



**T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN  
PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Kamile RENÇBER**

**Malatya-2017**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN  
PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Kamile RENÇBER**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Canan AVCI**

**Malatya-2017**

T.C.  
İnönü Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Kamile RENÇBER tarafından hazırlanan OKULÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma, [18.09.2017] tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Canan AVCI



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT



Üye : Yrd. Doç. Dr. Filiz VAROL



O N A Y

...../...../2017

Doç. Dr. Niyazi Özer  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Canan AVCI'nın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Okul Öncesi Öğretmeninin Uygulamaları ile Çocukların Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.



## ÖNSÖZ

Araştırma konusunun belirlenmesinden sürecin tamamlanmasına kadar her aşamada bana yol gösteren, bilgi birikimlerini, tecrübesini ve sabırlarını esirgemeyen hem bilimsel desteğiyle hem de beni her zaman yüreklendirici tavırlarıyla yanımda olan değerli danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Canan AVCI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince beni okullarında misafir ederek uygulama sırasında kolaylık sağlayan okul yöneticilerine, araştırmama katılarak duyarlılık gösteren tüm öğretmenlere ve bu süreçte desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Ayşe KILIÇKAYA ve Gönül AKIN' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca yüksek lisans dönemi boyunca tüm sıkıntılara katlanan, beni destekleyip şevklendiren aileme özellikle sevgili kardeşlerim Halime RENÇBER ve Neriman RENÇBER' e sonsuz teşekkürler.

Bu uzun süreçte zaman zaman umutsuzluğa kapılmış olsam da hiçbir zaman azmimi yitirmediğim için göstermiş olduğum sabır ve çabalarımın dolayısı ile kendime de ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Kamile RENÇBER

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

RENÇBER, Kamile  
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Canan AVCI  
Eylül-2017, X + 87 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim ortamlarında gözlemlenen çeşitli öğretmen uygulamalarının çocukların prososyal davranışlarıyla ilişkisini incelemektir. Araştırma, 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan ve 48-60 aylık çocuklara hizmet veren okullarda yürütülmüştür. Örneklem 11 okulda yer alan 30 öğretmenden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve öğretmenlerden çocukların kendiliğinden ve öğretmen istediğinde prososyal davranışlar sergileme sıklıklarının değerlendirilmesi istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bir sınıfta yer alan çocukların kendiliğinden sergiledikleri prososyal davranış sıklığının öğretmenlerinin onların prososyal davranışlarını engelleme derecesine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Prososyal davranışların engellendiği sınıflarda yer alan çocukların, bu tür davranışların hiç engellenmediği ya da nadiren engellendiği sınıflarda yer alan çocuklardan daha az sıklıkla prososyal davranış sergiledikleri gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, çocukların öğretmen istediğinde sergiledikleri prososyal davranış sıklığının öğretmenlerinin onların prososyal davranışlarını engelleme derecesine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Son olarak, öğretmenlerin çocukların prososyal davranış gelişimini destekleyici uygulamalarının, sınıfta yer alan çocukların ne kendiliğinden ne de öğretmen istediğinde prososyal davranış sergileme sıklığı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, prososyal ve empatik davranış, ahlak gelişimi, öğretmen uygulamaları

## ABSTRACT

### INVESTIGATE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHER PRACTICES AND CHILDREN'S PROSOCIAL BEHAVIOR

RENÇBER, Kamile  
M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences  
Preschool Education

Advisor: Assistant Professor Canan AVCI  
September, 2017, X + 87 pages

The purpose of this study was to investigate the relationship between teacher practices and children's prosocial behavior in early childhood classroom environments. The study was conducted at schools serving 48 to 60-month-old children in Kağıthane, İstanbul at the academic year of 2015-2016. Sample consisted of 30 teachers at 11 public schools.

Specific teacher practices were observed by the researcher and the frequency of children's engagement in prosocial behavior was rated by the teacher. The findings indicated that the frequency of prosocial behaviors that children in a class exhibited spontaneously differed according to the degree to which their teachers inhibited their prosocial behaviors. It was observed that children in classrooms where prosocial behaviors were prevented exhibited less prosocial behaviors than children in classrooms where such behavior was never prevented or rarely prevented. On the other hand, the frequency of prosocial behaviors that children in a class exhibited when their teachers told them to do it did not differ according to the degree to which their teachers prevented their prosocial behaviors. Finally, it was found that teachers' practices and behaviors that supported children's development of prosocial behavior were not related to neither the frequency of children's spontaneous nor instructed prosocial behaviors.

**Key words:** Preschool education, prosocial and empathic behavior, moral education, teacher practices

# İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1.GİRİŞ.....	1
1.1 PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. SINIRLILIKLAR.....	7
1.5.VARSAYIMLAR.....	7
1.6.TANIMLAR.....	7
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. PROSOSYAL DAVRANIŞLARIN KAVRAMSAL YAPISI.....	10
2.1.1. Elseverlik (Altruizm).....	11
2.1.2. Empati.....	11
2.2. PROSOSYAL DAVRANIŞLARIN KURAMSAL YAPISI.....	12
2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SIK KARŞILAŞILAN PROSOSYAL DAVRANIŞLAR.....	15
2.3.1. İşbirliği.....	15
2.3.2. Paylaşma.....	16
2.3.3. Yardımlaşma.....	17
2.4. ÖĞRETMEN UYGULAMALARININ ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARINA ETKİSİ.....	19
2.4.1. Duygusal Yakınlık.....	21
2.4.2. Sınıf Yönetimi.....	22
2.4.3. İfade Edici Dilin Teşvik Edilmesi.....	24
2.5. YAPILAN İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	26
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar.....	26
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Çalışmalar.....	31
3.YÖNTEM.....	35
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	35
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	35
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	36
3.3.1. Çocukların Prososyal Davranışları.....	36
3.3.2. Öğretmen Uygulamaları.....	37
3.3.3. Verilerin Toplanması.....	43
3.3.4. Verilerin Analizi.....	44
4.BULGULAR VE YORUM.....	49



<b>4.1. ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARINA VE ÖĞRETMEN UYGULAMALARINA İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK BULGULARI.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2. ÖĞRETMEN UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR.....</b>	<b>52</b>
4.2.1. Öğretmenin olumlu uygulamaları ile çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	52
4.2.2. Öğretmenin olumsuz uygulamaları ile çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	53
4.2.3. Öğretmenin olumlu uygulamaları ile çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	54
4.2.4. Öğretmenin olumsuz uygulamaları ile çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	55
<b>5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>57</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>62</b>
<b>EK 1: ÇALIŞMA İZİNİ.....</b>	<b>74</b>
<b>EK- 2: GÖZLEM KONTROL LİSTELERİ.....</b>	<b>76</b>
<b>EK-3: ÖĞRETMEN İÇİN ÇOCUĞU DEĞERLENDİRME ANKETİ.....</b>	<b>85</b>

## TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

**Tablo 1:** *Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

**Tablo 2:** *ocukların Prososyal Davranışlarına ve ğretmen Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları (N = 30)*

**Tablo 3:** *ğretmen Uygulamalarına İlişkin Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayıları (N = 30)*

**Tablo 4:** *ocukların Kendiliğinden Prososyal Davranış Gösterme Sıklığının ğretmenin Olumlu Uygulamaları Düzeyine Göre U-Testi Sonucu*

**Tablo 5:** *ocukların Kendiliğinden Prososyal Davranış Gösterme Sıklığının ğretmenin Olumsuz Uygulamaları Düzeyine Göre U-Testi Sonucu*

**Tablo 6:** *ocukların ğretmen İstedüğünde Prososyal Davranış Gösterme Sıklığının ğretmenin Olumlu Uygulamaları Düzeyine Göre U-Testi Sonucu*

**Tablo 7:** *ocukların ğretmen İstedüğünde Prososyal Davranış Gösterme Sıklığının ğretmenin Olumsuz Uygulamaları Düzeyine Göre U-Testi Sonucu*

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**CSC:** Okul bakım komitesi (The Caring School Community)



# 1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1 Problem Durumu

Prososyal (olumlu sosyal) davranışta bulunma, başka birine fayda sağlamak için gönüllü davranışları amaçlar (Kail, 2004). Prososyal davranışlar, kişinin sosyalleşmesi sürecinde önemli bir etkidir (Yıldız, Taştan Boz ve Yıldırım, 2012).Yardımlaşma, paylaşma, işbirliği gibi prososyal davranışlar bireylerin toplumla ilişkilerinin devam etmesinde büyük rol oynarlar (Akt. Çekin, 2013). Birçok çalışmada prososyal becerilerden yoksun bireylerin, kişiler arası ilişkilerinde, duygusal alanlarda, okul yaşamlarında ve meslek hayatlarında çeşitli problemlerle karşılaşabilecekleri dolayısıyla yaşamları süresince sosyal ilişkilerinin risk altında olacağı vurgulanmaktadır (DeRosier ve Lloyd, 2011; O' Brennan, Bradshaw ve Sawyer, 2009).

Ahlâkî değerler, prososyal davranışların çoğunu kontrol etmektedir (San Bayhan ve Artan, 2004; Topbaşı, 2006). Prososyal becerilerin gelişebilmesi için okul öncesi dönemden itibaren çocuklara, ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili duyarlılık kazandırılması gerekmektedir. İyi-kötü, doğru-yanlış gibi ahlaki değerler, eğitim aracılığıyla değiştirilebilir ve geliştirilebilir (Bilgin, 1998).

Çocukların ahlaki değerleri, aile ve okul ortamında şekillenmektedir. Okula başlamadan önce çocuk için ebeveyn ya da diğer aile bireyleri ahlak modeli iken, okula başladıktan sonra çoğunlukla öğretmen ahlak modeli olmaktadır. Kohlberg, öğrencilerde ahlak gelişimine destek olabilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Ahlak eğitiminde kullanılan araç gereçlerin, öğrencilerin yaşlarına uygun olması, kişilik gelişimlerini desteklemesi gerektiğini vurgulamıştır. Ahlak eğitiminin amacı, kişileri, ahlak konusunda kendi kendine yargılama yapabilecek seviyeye ulaştırmaktır. Böylece bireyler, kendi hür iradeleri ile kendi ahlaki yargılarını oluşturabilirler (Akbaba, 2001).

