasında işbirliği davranışlarında kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha etkin olduğu tespit edilirken; bu araştırmada küçük yaş grubunda''işbirliği'' alt boyutunda erkekler lehine anlamlılık vardır. Bu durum alanyazındaki araştırma bulguları ile yapılan araştırmanın bulguları arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Prososyal Davranışlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Elde edilen bulgularda, 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 12 ve Tablo 13; p>,05). Ancak sadece 61-72 aylık çocuk grubu için ''Empati'' ve ''Paylaşma'' boyutunda 3 ve üzeri kardeşi olan çocukların prososyal davranış düzeylerinin 2 ve altı kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ailedeki çocuk sayısının çokluğu kardeşler arasındaki işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi yaşantılara zemin hazırlayarak çocukların prososyal davranışlarının gelişimine katkı sağlayabilir. Smart ve Smart (1980)' a göre, kardeş sayısının fazla olması durumunda çocuklar, anne-babayı, oyuncakları, giysileri ve aynı odayı paylaşmayı öğrenirler (aktaran Gander & Gandiner, 1996). Bu durum, kardeş sayısının empati ve işbirliği boyutlarındaki bulguların üzerindeki anlamlı yordayıcılığı ile örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde çocuk sayısının birçok çalışmada incelenen bir değişken olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları araştırmanın empati boyutundaki bulgularını destekler niteliktedir. Bağcı (2015) çalışmasında tek çocuk olanların çocuk prososyallik anne formu puanlarının bir kardeşi

olanlara ve iki üzeri kardeşi olanlara göre anlamlı olarak düşük olduğunu ifade etmiştir. Özbey (2009) çalışmasında dört ve üzeri kardeşe sahip olan çocukların daha az problem davranış gösterdiklerini tespit etmiştir. Ancak kardeş sayısının yardım ve paylaşma prososyal davranışları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu belirten araştırmanın (Öztürker, 2014) yanı sıra araştırma bulgularına benzer olarak kardeş sayısının yardım ve paylaşma davranışları üzerinde anlamlı etki oluşturmadığını saptayan araştırmalarda vardır (Uluyurt 2012; Uzmen, 2001).

5.1.5. Çocukların Doğum Sırasına Göre Prososyal Davranışlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucuna göre, 48-60 aylık çocukların doğum sırasına göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 14; p>,05). '' Yardım etme'' boyutunda doğum sırası değişkeni anlamlı fark oluşturmuştur. İlk çocuk olan 48-60 aylık çocukların prososyal davranış düzeylerinin son çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

61-72 aylık çocukların doğum sırasına göre ise prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 15; p<,05). Bu farklılık ilk çocuk olan 61-72 aylık çocukların ''Paylaşma'' ve ''Yardım Etme'' boyutundaki prososyal davranış düzeylerinin son çocuklara göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Doğum sırasına yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde her iki yaş grubu için aynı sonuca ulaşılamamıştır ancak ilk çocukların son çocuklara göre prososyal davranış düzeyleri her iki grupta da ön plana çıkmaktadır. Konu ile ilgili çalışmalardan bazıları (Şen, 2009; Uluyurt, 2012; Önal 2018) araştırmanın küçük yaş grubunun bulgularını destekler nitelikte olarak doğum sırasının prososyal davranışları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığını ve ilk sırada doğan çocukların prososyalliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Staub (1971) Amerikan ailelerindeki ilk doğan veya büyük olan çocuğun ortanca veya küçük kardeşine göre akranına yönelik yardım ve paylaşma davranışını daha

sık gösterdiklerini tespit etmiştir. Minnett, Vandell ve Santrock (1983) ise çalışmalarında ilk doğan çocukların kardeşlerine karşı daha baskın ve öğretici olanın yanında takdir edici davranışlar gösterdiklerini, ikinci doğan çocukların ise birlikte oynama ve çalışma konusunda hevesli olduklarını ifade etmiştir. Bu durumun sebebi ailede büyük çocuklara yüklenen sorumluluklar ve beklentiler olabilir. Kardeş ilişkilerinde büyük çocuklar zaman zaman küçük kardeşleri ile ilgilenen ve ihtiyaçlarını karşılayan ve daha fazla prososyal davranış göstermesi beklenen taraf olduğundan kaynaklanabilir.

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

Çalışmadan çıkan sonuçlara göre, 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumuna göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır (Tablo 16; p>,05). Sadece ‘‘Paylaşma’’ boyutunda anne öğrenim durumu anlamlı fark oluşturmuştur, Annesi ön lisans ve daha üstü bir öğrenim düzeyine sahip olan 48-60 aylık çocukların paylaşım alt boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin annesi lise ve ortaokul öğrenim düzeyinde olanlara göre prososyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca, 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumuna göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 17; p<,05). ‘‘Paylaşma’’, ‘‘İşbirliği’’ ve ‘‘Yardım Etme’’ boyutlarında anne öğrenim durumu değişkeni anlamlı fark oluşturmuştur. Annesi ön lisans ve daha üstü bir eğitim düzeyine sahip olan 61-72 aylık çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin annesi lise ve ortaokul eğitim düzeyine göre prososyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne öğrenim durumu değişkeni için her iki yaş grubuna bakıldığında, küçük yaş grubunda anlamlı farklılaşmaya sebep olmamışken büyük yaş grubu için anlamlı farklılığa sebep olmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmaların bulgularının

bir kısmı ile benzerlik gösterirken, bir kısmı ile benzerlik göstermemektedir. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir;

Yaşar Ekici (2015), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının ‘‘Sosyal Beceri Ölçeği’’nden aldıkları genel puanların ve ‘‘sosyal işbirliği’’ alt boyutuna ait puanların annesi lise ve üzeri mezun olan çocukların annesi ortaokul ve altı mezun olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Çimen (2000) çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının annelerinin öğrenim düzeyleri attıkça çocukların sorumluluk alma davranış puanlarının arttığını saptamıştır. Sarı (2007) ise çalışmasında çocukların sosyal uyum ve sosyal becerilerinin anne öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Uzmen (2001) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının yardım ve paylaşma prososyal davranışlarıyla anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır. Özcan (2017) da çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının yardımlaşma, işbirliği ve paylaşma alt boyutlarındaki prososyal davranışlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık bulmasa da annesi üniversite, lise ve ortaokul mezunu çocukların annesi ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Ayrıca teselli alt boyutundaki prososyal davranış için anne öğrenim durumunun anlamlı farklılığa sebep olduğunu belirtmiştir.