Çocuklar, sınıfta öğretmeni otorite olarak görmektedir ve onun söylediği ve yaptığı birçok şeyi doğru olarak kabul etmektedir. Bu nedenle çocuklar, öğretmenlerini taklit etme yoluna giderler. Öğretmenin kişiliği, öğrencilere ve olaylara karşı duruşu,

davranış ve uygulamaları, öğrencilerin kişilik özelliklerine yansıyabilmektedir. Öğrenciler, öğretmeni örnek alarak adeta onunla özdeşleşirler. Sınıfta sevgi ve ilgiye dayalı duygusal yakınlık barındıran bir ortam oluşturan, adil olan ve haksızlıkları tenkit ederek öğrencilerde vicdan gelişimini destekleyen, kırıncı, aşağılayıcı ve kötü sözler kullanmayan bir öğretmenin öğrencilere olumlu davranışlar kazandıracağı, onların ahlak gelişimini destekleyeceği söylenebilir (Peker, 1994).

Çocuklarda prososyal davranışlar, başka çocukların duygu ve düşüncelerine hassasiyet göstermek, paylaşma, üzgün ve moralsiz görünen arkadaşlarına destek olma, başkalarına yardım etmeye gönüllü olma, diğer insanlarla işbirliği içinde olma gibi davranışları içermektedir (Hogg ve Vaughan, 2007; Wentzel, 2015). Ahlak gelişimi hem evde hem de okulda uygun yollarla desteklenen çocukların, bu tür davranışları daha sık sergilemesi beklenebilir. Prososyal davranışları daha sık sergileyen çocuklar, daha az saldırgan davranışlar gösterirken duygusal davranışlar sergilemeye daha eğilimli olabilirler. Bir sorunla karşılaştıklarında kızgınlıklarından çok üzüntülerini dile getirip daha empatik davranışlar sergilerler (Atlı, 2006).

Çocuğun gelişiminde en önemli süreçlerden biri olan sosyal gelişim süreci, insanın yaşamı boyunca sürmesine rağmen prososyal davranışların birçoğu ilk çocukluk yıllarında şekil alır (Çimen, 2000). Çocukların ilkokula başladıklarında prososyal becerilerini geliştirmiş olmaları beklenirken öğretmenler, öğrencilerin çoğunun grup içerisinde gösterilen işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi prososyal becerilerden yoksun olarak ilkokula başladıklarını rapor etmektedir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Bu durum, erken çocukluk döneminde prososyal becerilerin gelişimini desteklemek için bu gelişimi etkileyen faktörlerin incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Prososyal beceriler, genel olarak kişisel özelliklere (örneğin, ihtiyaçlar, rol alma becerileri, biyolojik faktörler), kişilerin sosyal deneyimlerine ve çevresel faktörlere bağlı olarak gelişmektedir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Hoffman (2000) prososyal becerilerin gelişiminin artan bilişsel ve duyuşsal becerilerle öncelikle de empatiyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu artan becerilerle çocuklar, bir durumu daha iyi tanımlayabilmekte, yorumlayabilmekte ve başkalarının ihtiyaç ve duygularına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmektedir (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2006). İçinde bulunulan toplumun başkalarına nasıl davranılması gerektiği ile ilgili değerlerini ve normlarını aktaran, bunlara uygun davranışsal beklentileri dile getiren, model olan ve

bu tür davranışların açığa çıkmasını teşvik eden bir çevre, kişisel becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Bu çalışmada, prososyal beceri gelişimiyle ilişkili olan çevresel faktörlerden öğretmen uygulama ve davranışları üzerinde durulmaktadır.

Çocuklarda yürüme ve konuşmayla devam eden süreçte giderek daha sosyal davranışlar görülmektedir. Çocuklar oyun yoluyla yakın çevresindeki kişilerle oldukça fazla iletişime ve etkileşime girmektedir. Bulunduğu çevrede birçok davranış örnekleriyle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda en çok karşılaşılan olumlu davranışlardan olan paylaşma, yardımseverlik, işbirliği ve olumsuz davranışlardan olan saldırganlık gibi kavramlar önem arz etmektedir. Çocuğun bu olumlu ve olumsuz davranışlarını genelde çevresinde karşılaştığı modeller etkiler ve şekillendirmektedir. Çocukların aile dışı ilişkilerinde etkisi olan en önemli faktörlerden birisi öğretmenin çocukla arasındaki ilişkisi ve etkileşimidir. Özellikle okul öncesi dönemde olan bir çocuk için öğretmen, anne-babasından sonra karşılaştığı en önemli modeldir. Öğretmenler model olarak, anlamlı öğrenme etkinliklerinde çocukları cesaretlendirip prososyal davranışlar sergilemelerini sağlayarak, onların prososyal davranışları içselleştirmelerini ve hem evde hem de okulda prososyal davranışlar sergileme eğilimlerinin artmasını sağlayabilirler (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004). Bu noktada, öğretmenin hangi tür uygulama ve davranışlarının çocuklarda prososyal davranış gelişimini desteklediğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu amaçla Spivak ve Farran (2012), ilkokul birinci sınıf ortamlarında bazı belli başlı öğretmen uygulama ve davranışlarını incelemişlerdir. Bunlar; prososyal ve empatik davranışların sözel olarak cesaretlendirilmesi, duygusal yakınlık, olumlu davranış yönetimi, ifade edici dil gelişiminin desteklenmesi ve yeni kelime öğretimidir.

Öğretmenlerin sözel teşvikinin çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkisine önceki bazı araştırmalarda değinilmiştir. Gönen ve Veziroğlu (2013), çocuklarda prososyal davranışların içselleştirilmesi için sözel teşviklerin oldukça önemli olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, prososyal ve empatik davranışların sözel olarak cesaretlendirilmesi, duygusal yakınlık, olumlu davranış yönetimi, ifade edici dil gelişiminin desteklenmesi ve yeni kelime öğretiminin sınıfta yer alan çocukların prososyal davranışları ile ilişkisini aynı modelde inceleyen Spivak ve Farran (2012), sınıfta yer alan çocukların yardımlaşma, işbirliği ve paylaşma gibi prososyal

davranışlarda bulunmalarını en fazla, öğretmenlerin çocukları sözel olarak prososyal davranışlara yönlendirmelerinin ve teşvik etmelerinin etkilediğini bulmuştur.

Çalışmalardan bazıları çocukların prososyal davranışlarıyla bağlantılı olan en önemli eğitim ortamı değişkeninin çocukların öğretmenleriyle olan iletişim ve etkileşiminin olduğunu göstermiştir (Birch ve Ladd, 1998; Wentzel, Barry ve Caldwell, 2004). Çocukların öğretmenleriyle duygusal yakınlığının yüksek olduğu sınıflarda çocukların sınıf arkadaşlarına karşı daha fazla prososyal davranışlar gösterdikleri bulunmuştur (Birch ve Ladd, 1998; Pianta, 1994; Pianta ve Steinberg, 1992). Diğer taraftan, Spivak ve Farran (2012) yaptıkları araştırmada öğretmenin çocuca karşı genel duygusal yakınlığının çocukları prososyal davranışa yönlendirmede etkili olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenin duygusal yakınlığı ve çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkiye dair çelişkili kanıtlar bulunmaktadır. Bu konuda yeni incelemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin olumlu davranış yönetimiyle çocukların davranışlarını düzenlemeleri, onların ifade edici dil gelişimini desteklemeleri ve onlara yeni kelimeler öğretmeleri, çocukların prososyal davranışlarında artış sağlayabilir. Prososyal davranışların belirleyicilerini anlamaya yönelik birçok teorik yaklaşımda; sosyal etkileşimin olumlu etkilerine, kişilerarası ilişkilere, yetişkinlerin rehberlik etmesine, model olmasına ve diğer sosyalizasyon faktörleriyle birlikte sosyobilişsel ve dil yeterliliklerindeki gelişime, sosyal değerlerin içselleştirilmesine ve çocuklarda ahlak gelişimiyle birlikte prososyal becerilerin kazanıldığına vurgu yapılmıştır (Bandura, 2002; Eisenberg vd., 2006). Benzer şekilde, deneysel çalışmalar dil kabiliyetlerinin ve öz-denetim yeterliliklerinin prososyal davranışlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis ve Balaraman, 2003; Eisenberg vd., 2006).

Prososyal becerilerin kazanılması ülkemiz açısından da önem arzeden bir konudur. Türkiye’de son yıllarda şiddet olaylarının hızla çoğaldığı, her geçen gün bu olayları gerçekleştirenlerin yaş ortalamasının düştüğü ve şiddet olaylarının her kesimde görüldüğü dikkat çekmektedir (Kayas, 2006). Şiddet olaylarının artmasının pek çok nedeni olmakla birlikte temelinde toplumda ahlaki değerlerin yozlaşması, hoşgörüsüzlüğün artmış olması, bireylerin saygı, sevgi kavramına yükledikleri anlamların farklılaşması, yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği gibi pek çok prososyal davranışın gösterilmemesi olabilir. Bu bakımdan, toplumda yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk, saygı, empati ve işbirliği gibi bir çok değer, bireylere rastlantılara

bırakılmadan sistemli bir biçimde aile ve öğretmen tarafından işbirliği içerisinde öğretilmesi ve deneyimletilmesi önem kazanmaktadır. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin bu davranışların neden kazanılması gerektiği ve nasıl kazandırılacağı hakkında bilgilendirilmesi ve bu davranışların kişinin yaşamındaki önemi konusunda hassas davranmaları gerekmektedir (McArthur, 2002).