Günindi (2008) çalışmasında ‘‘Olumlu Sosyal Davranışlar Eğilimi Ölçeği’’nin alt boyut toplam puanlarında anne öğrenim düzeyinin farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özbey (2009) yaptığı çalışmada çocukların anne öğrenim durumlarının ‘‘Sosyal Beceri Ölçeği’’nin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sebep olmadığını bulmuştur.

Yazıcı ve Sarıkutluk (2017) ise çalışmalarında çocuklarının prososyal davranış puanlarının annenin öğrenim durumuna pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının prososyal davranış puanlarının ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Alanyazında annenin öğrenim durumu ile çocuğun prososyal davranışları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların tutarsız olduğu görülmektedir. Bulgulardan bir kısmı annenin öğrenim durumunun çocukların prososyal davranışları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyarken, diğer bir kısmı da herhangi bir etkiye sebep olmadığını göstermektedir. Ancak anne öğrenim durumunun anlamlı farklılığa neden olduğunu gösteren çalışmalardaki anlamlı farklılığın genellikle daha üst öğrenim seviyesindeki annelerin çocuklarının lehine olduğu görülmektedir. Wilson ve Musick (1997) kişilerin öğrenim seviyesinin yükseldikçe prososyal davranışlara olan eğilimlerinin arttığını ifade eder. Bu durumda bulguların daha yüksek öğrenim seviyesine sahip annelerin çocuklarının lehine olması, annelerin çocuklarının prososyal davranışlarının gelişimi için etkili bir rol model olmasından veya çocuklarını prososyal davranış sergilemede teşvik edici tutumlara sahip olmasından kaynaklanabilir.

5.1.7. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Prososyal Davranışlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Elde edilen son bulguya göre 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumuna göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 18; p>,05). Ancak 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumuna göre prososyal davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 19; p<,05). ‘‘Paylaşma’’ boyutunda baba öğrenim durumu değişkeni anlamlı fark oluşturmuştur, Babası ön lisans ve daha üstü bir öğrenim düzeyine sahip olan 61-72 aylık çocukların ‘‘Paylaşma’’ boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin babası lise ve ortaokul öğrenim düzeyine göre prososyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Baba öğrenim durumu değişkeni için her iki yaş grubuna bakıldığında, küçük yaş grubunda anlamlı farklılığa neden olmazken, büyük yaş grubu için anlamlı farklılığa neden olmuştur. Alanyazında her iki yaş grubunun bulgularını destekleyecek çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan birkaçı şunlardır;

Yaşar Ekici (2015) çalışmasında okul öncesi kurumuna devam eden çocukların sosyal becerileri puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bağcı (2015) çalışmasında çocukların prososyal davranışlarını ölçen ‘‘Çocuk Prososyallik Ölçeği’’ anne-baba ve öğretmen formlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptamamıştır.

Özbey (2009), çalışmasında baba öğrenim durumunun çocukların ‘‘Sosyal Beceri Ölçeği’’ndeki ‘‘sosyal etkileşim’’ alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığını belirtmiştir. Sarı (2007) çalışmasında çocukların sosyal uyum ve becerilerinde baba öğrenim değişkeninin yordayıcı etkisi olduğunu bulmuştur. Baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların psikososyal gelişimlerinin arttığını tespit etmiştir. Günindi (2008) de çalışmasında babası üniversite mezunu olan çocukların sosyal uyum ve becerilerinin babası lise mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yazıcı ve Sarıkutluk (2017) ise çalışmalarında çocuklarının prososyal davranış puanlarının babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Üniversite mezunu olan babaların çocuklarının prososyal davranış puanlarının lise mezunu olan babaların çocuklarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Uzmen (2001) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının yardım ve paylaşma prososyal davranışlarıyla baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Austin ve ark. (1991) çalışmalarında baba öğrenim düzeyinin çocukların yardım, paylaşma ve teselli davranışları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada çocukların prososyal davranışları üzerinde baba öğrenim düzeyi faktörlerinin genel olarak anlamlı farklılık yaratmamasının nedenlerinden birinin ebeveynlerin prososyal davranışlarla ilgili olarak çocukluktan itibaren yaşadıkları tecrübeler ve kişilik özellikleri olduğu tahmin edilmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının varsayımsal problem durumu içeren resimli senaryolara verdikleri cevaplar doğrultusunda prososyal davranışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Ayrıca 48-72 aylık çocukarın prososyal davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu amaçla öncelikle "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği"nin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra ise okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba öğrenim durumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini pilot uygulama sürecinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırıkkale ili MEB'e bağlı resmi okul öncesi kurumuna devam eden 48-60 aylık 45 ve 61-72 aylık 75 olmak üzere toplam 120 çocuk oluştururken; ana uygulama sürecinde 48-60 aylık 144 çocuk ve 61-72 aylık 355 çocuk olmak üzere toplam 499 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada okul öncesi dönemdeki 48-72 aylık çocukların demografik bilgilerini elde etmek için ''Demografik Bilgi Formu'' ve prososyal davranışlarını ölçmek için ise geliştirilen ''Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği'' kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1. Sonuçlar

1- ‘‘Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği’’ geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayılarını içeren madde istatistik değerleri hesaplanmış ve son olarak doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ardından ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla test istatistikleri yapılmıştır. İstatistiklere göre ‘‘Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği’’nin 48-60 ay çocuklar için güvenirlik değeri KR-20 0,82 ve 61-72 ay çocuklar için güvenirlik değeri (KR-20) 0,80’dir. Bu doğrultuda; geliştirilen ‘‘Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği’’ her iki yaş grubunda ayrı ayrı geçerli ve güvenilir bir prososyal davranış ölçeği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarında yaş değişkeni; “Empati” [$t_{(497)}$=1,15, p=,250>,05], “Yardım Etme” [t(497)=,84, p=,401>,05], ‘‘İşbirliği’’[t(497)=1,87, p=,062>,05] ve “Paylaşma” [t(497)=,70, p=,486>,05] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Fakat yaş değişkeninin “İletişim Becerileri” [$t_{(497)}$=2,53, p=,012<,05] boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu farklılık 48-60 aylık olan çocukların iletişim becerilerine ait prososyal davranış düzeylerinin, 61-72 aylık çocuklara göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin bakıldığında çocukların yaşlarına göre davranış düzeyleri arasında [$t_{(497)}$=,61, p=,542>,05] anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

3- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların prososyal davranışlarında cinsiyet değişkeni; “Empati” [t(142)=,57, p=,567>,05], “Yardım Etme” [t(142)=1,79, p=,076>,05], “İletişim Becerileri’’ [t(142)=1,34, p=,182>,05], “Paylaşma” [$t_{(142)}$=,40, p=,692>,05] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Ancak cinsiyet değişkeninin “İşbirliği” [$t_{(142)}$=2,24, p=,027<,05] boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 48-60 aylık kız çocukların

işbirliğine dayalı prososyal davranış düzeylerinin erkek çocuklardan daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin bakıldığında 48-60 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında [$t_{(142)}$=1,48, p=,141>,05] anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarında cinsiyet değişkeni; "Empati" [$t_{(353)}$=,01, p=,996>,05], "Yardım Etme'' [$t_{(353)}$=,66, p=,508>,05], "İşbirliği" [$t_{(353)}$=1,27, p=,205>,05], "İletişim Becerileri" [$t_{(353)}$=,88, p=,380>,05] ve "Paylaşma" [$t_{(353)}$=,79, p=,430>,05] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin ise 61-72 aylık çocukların cinsiyetlerine göre davranış düzeyleri arasında [$t_{(353)}$=1,04, p=,397>,05] anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

5- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların prososyal davranışlarında kardeş sayısı değişkeni; "Empati" [$F_{(2-141)}$=2,64, p=,075>,05], "Yardım Etme" [$F_{(2-141)}$=1,66, p=,194>,05], "İşbirliği" [$F_{(2-141)}$=,19, p=,830>,05],"İletişim Becerileri" [$F_{(2-141)}$=,34, p=,712>,05] ve "Paylaşma" [$F_{(2-141)}$=,32, p=725>,05] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin olarak 48-60 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında [$F_{(2-141)}$=,59, p=,556>,05] anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

6- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarında kardeş sayısı değişkeninin; "Empati" [$F_{(2-352)}$=3,66, p=,022<,05] boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. 61-72 aylık çocukların 3 ve üstü kardeşi olanların empati boyutuna ait prososyal davranış düzeyleri 1 kardeşi ve 2 kardeşi olan çocuklardan daha yüksektir. Ayrıca "Paylaşma" [$F_{(2-352)}$=3,10, p=,046<,05] boyutunda da anlamlı farklılık görülmektedir. 61-72 aylık çocukların 3 ve üstü kardeşi olanların paylaşma alt boyutuna ait prososyal davranış düzeyleri 1 kardeşi ve 2 kardeşi olan çocuklardan daha yüksektir. Ancak kardeş sayısı değişkeni "Yardım Etme" [$F_{(2-352)}$=,28, p=,758>,05],"İşbirliği'' [$F_{(2-352)}$=1,91, p=,150>,05], "İletişim Becerileri" [$F_{(2-}$

$_{352)}$=,04, p=,963>,05], boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin bakıldığında 61-72 aylık çocukların kardeş sayılarına göre davranış düzeyleri arasında [$F_{(2-352)}$=1,06, p=,348>,05] anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

7- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların prososyal davranışlarında doğum sırası değişkeni; "Empati" [$F_{(3-140)}$=2,52, p=,061>,05], "İşbirliği" [$F_{(3-140)}$=1,17, p=,322>,05], "İletişim Becerileri" [$F_{(3-140)}$=1,10, p=,350>,05], "Paylaşma" [$F_{(3-140)}$=1,89, p=,134>,05] boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Ancak "Yardım Etme" [$F_{(3-140)}$=3,05, p=,031>,05] boyutunda doğum sırası değişkeni anlamlı farklılık oluşturmuştur. İlk çocuk olan 48-60 aylık çocukların yardım etme prososyal davranış düzeylerinin son çocuk olan 48-61 aylık çocukların yardım etme prososyal davranış düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin olarak 48-60 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında [$F_{(3-140)}$=1,27, p=,287>,05] anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

8- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarında doğum sırası değişkeni; "Empati" [$F_{(3-351)}$=2,23, p=,085>,05], "İşbirliği" [$F_{(3-351)}$=,83, p=,476>,05], "İletişim Becerileri" [$F_{(3-351)}$=,47, p=,701>,05] boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Fakat "Yardım Etme" [$F_{(3-351)}$=3,19, p=,024<,05] boyutunda doğum sırası değişkeni anlamlı farklılık oluşturmuştur. İlk çocuk olan 61-72 aylık çocukların yardım etme prososyal davranış düzeylerinin orta ve son çocuk olan 61-72 aylık çocukların yardım etme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca "Paylaşma" [$F_{(3-351)}$=5,00, p=,002<,05] boyutunda da doğum sırası değişkeni anlamlı farklılığa sebep olmuştur. İlk çocuk olan 61-72 aylık çocukların paylaşma alt boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin orta ve son çocuk olan 61-72 aylık çocukların paylaşma düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin ise 61-72 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre davranış düzeyleri arasında [$F_{(3-351)}$=3,13, p=,026<,05] anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

9- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların prososyal davranışlarında anne öğrenim durumu değişkeni; "Empati" [$F_{(2-141)}$=,61, p=,548>,05], "Yardım Etme" [$F_{(2-141)}$=,25, p=,781>,05], "İşbirliği" [$F_{(2-141)}$=,13, p=,878>,05], "İletişim Becerileri" [$F_{(2-141)}$=,69, p=,503>,05] boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmamıştır. "Paylaşma" [$F_{(2-141)}$=3,95, p=,022<,05] boyutunda ise anne öğrenim durumu değişkeni anlamlı farklılık oluşturmuştur. Annesi ön lisans ve daha üstü bir eğitim düzeyine sahip olan çocukların paylaşım boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin annesi ortaokul ve lise mezunu olan çocukların paylaşım boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin 48-60 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında [$F_{(2-141)}$=,73, p=,482>,05] anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

10- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarında anne öğrenim durumu değişkeni; "Empati" [$F_{(2-352)}$=,50, p=,608>,05], "İletişim Becerileri" [$F_{(2-352)}$=2,36, p=,096>,05] alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ancak "Yardım Etme" [$F_{(2-352)}$=3,56, p=,029<,05], "Paylaşma" [$F_{(2-352)}$=5,89, p=,003<,05] ve "İşbirliği" [$F_{(2-352)}$=6,21, p=,002<,05] boyutlarında anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Annesi ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan çocukların yardım etme, paylaşma ve işbirliği boyutlarına ilişkin prososyal davranış düzeylerinin annesi ortaokul ve lise mezunu olan çocukların yardım etme, paylaşma ve işbirliği boyutlarına ilişkin prososyal davranış düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin olarak 61-72 aylık çocukların anne öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında [$F_{(2-352)}$=6,73, p=,001<,05] anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

11- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların prososyal davranışlarında baba öğrenim durumu değişkeni; "Empati" [$F_{(2-141)}$=,06, p=,947>,05], "Yardım Etme" [$F_{(2-141)}$=,44, p=,648>,05], "İşbirliği" [$F_{(2-141)}$=,40, p=,674>,05], "İletişim Becerileri" [$F_{(2-141)}$=,03, p=,972>,05], "Paylaşma" [$F_{(2-141)}$=1,58, p=,210>,05] boyutlarına

göre anlamlı farklılığa sebep olmamıştır. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin olarak 48-60 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında [$F_{(2-141)}$=,20, p=,821>,05] anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

12- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarında baba öğrenim durumu değişkeni; "Empati" [$F_{(2-352)}$=2,65, p=,072>,05], "İşbirliği" [$F_{(2-352)}$=2,89, p=,057>,05], "İletişim Becerileri" [$F_{(2-352)}$=,97, p=,380>,05], "Yardım Etme" [$F_{(2-352)}$=1,52, p=,220>,05] boyutlarında anlamlı fark yaratmamıştır. Ancak "Paylaşma" [$F_{(2-352)}$=4,80, p=,009<,05] boyutu baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Babası ön lisans ve daha üst kademeden mezun olan çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinin babası ortaokul ve lise mezunu olan çocukların paylaşma boyutuna ilişkin prososyal davranış düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Prososyal davranış ölçeğinin geneline ilişkin olarak 61-72 aylık çocukların baba öğrenim durumlarına göre davranış düzeyleri arasında [$F_{(2-352)}$=3,62, p=,028<,05] anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında okul öncesi dönem çocukların prososyal davranış gelişimini destekleyecek şu öneriler sunulabilir:

1) Bu araştırmanın örneklemini Kırıkkale ili MEB' bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. İleriki yıllarda yapılacak olan çalışmalar Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve daha çok sayıda örneklem grubunu içeren okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla yapılacak olan bu tür bir çalışma ile elde edilecek sonuçların kültürel farklılıklardan etkilenip etkilenmeyeceğini tespit edilerek literatüre katkı sağlanabilir.

2) Araştırmadaki bulgular 48-72 aylık çocukların prosoyal davranışlarını ölçmeye yönelik geliştirilen Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Söz konusu ölçme aracı ile çocukların prososyal davranışları kendi verdikleri yanıtlar

doğrultusunda ortaya konmuştur. Gelecekteki araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları hem çocuğun aktif katılım gösterdiği Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği ile hem de akran, anne-baba veya öğretmen değerlendirmelerini içeren ölçme araçlar ile birlikte kullanılabilir. Böylece bu davranışlar çocuk, akran, ebeveyn ve eğitimci tarafından değerlendirilerek çocukların prososyal davranışları hakkında daha derin bilgiler elde edilebilir.

3) Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracındaki maddeler çocuklara resimli senaryolarla sunulmuştur. Geliştirilecek başka ölçme araçlarında animasyon, slayt veya video benzeri görsel araçlar kullanılarak çocukların prososyal davranışları değerlendirilebilir. Böylece yeni nesil çocukların prososyal davranışları hakkında teknolojik materyaller kullanılarak daha net veriler elde edilebilir.

4) Bu araştırma kapsamında çocukların prososyal davranışları yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba öğrenim durumları değişkenleri incelenmiştir. Başka bir araştırmada çocukların prososyal davranışlarını etkileyebilecek olan çocuk mizacı, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süreleri, ebeveyn tutumları, çocukların bağlanma stilleri, anne-baba bağlanma stilleri gibi değişkenler de incelenebilir. Ayrıca bu değişkenlerin çocuğun yaşamının ileriki yıllarında nasıl bir farklılaşma göstereceğini ortaya çıkarmaya yönelik boylamsal çalışmalar da yapılabilir.

5) Araştırma bulgularına göre 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukların Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinde yer alan prososyal becerileri genel olarak kazandıkları görülmektedir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda ölçek daha küçük yaş grubuna uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Acar, İ., & Torquatı, J. (2012). Prosocial behavior exhibited in preschool-aged children through nature-based activities. *Midwestern Educational Research Association.*1-8. https://www.academia.edu/6274572/Prosocial_Behavior_Exhibited_in_Preschool-aged_Children_through_Nature-based_Activities sayfasından erişilmiştir.

Ağır, M. (2017). Sınıf içi sosyal uyum davranışlarına yönelik, prososyal davranışların kazanımına ilişkin grup rehberliği örneği. *İstanbul Journal of Social Science, 18,* 2147-3390.

Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Okulöncesi 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.

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

Aktaş, V., & Güvenç, G. B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler - arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 23*(2), 233-264.

Aral, N., Baran, G., Çimen, S., & Bulut, Ş. (2000). *Çocuk gelişimi 2 (*1. baskı). İstanbul: Ya-Pa.

Artut, P. D., & Tarım, K. (2004). Okulöncesi kubaşık öğrenme uygulamaları: toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1-10.