Bütün bunlar göz önüne alındığında, çocuğun yakın çevresinden uzak çevresine doğru bulunduğu ortamın prososyal becerileri şekillendirdiği görülmektedir. Çocuğun ailesinden sonra öğretmenin, bir okul öncesi dönem çocuğunun prososyal davranışları üzerine etkisinin oldukça fazla olduğu düşünülmektedir. Bu konuda daha önceki çalışmalara bakıldığında yurt içinde gözleme dayalı çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada bu eksiklikten dolayı 30 sınıfta öğretmen uygulamaları gözlemlenmiş ve çalışma anketlerle desteklenmiştir. Araştırmada bu gerekçelerden yola çıkılarak “Okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli uygulamaları ile çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin çocukların prososyal becerilerinin gelişimini sözel olarak desteklemelerinin ve/veya bu becerilerin gelişimini engellemelerinin, onlara karşı gösterdikleri duygusal yakınlığın, sınıf yönetiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin, çocukların ifade edici dil gelişimine ve kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine yönelik uygulamalarının ve sınıfta yarattıkları genel atmosferin, 48-60 aylık çocukların sınıfta kendiliğinden ya da öğretmen istediğinde sergiledikleri paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi prososyal davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla öğretmen uygulama ve davranışları, araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve öğretmenlerden sınıflarında yer alan çocukların prososyal davranış sergileme sıklıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmanın genel amacıyla ilişkili olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Sınıfta yer alan tüm çocukların kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklıkları, öğretmenin çocukların prososyal davranışlar sergilemelerini destekleyen uygulamaları derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?



2. Sınıfta yer alan tüm çocukların kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklıkları, öğretmenin çocukların prososyal davranışlarını engelleme derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıfta yer alan tüm çocukların öğretmen istediği zaman prososyal davranış sergileme sıklıkları, öğretmenin çocukların prososyal davranışlar sergilemelerini destekleyen uygulamaları derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıfta yer alan tüm çocukların öğretmen istediği zaman prososyal davranış sergileme sıklıkları, öğretmenin çocukların prososyal davranışlarını engelleme derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk yılları sosyal ve duygusal gelişimin hızlandığı bir dönemdir. Çocukların sosyal ve duygusal özelliklerinin önemli bir bölümü bu dönemlerde kazanılır (Seven, 2007). Erken çocukluk döneminde sosyal becerileri kazanan çocuğun formal eğitime başladığında okula uyumu kolaylaşır, arkadaşlarıyla kolay iletişime geçer, arkadaşları tarafından daha çok kabul görür. Bu becerileri kazanamamış çocuk ise becerileri kazanan çocuğun aksine okula uyum problemleri yaşayabilir, akranları tarafından reddedilebilir. Ayrıca, erken çocukluk döneminde prososyal davranışlara katılımın ya da prososyal davranışları sergilemenin ileri yıllarda gözlemlenen prososyal davranışların belirleyicisi olduğu bilinmektedir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Bu nedenle, okul öncesi dönemde öğretmenler, çocukların olumlu sosyal davranışları (prososyal) kazanmalarına önem vermelidir. Bunu da günlük etkinliklerde çocukların prososyal beceri gelişimlerini destekleyecek uygulamalara yer vererek, programlarında prososyal davranışları destekleyici etkinliklere özen göstererek yapabilirler.

Prososyal becerilerin erken yaşlarda kazanımının ne derece önemli olduğunu vurgulayan bulgular göz önüne alındığında, bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocuklarda prososyal becerilerin gelişimi ile ilişkili olabilecek bir grup öğretmen davranışını inceleyerek daha önceki çalışmaların bulgularını daha ileri bir noktaya taşımayı amaçlamaktadır. Alan yazında prososyal davranışlarla ilgili çalışmalar olmasına rağmen, bizim bildiğimiz kadarıyla, Türkiye’de öğretmen uygulamalarının çocukların prososyal davranışları ile ilişkisini doğrudan inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının doğal ortamında yapılacak

gözlemler yoluyla ne tür deneyimlerin paylaşmayı, işbirliği yapmayı ve ihtiyacı olana yardım etmeyi öğrenmede çocuklara yardımcı olabileceğini belirlemek, sağlıklı gelişimi desteklemenin yollarını anlamada önemli katkılar sağlayabilir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan MEB'e bağlı anasınıflarında eğitim gören 48-60 aylık çocuklarla sınırlıdır.

2. Araştırmada değerlendirilen öğretmen uygulamaları ve çocuk davranışları, ölçeklerde belirtilenlerle sınırlı tutulmuştur.

3. Sınıflarda yapılan gözlemlerle sınırlıdır.

4. Gözlem yapılan süreyle sınırlıdır.

#### **1.5.Varsayımlar**

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir.

1. Prososyal davranışları değerlendirme ölçeğinin (öğretmen değerlendirmesi) okul öncesi çocukların prososyal davranışlarını ölçtüğü varsayılmaktadır.

2. Araştırmada, anasınıfı öğretmenlerinin araştırma sırasında gözlemler altında doğal davrandıkları varsayılmaktadır.

#### **1.6.Tanımlar**

##### **Prososyal Davranışlar**

Genel olarak “kişiler arası olumlu ilişkiler” olarak adlandırılmaktadır. Olumlu sosyal davranışlar, bireyin başka birinin ya da grubun yararına olabilecek davranışları kendi isteği ile dışarıdan herhangi bir baskı olmadan sergilemesi olarak ifade edilmiştir (Eisenberg ve Mussen, 1997). Bu davranışlardan bazıları; empati, işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi diğer insanların mutlu olmasını sağlayan ve diğer insanlara fayda sağlayan duygular ve davranışlardır (San-Bayhan ve Artan, 2007). Prososyal beceriler,

kişilerin diğerleriyle sağlıklı bir iletişim ve etkileşim kurarak olumsuz davranışlardan kaçınmasını sağlayan, olumlu davranış becerileri olarak ifade edilebilir (Gresham ve Elliot, 1990).

### **Sınıf Yönetimi**

Sınıf ortamında eğitimin ve karşılıklı iletişimin etkili olabilmesi için yapılan tüm etkinlikleri kapsayan sınıf yönetimi, öğretimin sağlıklı işlemesi için de oldukça gereklidir. Sınıf yönetimin etkili olması bakımından eğitim süreçlerinin yürütülmesinden, düzenlenmesinde sorumlu olan kişi öğretmendir. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi açısından; etkinlikleri uygularken sınıfta kural koyma, çocuklarla doğru iletişim ve etkileşimde bulunma, istenmeyen problemleri davranışları değiştirme ve düzeltme, zamanı etkili kullanma ve sınıfta düzeni sağlama gibi konularda yetkin olmaları gerekmektedir. Öğretmen sınıfta olumlu atmosfer oluşturmak için, etkili sınıf yönetimi yöntemlerini uygulayabilmelidir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; çocukların okula karşı olumlu tutum geliştirmesini, okul başarısını ve daha birçok davranışların olumlu yönde etkileyebilmektedir (Marzano ve Marzano, 2003; Norris, 2003).

### **Duygusal Yakınlık**

Erdem ve Duyan (2011), okul öncesi öğretmenlerin; gelişimsel olarak kritik dönemde olan çocukların fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal olarak gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasının dışında çocukların sevgi ve ilgi ihtiyaçlarının öncelikle karşılanması gerektiğini vurgulamışlardır. Sevgi ve ilgi çocuklara duygusal olarak yakınlık göstermekle ortaya çıkabilmektedir.

### **Dil ile İlgili Kavramlar**

Mussen, Conger ve Kagan (1990), çocuklar kendilerini ifade ederken dili kullanmakla birlikte, dilin bireyin sosyal ve kültürel değerlerini kazanmada, iletişim ihtiyaçlarını gidermede görev aldığını söylemiştir. Dil, çocuğun iletişim aracı olmasının yanında hayatında birçok işleve sahiptir. Dil, çocukta belleğin ve kavramları sınıflandırma yeteneğinin gelişmesine, özellikle yeni bir problemle karşılaşıldığında davranışlarını değerlendirmesine katkı sağlar. Çocuğun kendini ifade ederek sosyalleşmesini sağlamak için önemli role sahiptir (Bukatko ve Daehler, 1992). Dil,

çocuğun sosyal bir kişi olmasına yardım ederken onu egosundan uzaklaştırarak, kendisini kontrol etmesini sağlayan, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını ifade ederken kendini güvende hissetmesine yardımcı olur (Yavuzer, 1998).

Dil iki temel kısımdan oluşmaktadır. Bunlar:

**Reseptif Dil (Alıcı Dil, Anlama Dili):**Dil gelişimi; ailede başlayarak, okul ve çevre ile gelişmeye devam eden bu süreçtir. İletişim sürecinde sözel uyarılar, duyu-sinir ağı ve işitsel algısal süreçler aracılığıyla alınıp anlaşılabilir gramatik olarak kelimelerin düzgün bir şekilde bir araya getirilmesiyle devam eder (Gönen, 2009). Alıcı dil, çocuğun etrafındaki konuşmaları anladığı evredir. Çocuk yeni bir kelime ile karşılaştığında, bağlantılı diğer kelimeleri de öğrenmeye devam ederse alıcı dil becerisi gelişmeye devam eder.

**Ekspresif Dil (Anlatım dili, İfade edici dil):** Duyu-sinir ve motor-sinir işlevler (ses çıkarma, nefes alma, rezonans ve artikülasyon mekanizmaları) ile bilişsel kavramın bir ses imgesi ile ifade edilmesidir. Çocuğun çevreyle iletişimde kullandıkları sözel dil, kendi dil yapısını geliştirmesine yardım etmektedir (Yazıcı ve Temel, 2012). Çocuğun konuşması için aldığı destek, ortamların uygun hale getirilmesi, uygun uyarıcılar sağlanması ve etkinliklerin çocuğun gelişim düzeyine göre düzenlenmesi onun dil gelişimini destekler. Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişiminin desteklenmesinde, dil gelişiminin temellerinin atılmasından dolayı öğretmenin rolü oldukça büyüktür.

## 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Prososyal Davranışların Kavramsal Yapısı

Prososyal davranışlar, toplumun istediği, toplum yanlısı ve çocukların bu davranışları kazanmasının toplum tarafından desteklendiği davranışlardır. Bunlar, empati, işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi diğer insanların mutlu olmasını sağlayan ve diğer insanlara fayda sağlayan davranışları içermektedir (San-Bayhan ve Artan, 2007). Bu davranışlar olumlu sosyal davranışlar olarak da adlandırılmaktadır. Prososyal davranışlar; duygusal (empati, sempati, ilgi, şefkat) ve davranışsal (yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, teselli etme, gönüllü olmak ve bağışta bulunma) olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2006; Trommsdorff, Friedlmeier ve Mayer, 2007).