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. *Child and Youth Care Forum, 20*(3), 183-194.

Aydın, M. Ş. (2015). *Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, M. Ş., & Karakelle, S. (2016). 3-4 Yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi, 4*(8), 205-226.

Aytar Güngör, F. A. (2016). Kişilik gelişimi. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.181-200). Ankara: Anı.

Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne - baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bartal, D., & Raviv, A. (1982). A cognitive-learning model of helping behavior development: Possible implications and applications. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 199-217*).* New York: Academic Press.

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

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

Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Bayraktar, F., Kındap, Y., Kumru, A., & Sayıl, M. (2010). Olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar ölçeğinin ergen örnekleminde psikometrik açıdan incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları, 13*(26), 1-13.

Blake, P. R., & McAuliffe, K.(2011). I had so much, it didn't seem fair: Eight- year-olds reject two forms of inequety. *Cognition, 120,* 215-224

Bee, H. (1992). *The developing child*. New York: Harper Collins College Publishers.

Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve çocuklar* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.

Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behavior*. New York: Psychology Press.

Brooks, G. P., & Johanson, G. A. (2003). TAP: Test analysis program. *Applied Psychological Measurement, 27*(4), 303-304.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming.* Psychology Press.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Caplan, M. Z., & Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about by stander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30(2),* 231-242.

Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 23*(1), 107-134.

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

Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). Thedevelopment of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 31-44.

Collie, R. J., Martin, A. J., Roberts, C. L., & Nassar, N. (2018). Theroles ofanxious and prosocial behavior in earlyacademic performance: Apopulation-basedstudy examining unique and moderated effects. *Learning and Individual Differences*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.004

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, 15*(60), 555-576.

Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi, 7*(1) , 59-83.

Dunfield, K. A., & Kulhmeier, V. A. (2010). İntention-mediated selective helping in infancy. *Psychological Science, 21*, 523-527.

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

Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon ve N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 701–778). New York, NY: Wiley.

Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. Arizona: John Wiley & Sons.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (Vol. 6, pp. 646–718). New York, NY: Wiley.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocialbehavior in children*. Cambridge University.

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

Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme - I.* Ankara: Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.

Ersoy, E. G., & Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*,1-9.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (4. Baskı) (A.Dönmez, N. Çelen ve B. Onur Çev.). Ankara: İmge.

Gottman, J. M., & Parkhurst, J. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintanceship processes. Development of cognition, affect, and social relations: *The Minnesota Symposia on Child Psychology, 13*, 197-253.

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

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

Gürüz, D., & Temel Eğinli, A. (2008). *İletişim becerileri anlamak, anlatmak, anlaşmak*. İstanbul: Nobel.

Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behaviour, *I. Journal of Theoretical Biology, 7*(1), 1-16.

Hamlin, J. K., & Wynn, K. (2011). Young infants prefer prosocial to antisocial others. *Cognitive Development, 26*(1), 30-39.

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.

Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638-664). New York: The Guilford Press.

Hay, D. (1979). Cooperative interactions and sharing between very young children and their parents. *Developmental Psychology, 15*, 647–653.

Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell ve C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development*

in the toddler years: Transitionsand transformations, (pp.100-131). New York, NY: Guilford Press.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development* (pp. 47-80). New York, NY, US: Cambridge UniversityPress.

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

Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Hand book of emotions* (pp. 440-455). New York, NY, US: The Guilford Press.

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

İnanlı, S. (2015). *Okul öncesi çocukların medya kullanımı ve prososyal ve agresif davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jackson, J. E. (2005). *A user's guide to principal components* (Vol. 587). John Wiley & Sons.

Jackson, M., & Tisak. M. S., (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating andcomforting. *British Journalof Developmental Psychology, 19,* 349-367.

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

Karadağ, E., & Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 8*,41-69.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi,* Ankara: Nobel.

Karakuş, A. (2008). *Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenirlik ve geçerlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kısa, D. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri,* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kienbaum, J., Volland, C., & Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Developmant, 25*, 302-309.

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.

Koçak, N., & Tepeli, K. (2004). 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Uluslar arası Okulöncesi Eğitim Kongresi, Kongre Kitabı (2006), 2,* 9-13.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.

Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 19*(54), 109-125.

Lay, J. K., & Hoppmann, C. A. (2015). Altruism and prosocial behavior. *Encyclopedia of Geropsychology, 69*(1), 1-9.

McGinley, M., & Carlo, G. (2007). Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(3), 337.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB

MEB. (2018). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.

Minnett, A. M., Vandell, D. L., & Santrock, J. W. (1983). The effects of sibling status on sibling interaction: Influence of birth order, age spacing, sex of child, and sex of sibling. *Child Development, 54*(4), 1064-1072.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.

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

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özcan, A. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönemde prososyal davranışlar ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerin incelenmesi. *International Journal Of Social Science, 51,* 489-501.

Özcan, A. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem.

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

Özer, G., & Doğan, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâyedeki akranlarına yönelik geliştirdikleri prososyal davranış önerilerinin incelenmesi. *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi, 2018 Özel Sayı*, 135-158

Özen, Y. (2014). *Sorumluluk eğitimi.* Ankara: Gece Kitaplığı.

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

Paulus, M., & Moore, C. (2012). Producing and undestanding prosocial action in early childhood. In J. B. Benson (Eds.), *Advences in child development and behaviour* (pp.271-305). Burlington: Academic Press.

Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). Pathways from infancy to adolescence. Australian temperament Project, 1983-2000. Melbourne: Australian Institute of Family Studies https://www.theactgroup.com.au/documents/AustralianTemperamentProject1983-2000.pdf sayfasından erişilmiştir.

Radke Yarrow, M., & Zahn Waxler, C. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behaviour on young children. *Child Development*, *47*, 118-125.

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

Robinson, J. (2011). Empathy and prosocial behavior. *Infant Behavior and Development, 34*(3), 447-458.

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

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74.

Scott, N., & Seglow, J. (2007). *Altruism*. England: Open UniversityPress, McGraw-Hill Education.

Silk, J. B., Brosnan, S. F., Vonk, J. Henrich, J., Povinelle, D. J. & Richardso, A. S. (2005). Chimpanzees are indifferent to the welfare of unrelated groupmembers. *Nature, 437*, 1357-1359.

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

Staub, E. (1971). The use of role playing and intductiın in children's learning of helping and sharing behaviour. *Child Development, 42,* 118-125.

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

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

Türk Dil Kurumu. (2019). http://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Taygur Altıntaş, T., & Yıldız Bıçakçı, M. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, 4*(57), 245–261.

Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (19. Baskı). Ankara: Yargı

Trawick, J., & Swith. (2014). *Early childhood development (a multicultural perspective)* (B.Akman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.

Urgel- Semin, R. (1952). Moral behavior and moral judgement of children. *Journal of Abnormal And Social Psychology, 47*, 463–476.

Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uzmen, F. S. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

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

Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *The Official Journal of the International Congress of Infant Studies, 11*(3), 271-294.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology, 44*(6), 1785-1788. http://dx.doi.org/10.1037/a0013860.supp

Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology, 100,* 455-471.

Wilson, J., & Musick, M. (1997). Who cares? toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review, 62*(1), 694-713

Wright, D., & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi (çev. D. Öngen). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22*(1), 289-310.

Xiao, S. X., Spinrad, T. L., & Carter, D. B. (2018). Parental Emotion Regulation and Preschoolers' Prosocial Behavior: The Mediating Roles of Parental Warmth and Inductive Discipline. *Journal of Genetic Psychology*. doi: 10.1080/00221325.2018.1495611

Yağmurlu, B., Sanson, A., & Bahar Köymen, S. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 1-20.

Yağmurlu, B., & Candan Kodalak, A. (2009). *Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi.* https://ais.ku.edu.tr/AR/BSELCUK200934__sosyalgelisim.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yarrow, M. R., Scott, P. M., & Waxler, C. Z. (1973). Learning concern forothers. *Developmental Psychology, 8*(2), 240.

Yarrow, M. R., & Waxier, C. Z. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development, 47,* 118-125.

Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 1-33.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk eğitimi el kitabı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, Z., & Sarıkutluk, Y. Z. (2017). Ebeveynlerin prososyal davranışlarıyla çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişki. *Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler'de Akademik Araştırmalar-III,* 411-429.

Yenidede, E. E. (2018). *60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(17), 155 - 163

Yıldız, S., Taştan Boz, İ., & Yıldırım, B. F. (2012). Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişki: Marmara Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26*(1), 215-233.

Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problelm çözme ölçeğinin geliştirilmesi.* Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yoleri. S., & Seven S. (2014). Analyzing effect of age and sex differences on prosocial behaviour of preschool children. *International Journal of Social Science, 29,* 261-270.

Yurdugül, H. (2005*). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yüce, G. (2015). *Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, MehmetAkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Y. Kabapınar (Ed.), E*mpatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati* içinde (s. 2-70) Ankara: Pegem.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, *28*(1), 126.

EKLER

EK 1:

Araştırma İçin İncelenen Resimli Hikâye Kitapları Kaynakçası

Ak İnci, N. (2016). *Çevreyi temiz tutmak*. Ankara: Ertem.

Ak İnci, N. (2016). *Hediyeleşmek.* Ankara: Ertem.

Bektaş, H., Canoğlu Cantürk, M., & Ünalan Şenler, E. (2011*). Bal partisi.* İstanbul: Erdem.

Bektaş, H., Canoğlu Cantürk, M., & Ünalan Şenler, E. (2011). *Islak pati.* İstanbul: Erdem.

Bektaş, H., Canoğlu Cantürk, M., & Ünalan Şenler, E. (2011). *Uçurtma şenliği.* İstanbul: Erdem.

Bora, E. (2009). *Ali'nin sıkıntısı.* İstanbul: Morpa Kültür.

Demirtaş Gürek, A. (2009). *Renkli çoraplar.*İstannbul: Morpa Kültür.

Turla, A. (2009). *Mırmırık kayboldu*. İstanbul: Morpa Kültür.

Turla, A. (2011). *Şekillerin eğlencesi*. İstanbul: Morpa Kültür.

Turla, A. (2009). *Kurbağa Hanımın lokantası.* İstanbul: Morpa Kültür.

Wilson, K., Chapman, J. (2012). *Tombik ayı uyuyunca*. (G. Baltacıoğlu, Çev.). İstanbul: Pearson.