Bazı kaynaklarda elseverlik, alturizm, diğergamlık, özgeci davranış olarak da nitelendirilen “prososyal davranışlar” terimi son yıllarda sık kullanılmaya başlanmıştır. “Prososyal davranışlar” diğer kişiye ya da bir gruba yardım etmek ya da fayda sağlamak için amaçlanan gönüllü hareketlerdir. Başka bir tanıma göre prososyal davranış, başkalarına iyilik yaparak diğerlerinin ihtiyaçlarına yönelik (proaktif) ve tepkisel (reaktif) karşılıklardır (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2006). Prososyal davranışlar, başkaları için amaçlanan sonuçları tanımlar. Bu davranışlar baskı sonucunda gerçekleşmez, kişinin kendi isteğiyle yapılır. Prososyal davranışlar diğerleri için pozitif sonuçlar amaçlamasıyla birlikte başka nedenlerle de oluşabilir. Örneğin, bireyler bencilce sebeplerden ötürü (ödül, karşılık gibi) birine yardım için hevesli olabilir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

Prososyal beceriler; genelde kişiler arasındaki etkileşim yoluyla sergilenir ve öğrenilir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Çocuklar, yetişkin rehberliğiyle ve akranlarıyla iletişim yoluyla, model alarak, değerleri ve toplumsal kuralları öğrenip diğerlerine nasıl davranılması gerektiğini içselleştirebilir (Staub, 1992). Çocukların prososyal davranışları, ebeveynlerinin rehber ve model olması ve diğer sosyalizasyon faktörleriyle (kültürel değerler ve beklentiler), prososyal değerlerin özümsemesi ve çocuklarda ahlak gelişimi ile birlikte ilerlemektedir (Eisenberg, 1995).

Prososyal davranışlarla yakından ilgisi olan iki kavram bulunmaktadır. Bunlar, elseverlik ve prososyal becerilere temel hazırlayan empati kavramıdır. Bazı kaynaklarda elseverlik, prososyal becerilerle aynı anlamda kullanılsa da aralarında bazı farklılıklar

vardır. Bazı kaynaklarda da empati, prososyal becerilerden biri olarak görülmektedir. Aşağıdaki bölümlerde bu kavramlar daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

### **2.1.1. Elseverlik (Altruizm)**

Prososyal davranışlar, başkalarına faydalı olmak için gönüllü davranışlar olarak tanımlanırken, bu davranışların elsever olması için bencilce bir sebepten yapılmamış olması gerekir. Kişi, prososyal davranışları, kendi çıkarı ya da ödül almak için yaptığında elsever bir davranış olarak nitelendirilmemektedir. Prososyal davranışlarla ilgili yapılmış çalışmalarda bazı araştırmacılar, elseverlik ile prososyal davranışları eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Elseverliğin altında yatan nedenlerin bazı durumlarda prososyal davranışlardan farklı olduğu görülmektedir. Bu yüzden, elseverlik ve prososyal davranışın ayrı kavramlar olarak ele alınması gerekmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

### **2.1.2. Empati**

Empati, prososyal davranışın ilk temel amacıdır. Hoffman (2000), prososyal olgunluk kapasitesinin zihinsel ve duygusal gelişimle bağlantılı olduğunu öncelikle de empati gelişimiyle ilgili olduğunu dile getirmiştir. Bu gelişen becerilerle çocuklar bazı durumların, ihtiyaçların, başkalarının duygularının daha iyi farkına varırlar. Empati eğitimi, çocukların kendini başkalarının yerine koyarak prososyal becerilerinin artmasını sağlar (Kalliopuska ve Tiitinen, 1991).

Empati, diğer olumlu becerilerden ayrılan ve çok fazla sosyal beceri olarak kabul edilmeyen fakat olumlu duyguları ve davranışları etkili bir biçimde iletişimde göstermeye yarayan bir yetenektir. Empati, öteki insanlara karşı hassas olmayı sağlar (Kaukiainen ve Björkqvist, 1999). Empati yeteneğine sahip birey, başkalarını incitebilecek duyguları fark eder ve başkalarının neler hissettiğini anlar (Cliffordsson, 2002). Duyguları anlama, bir olayın kişide hangi duyguyu oluşturacağını farkedilmesi becerisidir. Bu becerinin gelişiminde yaşantılar önemli yer tutar, birey deneyimleriyle olayların kişide hangi duyguyu oluşturacağını fark eder (Sroufe, 1997). Duyguları anlamada, duyguların yarattığı etkileri ayırt etmek önemlidir (Davis, 2004). Empati diğer insanların duygularını anlamamıza yardımcı olur; başkaları ile olumlu sosyal ilişkiler kurulması ve sürdürülmesi için gereken becerilerin gelişmesini sağlar (Garner ve Waajid, 2012; Izard, Fine vd.,2001). Araştırmacılar, duyguları daha iyi tanıyabilen ve anlayabilen çocukların daha çok olumlu sosyal davranışlar sergilediklerini ve

akranları arasında arkadaş olarak daha çok tercih edildiklerini, bu yüzden sosyal çevrelerinin daha geniş olduğunu dile getirmişlerdir (Downs ve Strand, 2008; Eisenberg, Fabes vd., 1990; Garner ve Waajid, 2012; Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1990). Alan yazın bilgileri doğrultusunda, duyguları anlama becerisinin, çocuğun arkadaşlarıyla etkileşiminde karşı karşıya kaldığı sosyal problemleri çözmede etkili olduğu söylenebilir. Sosyal bir problem karşısında, bireyin empati yaparak vereceği tepki, daha olumlu olacaktır.

Okul öncesi dönemde empati, yaşa göre şöyle gelişmektedir:

*0-1 Yaş:* Bebeklerin, bir diğerinin ağlamasına ağlayarak karşılık vermesinin empatinin ilk belirtisi olduğu ifade edilmektedir. Zihinsel becerileri kısıtlı olduğu halde, altı aylık bebeklerin ağlayan arkadaşlarına temas ederek ilgi gösterdikleri gözlenmektedir (Hoffman, 2000). Bir yaşındaki çocuk, başkasının ne hissettiğini daha iyi anlayabilmek için başkalarını taklit etmeye başlar. Örneğin, bir bebek parmaklarını incitmişse, diğer bebeklerin de kendi parmaklarını ağzına götürüp acıyıp acımadığına baktığı görülmektedir. 1-2 yaş civarında çocuk, diğer kişinin üzüntüsünü fark edebilir fakat bir başkasının kendisinden farklı ihtiyaçlarının olabileceğinin farkında olmayabilirler bu yüzden uygun olmayan davranışlarda bulunabilirler (Goleman, 2000).

*2-3 Yaş:* İki yaşın sonlarına doğru çocuklar başkalarının duygularının, kendi duygularından farklı olduğunu keşfetmeye ve olaylarla ilgili kendi yorumlarını yapmaya başlamaktadır. Kendiliğinden yardım etme, başkasına destek olma davranışları sergilerler. Bu yaşta çocuklar rol oynama yeteneğini kazanmaya başlarlar (Zahn vd., 1992).

*3-5 Yaş:* Çocukların üç yaşından itibaren, diğer insanların düşüncelerinin kendi düşüncesinden farklı olduğunu, bir olaya farklı tepkiler verilebileceğini anlamaya başladıkları ve diğer çocukların sıkıntılarını fark edip yardım ettikleri görülmektedir (Ünal, 2007).

## **2.2. Prososyal Davranışların Kuramsal Yapısı**

Ahlâkî değerler, prososyal davranışların çoğunu kontrol etmektedir (San Bayhan ve Artan, 2004; Topbaşı, 2006). Prososyal becerilerin gelişebilmesi için okul öncesi dönemden itibaren çocuklara ahlaki ve sosyal kurullarla ilgili duyarlılık kazandırılması

gerekmektedir. Okul öncesi dönem, ahlâki gelişim açısından çocuk için kritik bir dönemdir. Erken çocukluk dönemi, bilişsel, sosyal-duygusal becerilerin ve yeterliklerin oluşmasında ve topluma uyum sağlama becerilerinin gelişmesinde oldukça önemlidir (Sheridan vd., 2010). Çocuklar, çevreyle iletişim ve etkileşimleri sonucunda kazandıkları deneyimlerle toplum kurallarını öğrenir ve sosyal kuralların varlığından haberdar olurlar (Çeliköz, Seçer, Çetin ve Şen, 2008; Smetana, 1999). Çocuklarda ahlâki kural anlayışı, sosyal kural anlayışından daha önce gelişmektedir (Yau ve Smetana, 2003). Ahlâki kurallar, toplum tarafından otoriteden bağımsız, değiştirilemez ve evrensel değerler olarak görülürken sosyal kurallar, otoriteye bağımlı ve değiştirilebilir (Seçer, Çağdaş ve Seçer, 2006).

Ahlâk, bireyin doğruyla yanlışı, iyiyle kötüyü, haklıyla haksızı yargılayarak bilinçli bir şekilde davranmasını sağlayan zihinsel bir olgudur (Çiftçi, 2007; Özgün, 2010). Sosyal öğrenme teorisi açısından ahlak, öğrenilmiş alışkanlıklar, tutumlar, diğer alışkanlıklardan ayırt edilemeyen değerlerden oluşur. Genellikle burada kendini kontrol, özgeci (prososyal) davranışlar, nefis hâkimiyeti ve temel empati yeteneği söz konusudur. İnsanın öğrendiği, sosyal çevresine ve bu çevre tarafından etkili olan pekiştirme mekanizmalarına bağlıdır. Bu nedenle ahlakî davranışlar, kültüre bağlı olarak anlaşılabilir (Kohlberg, 1995).