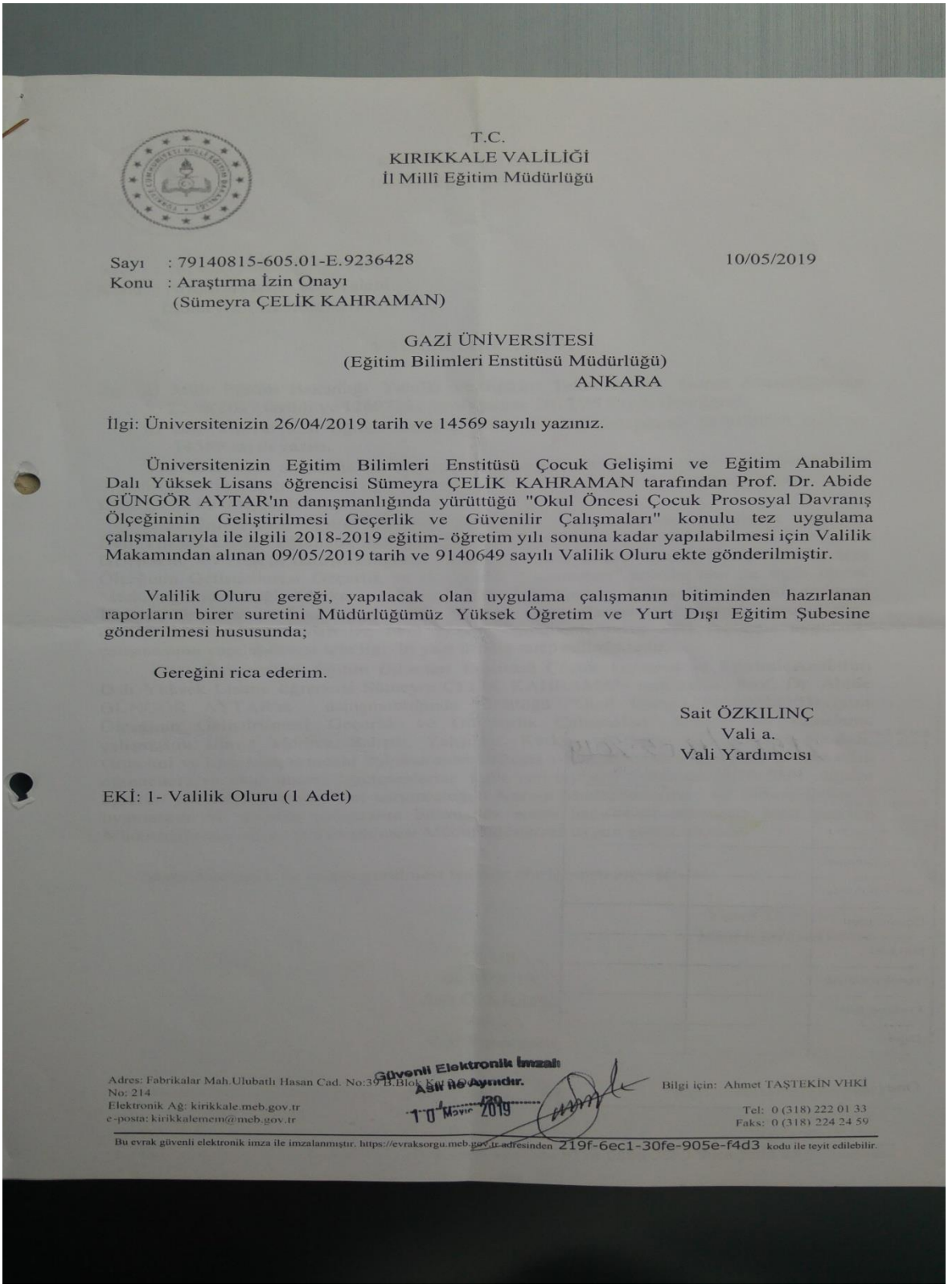
Wilson, K., Chapman, J. (2012). *Tombik ayı hastalanınca*. (M. Hendek, Çev.). İstanbul: Pearson.

Wilson, K., Chapman, J. (2012). *Tombik ayı kaybolunca.* (M. Hendek, Çev.). İstanbul: Pearson.

Wilson, K., Chapman, J. (2012). *Tombik teşekkür ediyor.* (M. Hendek, Çev.). İstanbul: Pearson.

EK 2:

Araştırma İzni



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79140815-605.01-E.9236428 10/05/2019
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Sümeyra ÇELİK KAHRAMAN)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
ANKARA

İlgi: Üniversitenizin 26/04/2019 tarih ve 14569 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sümeyra ÇELİK KAHRAMAN tarafından Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Çocuk Prososyal Davranış Ölçeğininin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenilir Çalışmaları" konulu tez uygulama çalışmalarıyla ile ilgili 2018-2019 eğitim- öğretim yılı sonuna kadar yapılabilmesi için Valilik Makamından alınan 09/05/2019 tarih ve 9140649 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Valilik Oluru gereği, yapılacak olan uygulama çalışmanın bitiminden hazırlanan raporların birer suretini Müdürlüğümüz Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesine gönderilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Sait ÖZKILINÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ: 1- Valilik Oluru (1 Adet)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
10 Mayıs 2019

Adres: Fabrikalar Mah.Ulubatlı Hasan Cad. No:39 B.Blok [illegible] No: 214
Elektronik Ağ: kirikkale.meb.gov.tr
e-posta: kirikkalemem@meb.gov.tr

Bilgi için: Ahmet TAŞTEKİN VHKİ
Tel: 0 (318) 222 01 33
Faks: 0 (318) 224 24 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 219f-6ec1-30fe-905e-f4d3 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3:

Onam Formları (Aile-Çocuk)

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

(AİLE)

Sayın veli,

Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım ayrıca Kurtuluş Şehit Uğur Şahin Anaokulunda çalışmaktayım.

Yüksek lisans tezim kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarını (yardım etme, işbirliği, paylaşma gibi…) değerlendirmeye yönelik bir araştırma yürütüyorum. Bu araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız Araştırma kapsamında çocuklara resimli hikâyeler gösterilerek sorular sorulacaktır ve çocukların cevapları alınacaktır. Uygulama için öngörülen süre 20-30 dakika arasındadır. Çocukların isimleri ve prososyallik düzeyleri öğretmenleri dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılmak tamamen **gönüllük** esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına onay veriyorsanız lütfen aşağıdaki bölümü doldurunuz.

ARAŞTIRMAYA KATILMA ONAYI:

Bu formun imzalı ve tarihli bir kopyası bana verildi.

		İMZASI
EBEVEYNİN ADI & SOYADI		
ÇOCUĞUN ADI & SOYADI		
TEL.		
TARİH		

(ÇOÇUK)

Sevgili ……..,

Okul öncesi dönem çocuklar için bazı resimler ve hikâyeler hazırladım. Bu hikâyelerle ilgili senin de düşüncelerini almak istiyorum. Çalışmama katılmak istersen sana resimleri göstereceğim, hikâyelerini anlatacağım ve sorular soracağım. Soruları istediğin gibi yanıtlayabilirsin. Uygulama içerisinde bana söyleyeceklerin gizli kalacak. Eğer bu çalışmadan ayrılmak istersen, dilediğin zaman bunu bana söyleyebilirsin.

Şimdi bu çalışmaya katılmak istiyorsan gülen yüzün karşısındaki kutucuğu, katılmak istemiyorsan üzgün yüzü karşısındaki kutucuğu işaretleyebilirsin.

Teşekkürler.

EK4:

Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Kurumun adı:

Doğum Tarihi: ……../……/……

Cinsiyeti: ( ) K ( )E

Kardeş sayısı:

Kaçıncı çocuk olduğu:

Annenin öğrenim durumu:

( ) Okuma yazma bilmiyor

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu

( ) Ön lisans mezunu

( ) Lisans mezunu

( ) Yüksek lisans mezunu

( ) Doktora mezunu

Babanın öğrenim durumu:

( ) Okuma yazma bilmiyor

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu

( ) Ön lisans mezunu

( ) Lisans mezunu

( ) Yüksek lisans mezunu

( ) Doktora mezunu

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğine ait örnek maddeler ekte yer almaktadır. Ölçeğin tamamına ulaşmak isteyenlerin ölçeği geliştiren Sümeyra ÇELİK KAHRAMAN'a sumeyra.363@gmail.com adresinden adresinden iletişime geçerek gerekli uygulama iznini almalarından memnuniyet duyulacaktır.