Ahlâki gelişim, çocuğun sosyalleşme süreci içinde neyin iyi, neyin kötü olduğu hakkında farkındalık kazanabilecek bilince sahip hale gelebilmesidir. Çocuklarda ahlâk gelişimiyle kazandırılmak istenen davranışlar; paylaşma, yardımlaşma, özverili davranma, hoşgörülü olma ve toplumsal kurallara uymaya istekli olma hali olarak açıklanabilir. Ahlâki gelişimle birlikte kişinin toplumun normları çerçevesinde özdenetim yapabilmesi dolayısıyla uygun davranışları içselleştirip kendiliğinden yapması beklenir (Mercin, 2005; Özgün, 2010; Topbaşı, 2006). Ahlâkî gelişim, karşılıklılık ve özerklik olgularına dayanır; bu iki durum birbirini tamamlar niteliktedir. Çünkü başkalarıyla iletişim ve etkileşim olmadan ahlâktan söz edilemezken, ahlâk da özerkliği şart koşar. Özerklik kendini tanımakla başlar, kendini tanıma olayı da iletişim olmadan çok zor gelişmektedir (Çam, Seydoğulları, Çavdar ve Çok, 2012).

Ahlaki gelişim ‘rol alma yeteneği’ nin gelişmesiyle başlar. Kohlberg (1995) rol alma yeteneğinin, ‘kendisi dışındakilere kendisi gibi tepki göstermek ve kendi davranışlarına da başkalarının gibi tepki gösterebilmek’ olduğunu söylemiştir. Bu becerilerin çocukta üç-dört yaş civarında gelişmeye başladığı görülmektedir. Blum



(1994), ahlaki değerlerin çocukta, çocuğun başkaları kavramını fark etmesiyle başladığını belirtir. Çocuğun empati kurarak başka varlıkların ne düşündüğünü, ne hissettiğini, onların yerinde olsa ne yapacağını tahmin etmeye başlaması, ahlaki gelişim ve eğitimin ilk aşamasıdır. 0-6 yaş dönemi hemen hemen bütün ahlaki gelişim teorilerinde ‘ahlak öncesi dönem’ olarak belirtilmektedir. Çocuk, bu dönemde tam anlamıyla iyi-kötü düşüncesine sahip değildir, üç yaşına doğru bazı davranışların iyi ya da bazılarının kötü olduğunu öğrenmeye başlar (Hökelekli, 2007). Bu dönemde çocuğun davranışları yetişkinlerden onay almak amaçlıdır. Çocuklar, 3-7 yaşlarında etkileşime dayalı, işbirliğine dayalı ortamlardan hoşlanmaktadır ve toplumsal değerleri önemsemektedir. Çocuklar, bu dönemde suçlama, utangaçlık ve kızma gibi olumsuz durumlardan ziyade, saygı, sabır ve açık kurallara sahip çevrelerde bulunmaktan duygu ve düşüncelerini göstermekten hoşlanırlar, ayrıca toplumsal değerleri öğrenmeye isteklidirler (Tillman ve Hsu, 2000).

Kuramsal açıdan ahlaki gelişim sürecine bakılacak olursa; Piaget ve Kohlberg ahlâki gelişimin bilişsel gelişimle birlikte, çocuğun yakın çevresinden başlayıp okulla birlikte öğretmeni ve arkadaşlarını da içine alan, sosyal iletişim ve etkileşimin olduğu bir çevrede gerçekleştiğini dile getirmişlerdir (Mercin, 2005; Nobes, Panagiotaki ve Pavson, 2009). Piaget, ahlâki gelişimi bir inşa süreci olarak görürken Kohlberg, evrensel ahlâki ilkeleri keşfetme süreci olarak görmektedir. Ahlâka dayalı kavramlar ve ahlâki gelişim, yaşa bağlı olarak zaman içinde olgunlaşır (Kabadayı ve Aladağ, 2010).

Piaget’ye göre ahlâki gerçeklik döneminde, Kohlberg’ e göre ise gelenek-öncesi ahlâki gelişim düzeyinde olan çocukların, doğru-yanlış, iyi-kötü hakkındaki yargıları, yakın çevrelerinden öğrendiklerini ifade etmektedir (Güngör, 2004). Ahlak gelişiminin ailede başladığı göz önünde bulundurulursa ebeveyn tutumlarının, çocuğun kişiliği ve ahlakı üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişki, çocuğun ebeveynlerini model alarak hayata dair tutumlarının biçimlenmesinde önemli rol oynar. Otoriter ve sıkı disiplin içerisinde büyüyen çocuklar, kendilerini ifade ederken zorlanabilir ve başkalarıyla iletişim kurmakta güçlük çekebilirler (Bilgin, 2010; Çakır, 2007; Seven, 2010).

Yavuzer (2005), çocuklarda ahlaki gelişimi sağlamak için bazı önerilerde bulunmuştur, bunlar:

1-Örnek olmak. Davranışın kendisini yetişkinlerin sergilemesi çocuğa kuralları veya davranış kalıplarını öğretmenin en basit yoludur. Çocuklar, duyduklarından çok

gördüklerini uygulama eğilimindedir. Çocuklardan kibar olmalarını isterken, onlara karşı kaba davranmak çocuğu ikilem içine sokacaktır.

2- Olumlu dönüt sağlamak. Ahlaki gelişim sağlamanın ikinci yolu, olumlu geribildirim vermekle gerçekleşebilir. Yetişkinlerin çocuklara söz dinledikleri için mutlu olunduğu ya da nasıl hissettikleri söylenirse, olumlu davranış sergileme durumları artacaktır.

3- Geribildirimde bulunmamak. Yetişkin, çocuğun yaptığı olumsuz davranışları zaman zaman görmezden gelerek de istedik davranışları öğretebilir ve çocukta ahlaki gelişimi bu yolla sağlayabilir. Geribildirim almayan davranışlar zamanla azalacaklardır.

4-Cezalandırma. İstenmeyen bir davranış sonucunda yetişkin, olumsuz geribildirim vererek cezaya başvurabilir. Örneğin, çocuğun sevdiği bir şeyi elinden alıp onu bu durumdan mahrum etmek de ahlaki gelişime katkı sağlayabilir.

### **2.3. Okul Öncesi Dönemde Sık Karşılaşılan Prososyal Davranışlar**

Okul öncesi dönemdeki çocuk birçok prososyal davranış gösterebilir, fakat bunlar arasında en önemli ve başkaları tarafından en çok beklendik davranışlar, işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma gibi davranışlardır. Aşağıdaki bölümlerde bu davranışlar daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

#### **2.3.1. İşbirliği**

Kişilerin ortak bir amaç doğrultusunda birlikte hareket etmesi olarak tanımlanır. Sıra beklemek, oyuncak ya da nesnelere sırayla kullanmak, etkinliklere sırayla katılmak, isteklere uymak, amaçları gerçekleştirmek için hareketleri koordine etmek, başka çocukların fikirlerini kabul etmek ve oyunda anlaşma ve uzlaşmaya varmak gibi birçok alanda bu davranış görülmektedir (Beaty, 1998). İşbirliği yapma, daha az benmerkezci olma anlamına gelen davranışlardan biridir. Kişi işbirliği yaparken kendisinden bir şeyler verir ve kendisinden çok grubun yararına olan davranışlar sergiler (Seefeldt ve Barbour, 1998).

İşbirliğinin temelleri, akranlarıyla aktiviteleri beraber yapmak isteyen çocukların ilk çabalarında görülür, işbirlik becerisi okul öncesi dönemlere denk gelir. Bazı çocuklar daha çok işbirlikçi davranırken, bazıları daha çok yarışmacı davranarak diğerleriyle rekabet içerisindedir. İşbirliği ya da rekabet kültürden ve cinsiyet farklılıklarından etkilenir. Aynı zamanda rekabet ya da işbirliği davranışları akranların karakterlerine bağlıdır. Okul öncesi çocukları diğer çocuklarla karşılıklı bir şekilde gelişen rekabet ve

işbirlikçi davranışları aşamalı bir şekilde öğrenir (La Freniere, 1996). İş birliği yapma benmerkezcilikten zamanla uzaklaşan ilkokul dönemi çocuklarında daha sık gözlenen prososyal davranışlardandır.

Kişilerin amaçlarına ulaşması için işbirliği sürecinde beş temel unsurun bulunması gerekir (Johnson, 2003; Johnson ve Johnson, 2010). Bu öğelerden birincisi, olumlu karşılıklı bağımlılıktır. Bireyler işbirliği sürecinde ortak hedefler belirlemek için birlikte çaba göstermelidirler. İşbirliğinin ikinci temel ögesi, bireysel hesap verme durumu ve kişisel sorumluluktur. Bireyler bu süreçte kendi hedeflerine ulaşmak için çalışırlar. Üçüncü öge, işbirliği sürecinde teşvik edici bir etkileşimin kurulması durumudur. Bireyler belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için birbirlerine yardımcı olmalı, birbirlerini desteklemeli ve birbirlerinin çabalarını övmelidirler. İşbirliğinin dördüncü temel ögesi, sosyal becerileri uygun yerde kullanma halidir. Bireyler ortak hedeflere ulaşabilmek için liderlik, karar verme, iletişim ve çatışma çözme becerilerini kullanmalıdır. Son öge ise, bireylerin işbirlikçi grup sürecine dahil olmalarını ve bir bütün olarak hedeflerine yönelik gelişim göstermelerini gerektirir.

### **2.3.2. Paylaşma**

Okul öncesi dönemde gözlemlenen prososyal davranışlardan bir diğeri olan paylaşma, başkasına bir nesneyi -bu kendi mülkiyeti de olabilir- verme ve verirken de mutlu olma durumudur. Çocukların en kolay öğrendikleri prososyal davranışlardan olan paylaşma, erken çocukluk yıllarında en çok gözlenen davranışlardan biridir. Paylaşma davranışını uygulamak çocuğun bilişsel olgunluğu ile bağlantılıdır aynı zamanda çevresinde gelişen olaylar yoluyla da çocuk paylaşmayı öğrenir (Beaty, 1998). Çocuklar kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda paylaşma davranışını daha sık gösterebilirler. Yeterince ilgi, güven, sevgi açısından doyurulan çocuklar daha kolay paylaşma davranışı gösterirler (Seefeldt ve Barbour, 1998).