Yağmurlu bir gündü. Kerem pencereden dışarıya bakıyordu. Yağmurdan ıslanan bir kedi gördü. Sence daha sonra ne olmuştur?



Zeynep ve Kerem renkli kâğıtlardan ev yapıyorlardı. Evin çatısını kaplamak için kırmızı kâğıt gerekli oldu. Zeynep ve Kerem aynı kâğıda ellerini uzattılar. Sence daha sonra ne olmuştur?

EK 5:

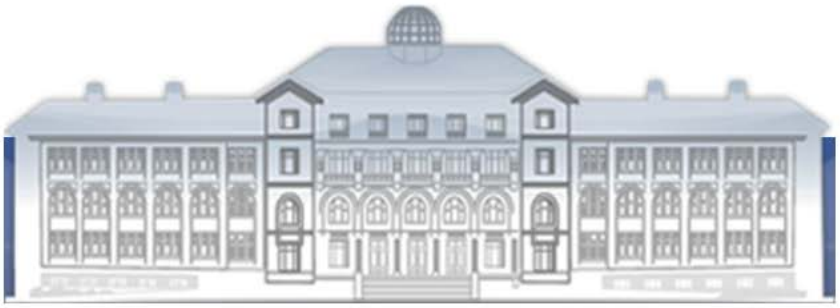
Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Boyut ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlamada Kullanılan Kategoriler ve Kodlamalar

BOYUT	ALT BOYUT	PROSOSYAL CEVAP (1)	PROSOSYAL OLMAYAN CEVAP (0)	ALTERNATİF PROSOSYAL CEVAP (0)
PAYLAŞMA	**Kişisel Nesne**	Zeynep kendi kalemini verir. Zeynep kendi kalemini paylaşır.	Zeynep'ten ister. Zeynep'ten alır. Kerem üzülür. Bilmiyorum. Zeynep düşünür. Kerem kalemin ucunu açar. Kerem yeni kalem alır. Kerem başka renkle boyar. Kerem resim yapamaz. Kerem kalemi sıkı tutmamalı.	Zeynep arkadaşım üzülme başka renkle boyarsın der. **(Teselli)**
	Yiyecek Verme	Birlikte yerler. Paylaşırlar. Bölüşürler. Bir çatal alıp yerler.	Sadece Kerem/Zeynep yer. Bilmiyorum. Paylaşamazlar. Tartışırlar. Kavga ederler. Hemen oyun oynarlar. Zeynep kapıyı duymamıştır. Annesi Kereme de kek yapar. Kerem zaten kek getirmiştir.	

	Nesne Verme	Makasla keserler. Paylaşırlar. Ortadan ikiye bölerler.	Sadece Zeynep/Kerem kullanır. Kâğıt yırtılır. Bilmiyorum. Paylaşamazlar. Tartışırlar. Kavga ederler. Çekiştirirler. Farklı renk kâğıt kullanırlar. O pitipiti yaparlar.	
	Bilgi Paylaşma	Taşları Yeniden birlikte dizerler. Kerem ona dizmesini öğretir. Kerem nasıl oynayacağını gösterir.	Zeynep yeniden dizer. Zeynep kendi kendine öğrenir. Zeynep oyunu bırakır. Kerem güler. Kerem uçakla oynar. Zeynep üzülür.	
İLETİŞİM	**Teselli Etme**	Zeynep Kereme yeni kâğıt verir. Zeynep üzülme /merak etme Kerem der. Zeynep Kerem'in gözyaşlarını siler. Zeynep Kerem için resim yapar.	Kerem yenisini yapar. Kerem yeni kâğıt alır. Zeynep güler. Kerem/Annesi masayı temizler.	İkisi masayı temizlerler.**(Yardım etme)**
	Oyuna Davet Etme	Sende katıl. Haydi gel. Zeynep Keremin yanına oturur, oynarlar.	Kerem üzülür. Keremin canı sıkılır. Bende oynamak istiyorum der oynar. Bilmiyorum.	

YARDIM ETME	**Fiziksel Yardım**	Arkadaşı yardım etmiştir. İkisi birlikte toplarlar.	Boncukları Kerem toplar. Kolye yapamazlar. Kerem üzülmüştür. Zeynep güler.	
	Fiziksel Yardım	Birlikte toplarlar. Babasına yardım eder.	Zeynep sallanmaya devam eder. Zeynep güler. Babası devam eder. Babası dinlensin.	Zeynep babasına otur dinlen der.**(Tavsiye)**
	Koruma ve Savunma	Kediyi eve getirir İçeri alır. Kurutur. Ona yuva yapar. Yuvasına götürür. Şemsiye tutar, ıslanmaz.	Yağmur durmuştur. Kedi ıslanır. Kedi hasta olur. Kerem camdan bakar. Kerem üzülür.	
	Canlıların bakımını üslenme/koruma (sorumluluk)	Eve alır. Isıtır. Yuva/kulübe yapar. Yuvasına götürür. Kemik/süt/mama verir.	Köpekler kaçar. Zeynep ve dedesi korkar. Köpeğe kar atarlar. Köpekler üşür.	Köpeklerle oynarlar/ onları severler.**(İlgilenme)**
İŞBİRLİĞİ	**Birlikte bir işe başlama, sürdürme**	İtfaiye/kurtarma ekibi çağırırlar. Merdivenle indirirler. Keremler ağaçtan alır/kurtarır.	Kedi ağaçta kalır. Bilmiyorum. Kedi iner. Kedi düşer. Kerem yemeğine devam eder. Kediye şaşkınlıkla bakarlar.	Kediyi severler, oynarlar. **(İlgilenme)**

	Birlikte bir işe başlama, sürdürme	Arkadaşları yardım eder. Beraber yapbozu tamamlarlar.	Zeynep tek yapar. Zeynep vazgeçer. Arkadaşları gülerler. Zeynep üzülür.	



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..