Çocuğun yaşı ne kadar küçükse, kendisine ait olsa da olmasa da oynadığı oyuncağı kendi malı gibi görmesi de o kadar doğaldır. Benmerkezci bakış açısına sahip olan çocuklar, başka çocuklardan oyuncak almaya çalışıp, almasına izin verilmediği zaman üzülecektir. Benmerkezci düşünceye sahip bu çocuklara göre oyuncağın kendilerine ait olması gerekmektedir. Büyük yaş çocukların göreceli olarak daha küçük yaş çocuklarına göre daha sık paylaştıkları görülmektedir. Ayrıca, sınıfa ait bir

oyuncağın paylaşılma oranı, çocukların kendilerine ait olan oyuncakları paylaşma oranına göre fazladır (Beaty, 1998).

Paylaşma davranışına etki eden çok sayıda faktör bulunmaktadır. Çocuğun elindeki nesneye sahip olma süresi bu faktörlerden biridir. Çocukların kısa bir süre sahip oldukları nesneden, daha kolay vazgeçebilecekleri düşünülmektedir. Çocuğun paylaşacağı nesneye sahip olma durumu, nesnenin ne olduğu ve paylaşma davranışının nedeni bu davranışı etkileyen diğer faktörlerdir. Bunlara ek olarak; bir nesne başkasına ait olduğu için, çocuk istediği için, arkadaşlıktan ya da bir yetişkin başkalarıyla paylaşmanın iyi bir şey olduğunu söylediği için paylaşılabilir (Beaty, 1998).

Sınıf ortamında paylaşma davranışı, çocuk sayısının az olduğu ve çocuk-yetişkin etkileşiminin fazla olduğu durumlarda daha sık gerçekleşmektedir. Çocuk ile yetişkin arasındaki etkileşimin artmasından dolayı çocuklar kendileriyle daha çok ilgilenildiğini fark ederek daha fazla değer verildiğini hissetmektedir. Çocuklar küçük grup ortamlarında daha kolay paylaşabilmekte, çeşitli etkinliklere katılım için daha fazla fırsat bulmaktadır (Olweus ve Block, 1986). Paylaşma davranışını etkileyen birçok faktörün olduğu söylenebilir, öğretmenin sınıf ortamındaki görevlerinden biri de çocukları paylaşmaya teşvik etmektir.

### **2.3.3. Yardımlaşma**

Yardımlaşma, duygusal ve fiziksel rahatlık amacıyla yardım sağlama ve bu becerileri öğretmektir (Midlarsky ve Hannah, 1995). Öteki insanlara yardım etme, çocuklar arasında fazla görülen davranışlardan biridir. Yapılan bazı araştırmalar çocukların evde iş yaparken yetişkinlere kendiliğinden yardım ettiklerini göstermiştir (Rheingold, 1982). Araştırmacılar, çocukların bu davranışları öncelikle yetişkinleri taklit etmek amacıyla yapmaya başladıklarını belirtmişlerdir (Dworetzky, 1990).

Çocukların yardım etme davranışlarını derinlemesine inceleyen psikolog Staub'a (2003) göre yardım etme davranışında iki faktör rol oynamaktadır. Birincisi, yardım edebilmek için gereken bilgi ve becerilere sahip olmak; ikincisi de yardıma ihtiyaç duyan kişiye karşı empati hissi duyabilme yeteneğidir. Bu bakış açısına göre çocuklara gerekli olan bilgi ve becerileri öğretmek ya da empati kurmalarını sağlamak yardım etme davranışının gelişimini sağlayabilir (Dworetzky, 1990).

Yardım etme davranışı; başkalarına ilgi gösterme (sarılma, dokunma), olumlu ilgi (yardım bulmaya yönelik çabalar, bizzat yardım etme), ikna etme becerileri (verilen desteği anlatma) ya da koruma (arkadaşının yakınında durma, şefkat, fiziksel destek)

gibi davranışları içermektedir. Küçük çocuklar, ilk başlarda bu davranışları yaparken zorlanabilir fakat zamanla nasıl davranacaklarını fark ederek öğrenirler (Beaty, 1998).

Okul çağındaki çocukların daha küçük yaştaki çocuklara göre daha sık yardım etme davranışları gösterdikleri bilinmektedir ancak bu durum, onların yardım etmeye daha hevesli oldukları anlamına gelmemektedir. Küçük çocuklar da yardım etmeye isteklidirler ama büyük yaş çocukları nasıl ve ne zaman yardım edeceklerine karar vermelerini sağlayan bilgi ve becerilere daha çok sahiptirler. Çocuklar, nasıl ve ne zaman yardım edeceklerini bildiklerinde daha fazla yardım etme eğilimindedirler (Dworetzky, 1990). Çocuklar, yakında bir yetişkin yoksa daha kolay yardım etmeye yönelirler. Zor durumda olan, yardıma ihtiyaç duyan kişiyle konuşarak ya da ona dokunarak onu rahatlatılabilir ya da sorunu çözmek için yetişkine bilgi verebilirler (Beaty, 1998).

Yardıma ihtiyaç duyan birine acil bir durum olmadığı halde yardım etme isteği de yardımlaşma davranışına örnektir fakat yardım edilmesi gereken acil bir olaya tanık olan kişi sayısı çoğaldıkça, insanlar arasından birinin yardım etme olasılığının arttığı gözlemlenmiştir. Bu davranış, “sorumluluğun yayılması” olarak tanımlanmıştır. İnsanların yardım etme olasılığı, başka birinin (bir modelin) yardım ettiğini gördükleri zaman artmaktadır (Clifford, 2000).

Çocuklar, erken çocukluk yıllarında büyüyüp gelişirken yardım etme davranışı da gelişmeye başlar. Yapılmış olan bazı çalışmalar, çocukların, sembolik durumlarda ya da taklit etme deneyimlerinde yardım etme davranışını öğrenebileceklerini göstermiştir. Çocuklar davranışı yeni kazanmaya başladıkları dönemde gerçek bir durum karşısında yardım etme davranışını sergilemekte zorluk çekmektedirler. Kendileri de bakım altında bulunan çocuklar, ihtiyacı olan kişilere daha çok yardım etmektedirler. Böylece model olma davranışının prososyal davranışları desteklediği kanıtlanmaktadır (Beaty, 1998).

Anaokulunda yardıma ihtiyacı olan çocuklar yaşlıları yerine yetişkinlere yaklaşmayı tercih ederler, daha büyük yaştaki çocuklar ise yardım istemek için arkadaşlarına daha fazla gitmeye başlarlar. Sınıf ortamında yardım etme davranışı en fazla birinin düştüğünde, bir yeri kesildiğinde, yaralanma durumlarında görülmektedir. Sınıfta biri eşyasını kaybettiğinde de yardım etme davranışlarında artış meydana gelmektedir (Beaty, 1998).

#### 2.4. Öğretmen Uygulamalarının Çocukların Prososyal Davranışlarına Etkisi

2-6 yaş arasındaki çocuklar, sosyal ilişkileri, özellikle kendi yaşatlarıyla nasıl iletişim kurulacağını ev dışındaki kişilerle vakit harcayarak öğrenmektedirler. Çocuklar 2 yaşına kadar tek başlarına oynarlar. Çocukların başkalarıyla olan ilişkileri, birbirini gözleme, taklit etme şeklinde olabilmektedir. 3-4 yaşlarında çocuk sosyalleşerek grup oyunlarına dâhil olmaya, oynarken birbirleriyle konuşmaya ve grup içinde istedikleri kişilerle oyun oynamaya ve istedikleri oyunları seçme yoluna giderler. 5 yaş çocuğu çevresine karşı dostça yaklaşımlar sergileyerek toplumsallaşma yolunda ilerlemektedir. İlk çocukluk döneminde çocuğun diğerleriyle ilişkileri ne kadar fazlaysa, sosyal gelişimi de o kadar artar. Bu nedenle, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, akranlarıyla fazla ilişki içerisinde olacaklarından, sosyal faaliyetleri kısıtlı akranlarına göre toplumsal uyum açısından daha iyi durumdadırlar (Yavuzer, 2002).

Erken çocukluk döneminde çocuk, bulunduğu grubun bir parçası olmayı öğrenir ve grupta uygun davranışları sergilemeye çalışır. Bir grubadâhil edilme yollarını, kişilerle dostluk kurmayı öğrenen çocuk, gruptaki diğer kişilerin davranışlarını etkileme yollarını zamanla öğrenir. Böylece, çocuklar kendilerinin ve diğer insanların yaşamlarını anlamaya başlarlar. Gruptaki çocukları etkileyebilmek için, çocuk karşıdakini dinleme, fikirlerini sorma, karar verirken başkalarına danışma gibi olumlu sosyal davranışları kazanmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Başkalarına karşı sevgi gösterme, empati yapma, başkalarıyla ilgilenme, şefkatli olma, değer verme, gibi olumlu sosyal beceriler, çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu kavramlar soyut olduğu için çocukların anlaması güçleşmektedir fakat; çocuklar diğer bireylere cömert davranan, hoşgörülü olan, şefkatle yaklaşan yetişkinlerden, somut bir şekilde görerek öğrenebilmektedir. Bu yüzden çocuklar, çevresinde kendisine model olabilecek, sevgi ve şefkat gösteren, hoşgörülü davranan ve empati kurabilen öğretmen ve yetişkinlere ayrıca akranları ile karşılıklı olarak bu davranışları sergileyebilecek öğrenme ortamları ve fırsatlarına gerek duymaktadır (Senemoğlu, 1994).

Erken çocukluk dönemindeki çocuk, ailesi ve yakın çevresi dışındaki kişilerle öncelikle okul öncesi kurumlarındaki anasınıflarında karşılaşır. Çocuk bulunduğu yeni çevrede, akranlarıyla ve öğretmenlerle ilişkilerinde kullanmak üzere, o zamana kadar aile ortamında fazla uygulamaya gerek duymadığı ya da uygulamaya fırsat bulmadığı yeni sosyal becerilere ihtiyaç duymaya başlar. Bir çocuğun okuldaki sosyal becerilerini

geliştirmek için mevcut sosyal becerilerin belirlenip, eğitim-öğretim yoluyla daha iyi bir seviyeye getirilmesi sağlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların geliştirmeleri gereken bazı temel sosyal beceriler; iletişim, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma, demokrasiye katılım ve demokrasiye öncelik tanıma gibi becerilerdir (Önder, 2009; Öztürk, 2008 ).

Yavuzer (1998), okul öncesi eğitim kurumlarının kuralları en etkili şekilde öğretebilen yerler olduğunu belirtmiştir. Çocuk yaşlarıyla etkileşimde bulunarak birlikte yaşama, yemek yeme, uyuma ve oynama gibi sosyal davranışları öğrenebilir. Böylece “ben” ve “başkası” kavramlarının farkına vararak işbirliği, yardımlaşma gibi duyguları gelişir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuk, kendi haklarını korurken, başkalarının haklarının da olduğunu fark ederek onlara saygı duymayı ve başkalarının özgürlüğünü zedelememeyi de öğrenir.

Çocuğun çevresinde sıklıkla gördüğü yetişkinlerden biri öğretmenleridir. Öğretmenler, çocukların en üst seviyede sosyal etkileşim gösterebilecekleri ve çocukların birbirleriyle iletişim kurarak kendilerini ifade edebilecekleri sınıf ortamları oluşturarak, onların zihinsel gelişim süreçlerine katkıda bulunabilir ve sosyal beceriler, kişiler arası problem çözme becerileri ve çatışma çözme becerileri gibi becerilerinin gelişimlerine katkı sağlayabilirler (LeBlanc, 2011).

Çocukların okula başlamasıyla birlikte öğretmenler, çocuğun sosyal gelişiminde önemli rol oynayan kişiler olmaya başlarlar. Olumlu davranışların ve sosyal beceri davranışlarının kazandırılmasında öğretmenlerin ve okul çevresinin etkili olduğu söylenebilir. Çocuklara; akranlarıyla iletişim kurabilme ve iletişimi sürdürülebilir, özdenetim sağlayabilme, bulunduğu çevreye, gruba uyum gösterme, stres durumuyla başa çıkabilme, plan yapabilme ve problem çözme becerilerinin kazanımına dönük geri bildirimlerle birlikte olumlu rehberlik yöntemlerini kullanabilen ve doğru rol model olan öğretmenler, çocukların kuralları içselleştirerek kendiliğinden olumlu sosyal davranışları sergilemelerine daha çok yardımcı olacaklardır. Prososyal davranışların geliştirilebilmesi için sınıflarda etkinlikler sırasında çocukların seçim yapmasına izin verilmelidir ve bu davranışları sergileyebilecekleri eğitim fırsatları, ortamları yaratılmalıdır (Berry ve O'Connor 2010; Wortham, 2010).

Sınıftaki öğretmen davranışları, çocukların başkalarına yönelik gönüllü prososyal davranışları ile ilişkilidir (Eisenberg ve Fabes, 1998). Sınıf ortamında çocukların prososyal davranışlarını etkileyen öğretmen uygulama ve davranışları

arasında; duygusal yakınlık, sınıf yönetimi, ifade edici dilin teşviki, kelime öğretimi gibi faktörler yer almaktadır (Spivak ve Farran, 2012). Çocukların sınıftaki paylaşma, işbirliği, yardımlaşma gibi prososyal davranışlarını en fazla etkileyen faktörler, öğretmen ve akranlarıyla iletişim ve ilişkileridir (Birch ve Ladd, 1998; Wentzel, Barry ve Caldwell, 2004).

Öğretmenle çocuk arasındaki ilişkiler, eğitimin temelini oluşturur. Söz ve uygulamaya dayalı bu ilişkiler pozitif ise, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşurken çocukların gelişimi de olumlu yönde etkilenir; ilişkiler negatif ise, sınıfın atmosferi olumsuz yönde etkilenir ve eğitim amaçlarına ulaşamaz. O halde sınıftaki öğrenmenin ve eğitim ortamının büyük oranda öğretmenin uygulama ve davranışlarından etkilendiği söylenebilir (Ergün ve Duman, 1998). Sınıfta öğretmenin olumlu uygulamaları çocukların prososyal davranışlarını destekleyebilmekte iken olumsuz uygulamaları çocukların prososyal davranışlarını engelleyebilmektedir.

Okul öncesi dönemin oldukça önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda; eğitim kurumunda uygulanacak eğitim programı ve uygulayacak öğretmenin yeterliği ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle de okul öncesi eğitim programının ve öğretmenin niteliğinin incelenmesi önem arz etmektedir. Aşağıdaki bölümlerde çocukların prososyal davranışları ile ilişkili olduğu düşünülen bazı öğretmen uygulama ve davranışları ele alınmaktadır.

#### **2.4.1. Duygusal Yakınlık**

Çocukların yakın çevreleri dışında ilk bağlanma ilişkileri yaşadıkları kişi, okul öncesi öğretmenleridir. Yakın çevreye bağlanmadan farklı olarak, öğretmenlerle çocukların arasındaki bağlanma ilişkisi geçici bir süreçle kısıtlıdır fakat; öğretmenlerle çocuklar arasındaki ilişki, iki taraf için de oldukça önemli ve anlamlıdır. Öğretmenin kişisel özellikleri ile öğretmenin davranışları, tutum ve uygulamaları çocukların davranışlarını etkileyebilmektedir. Sevgi dolu ve çocuklara karşı ilgili bir öğretmenin çocuklara karşı davranışları ile ilgisiz, sert ve mesafeli bir öğretmenin çocuklara karşı davranışları birbirinden farklılık göstermektedir. Öğretmenin olumsuz uygulama ve davranışları çocuklarda olumlu davranışlar oluşturmayacağı gibi başka olumsuz davranışlar da geliştirmelerine yol açabilir (Külahoğlu, 2000). Koomen ve Van Der Leij (2008), destekleyici öğretmen davranışlarının pozitif öğretmen-çocuk ilişkisinin belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadır. Sınıf ortamlarında bilgi öğretiminin yeterli



olmadığını, dolayısıyla öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinde destekleyici olmalarının önemli olduğunu dile getirmektedir.

Ergün ve Özdaş (1999), okul öncesi öğretmenin çocukların ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi, sınıf yönetimini etkili kullanabilmesi, öğrenme ortamlarını eğlenceli hale getirebilmesi için çocuklarla duygusal bağ oluşturmasının ve onlara sevgisini göstermesinin oldukça önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu nedenle, henüz gelişme çağındaki, güvenli bağlanma gereksinimine ihtiyacı olan çocuklara karşı öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin en başında “*çocuğu sevmek*” kavramı bulunmaktadır (Gelbal ve Duyan, 2010).

Öğretmenler, çocuklarla iletişim ve etkileşim yoluyla, çocukların tüm gelişim süreçlerini etkileyebilmektedirler. Bu ilişkilerin niceliğinden çok niteliği etkileşimin kalitesini gösterir (Pianta, 1998). Öğretmeniyle duygusal yakınlık içerisinde olmayan, kendisini dışlanmış hisseden bir çocuk ile öğretmeniyle yakın ve sevgi dolu ilişki içerisindeki bir çocuğun, etkileşiminin doğuracağı sonuçlar da farklı olmaktadır. Çocuğun mesajlarını fark ederek zamanında ve uygun geribildirimlerde bulunmak, problem durumunda yaşanan sıkıntılara karşı çözüm odaklı ve cesaretlendirici olmak, çocukların prososyal öğrenmelerini geliştiren öğretmen davranışlarındandır (Pianta ve Hamre, 2001).

#### **2.4.2. Sınıf Yönetimi**

Çocuklara prososyal davranışları kazandırmak isteyen bir öğretmen sınıfı ve çocukların davranışlarını iyi yönetebilmelidir. Eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağı sınıf yönetimidir. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar, sınıfın içindedir. İstendik öğrenci davranışlarının oluşması burada başlar. Eğitim yönetiminin kalitesi ve başarısı büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2001). Martin ve Baldwin (1994) sınıf yönetiminin, birey, öğretim ve disiplin olmak üzere üç kısımdan oluştuğunu belirtmişlerdir. Sınıf yönetiminin birey basamağında öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, tutumları ve davranışları ile öğrencilerin bu beklenen davranışları ne kadar gerçekleştirdikleri bulunmaktadır. Öğretim basamağı, sınıf etkinliklerinin planlanması, çevrenin düzenlenmesi ve zaman yönetiminden oluşmaktadır. Disiplin boyutunda ise sınıf kurallarını öğrencilerin kendiliğinden uygulaması için öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Terzi'ye (2002) göre sistematik bir yöntem olarak sınıf yönetimi, çevreyi etkili bir biçimde

düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme yetisi, kaynakları örgütleme gibi maddeleri kapsayarak sınıf ortamının koordineli bir şekilde yönetilmesi olarak tanımlamıştır.

Sınıf yönetiminde rol oynayan faktörler, öğretmen, öğrenci, eğitim ve okul programları, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir ancak; bu faktörler içinde en büyük role sahip kişi, bu süreçlerin yürütülmesini ve düzenlenmesini sağlayan öğretmendir (Türnüklü, 1999).

Etkili bir sınıf yönetimi için öğrencilerin gereksinimlerini ilgi ve beklentilerini bilmek önemlidir. Sınıf yönetiminde eğitimci, öğrencileri kontrol etmekten çok, eğitimin kalitesini arttırmalı ve sürekliliğini sağlamalıdır (Brophy, 1988; Akt: Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Öğrencinin eğitimde aktif rol aldığı öğrenci odaklı, yeni eğitim sisteminde, sınıf yönetiminde pozitif disiplin anlayışı hakimdir. Pozitif disiplini uygulayan öğretmenler, sınıfta yardımlaşmayı, iş birliğini geliştirmeyi, sorumluluk ve özgüven duygusu kazandırmayı, okulu ve eğitimi sevdirmeyi amaçlayarak, anne babaların hatalı tutumlarından dolayı bazı problem davranışlar gösteren çocuklara rehber olup doğru davranışı göstermeye çaba harcamaktadır (Güven ve Cevher, 2005). Bu nedenle başarılı ve etkili sınıf yönetimi için öğretmen çocuklara doğru rehber olmalıdır (Terzi, 2002). Birçok bulguya göre çocuklara prososyal davranışları göstermeleri için rehberlik yapılmalıdır. Öğretmen aktif bir şekilde çocuğa davranışlar ve empati yönünden rehberlik ederse; çocuklar daha çok paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği becerileri sergilemektedir. Özellikle sosyoekonomik yönden düşük gelirli ailelerin çocukları sosyal ve duygusal beceriler yönünden kimi zaman daha geride kalabilmektedir (Child Trends, 2003). İyi düzenlenmiş bir sınıf ortamında öğretmenler, çocukları destekleyerek hem okulda hem de evde çocuklara prososyal davranışlar kazandırabilirler (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004).

Öğretmen davranışları, uygun sosyal ve duygusal sınıf atmosferini yaratmayı ve öğrencilerin istedik davranışları sergilemelerini etkilemektedir. En ideal sınıf atmosferi, çatışma düzeyinin düşük olduğu ve yıkıcı davranışların az olduğu, bir etkinlikten diğerine pürüzsüz geçişlerin yapıldığı, yerinde duygusal ifadelerin görüldüğü, saygılı iletişimin bulunduğu ve problemlerin çözüldüğü, kişisel farklılıklara dayalı sorumlulukların verildiği bir ortamdır (La Paro ve Pianta, 2003). Bozulan sınıf iklimlerinde problemler öğrenci davranışları görülür ve öğretmen sınıfı yönetirken

duygusal olarak giderek tükenir ve öğrencilere olumsuz rol model olmaya başlar. Öğretmenin sosyal-duygusal durumu ve iyi olma hali kapsamında tükenen, bitkin öğretmen tavırları sınıftaki ilişkileri, yönetimi ve sınıf atmosferini olumsuz yönde etkilemektedir (Jennings ve Greenberg, 2009).

### 2.4.3. İfade Edici Dilin Teşvik Edilmesi

Öz (1997), toplumda yaşayan insanların iletişim kurmaya ve etkileşime ihtiyacı olduğunu, düşüncelerini karşı tarafa açık bir şekilde ifade etmek için, dilin gerektiğini vurgulamıştır. Çocuğun dil gelişiminin temelinde isteklerini, duygu ve düşüncelerini iletme, diğerlerinin dikkatini çekme gibi gereksinimler yer almaktadır. Dil, çocuğu egosundan uzaklaştırıp onun sosyalleşmesine yardımcı olup, kendini kontrol etmesini sağlayan, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını zamanla öğrenmesine ve kendisini güvenli hissetmesini sağlayan bir vasıta (Yavuzer, 1993).

Özbay (2001), okul öncesi dönemdeki çocukların kelime hazinesindeki sözcüklerin sayı ve tür bakımından çok çeşitli olduğunu dile getirmiştir. 6 yaşından sonra çocuğun dil gelişimi, okulda belli bir plan ve program sayesinde sağlanabilmektedir. Çocuğun dilinin zenginleştirilmesinde “kelime öğretimi” oldukça önemli yer kaplar. Okul öncesi eğitim kurumlarında dil öğretimi, özellikle Türkçe-dil etkinliklerinde ve diğer birçok etkinlikte sistemli bir şekilde yapılmaktadır. Bireylerde dil becerilerinin gelişimiyle hem okuduklarını anlamaları hem de duygularını ve düşüncelerini tam ve doğru olarak ifade etmeleri sağlanmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Kelime öğretimi de bir bütünün parçasıdır. Çünkü anlama becerisindeki dil gelişimi, kelime dağarcığını arttırarak öğrencinin anlatma becerisini geliştirecektir (Sever, 2000). Karatay (2007, “Dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif yönde kullanabilmesi, önceden kazanılmış kelime hazinesine bağlıdır” şeklinde yorum yapmıştır.

Demirel, (1999) çocuklara öğretilcek sözcüklerin saptanmasında, sık kullanılan ve öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik seçilmiş kelimelerin belirlenmesinin uygun olabileceğini belirtmiştir. Ediger de (2002); öğrenciyi motive edecek, çocuğun gelişim düzeyi ile uyum gösteren, onun ihtiyaçlarına uygun sözcüklerin öğretilmesine dikkat edilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Erkan (1999), yalnızca kelime öğretiminin anlamsız olacağını, kelime öğretiminin yanı sıra bireyin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri de desteklenirse dil gelişiminin tam olarak

kazanılabileceğini ifade etmektedir. Çeçen (2007), çocuklarda kelime hazinesini arttırmanın, dil becerilerini sağlamak için araç olduğunu söylemiştir. Spivak ve Farran (2012), yaptıkları bir çalışmada öğretmenin ifade edici dildeki teşvikinin sınıftaki sosyal becerilerle bağlantılı olduğunu fakat aralarında güçlü bir ilişki olmadığını saptamışlardır.

Black, Seman ve Trobaugh (1999), yaptıkları araştırmada anaokulu, anasınıfı ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının prososyal davranışlarını çocuk kitaplarını kullanarak desteklemeyi amaçlamıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okuldan seçilen çocuklar, sınıf öğretmenlerinin gözlemleri, toplumsal ve ruhsal beceri davranış kontrol listeleri ve akranlarla ilgili problemleri durumlara dikkat eden öğrenci görüşmelerine göre değerlendirilmiştir. Deney grubu için seçilmiş olan kitaplar haftada birkaç kere okunmuş ve kitaplar hakkında tartışmalar yapılmıştır. Sonuçlara göre deney grubundaki çocukların prososyal davranışlarında artma olduğu ve çocukların sosyal etkileşimlerinde problem çözme becerilerini geliştirdikleri saptanmıştır.

Özetle; çocuğun gelişiminde önemli süreçlerden biri olan sosyal gelişim süreci, doğumdan hemen sonra başlayıp, insanın hayatı boyunca devam etmesine rağmen prososyal davranışların çoğu özellikle erken çocukluk döneminde şekillendiği için kritik dönemdir (Çimen, 2000). Çocukların ilkokula başladıklarında prososyal becerilerini geliştirmiş olmaları beklenirken öğretmenler, öğrencilerin çoğunun grup içerisinde gösterilen işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi prososyal becerilerden yoksun olarak ilkokula başladıklarını rapor etmektedir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Bu durum, erken çocukluk döneminde prososyal becerilerin gelişimini desteklemek için bu gelişimi etkileyen faktörlerin incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Prososyal beceri gelişimi üzerinde etkisi olduğu bilinen en önemli faktörlerden biri, öğretmendir. Öğretmenin bu süreçteki rolünü belirlemek amacıyla hangi tür uygulamalarının çocuklarda prososyal davranış gelişimini desteklediğinin incelenmesi gerekmektedir.

## 2.5. Yapılan İlgili Çalışmalar

### 2.5.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

Aydın'ın (2015) yaptığı çalışma tarama modelinde olup İstanbul da, 36-59 ay arasındaki 104 çocukla, çocuklarda zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin prososyal davranışlara etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında çocuk kişisel bilgi formu, çocuk davranış listesi kısa formu, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) kullanılmıştır. Çocukların zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin duygusal ve bilişsel yönlerinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, kendini düzenleme becerisinin duygusal ve bilişsel yönünün çocukların olumlu sosyal davranışları ile ilişkili olmadığı, zihin kuramının çocukların yardım etme davranışının yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bağcı (2015) yaptığı çalışmada 60-72 ay arasındaki 325 çocukla, çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne - baba prososyal davranışları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, genel bilgi formu, çocuk prososyallik ölçeği, yetişkin prososyallik ölçeği kullanılmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiş ve çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Baydar ve Akçınar (2015), sosyoekonomik farklılıkların üç yaşındaki çocukların olumlu sosyal davranışları ile ilişkisini inceledikleri araştırmayı Denizli’de 36-47 aylık 902 çocuk ve anneleri ile tarama yoluyla yapmıştır. Ölçme araçları olarak; Türkçe alıcı dil testi, uyarlanabilir sosyal davranış envanteri, Eyberg çocuk davranış ölçeği, çevrenin ölçümü için ev gözlem dokümanı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, sosyoekonomik statünün “anneden gelen eğitim” ve “ailenin ekonomik yapısı” gibi iki önemli değişkenin çocukların çoğunun kelime bilgisi ve olumlu sosyal davranışları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

İnanlı (2015) 4-6 yaş arasındaki 52 çocuk ve ebeveyni ile yürüttüğü çalışmada çocukların medya kullanımı ile prososyal ve agresif davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada medya günlüğü anketi ve çocuk davranış ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma, çocukların medya araçları kullanarak oynadıkları oyunların süresinin artmasıyla saldırgan davranışlarında artış, prososyal davranışlarında da bir azalma olduğunu ortaya koymuştur.

Memişoğlu (2015) yaptığı çalışmada 36-60 ay arasındaki 185 çocukla farklı bakım türlerinin problem davranışlar ve olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada çocuk davranış ölçeği, güçler ve güçlükler anketi, sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; koruyucu aile bakımındaki çocuklar, çocuk evinde kalmakta olan çocuklardan daha az içselleştirme problemleri yaşadıklarını ve sevgi evinde kalan çocuklara göre ise daha fazla sosyal yetkinliğe sahip oldukları görülmüştür.

Somer'in (2015) 4-6 yaş resimli çocuk kitaplarını prososyal davranışlar açısından incelediği araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış, 200 adet çocuk kitabını örneklem olarak alınmıştır. Somer, resimli hikaye kitaplarını prososyal davranış içerikleri yönünden incelediği 200 kitaptan sadece 81 tanesinde prososyal içerik yer aldığını ortaya koymuştur.

Yağmurlu' nun (2014), sosyobilişsel yetenekler ve prososyal davranış arasında ilişkileri incelediği, 49-71 ay arası 116 çocukla tarama modelinde yapılan araştırmada ölçme araçları olarak; bilgi formu, sosyal algı görevi, olumlu sosyal davranış (anne-öğretmen) değerlendirmesi, -zihin kuramı gelişimini ölçmek için-beklenmedik yer değişimi paradigması, yanlış bilgilendirme testi, beklenmedik içerik testi kullanılmıştır. Araştırmada sosyobilişsel yeteneklerin prososyal davranışların belirleyicisi olduğu sonucuna varmıştır.

Öztürker' in (2014) tarama modelinde İstanbul da yaptığı çalışmada 6 yaşındaki çocukların prososyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ölçme araçları olarak anneler için; kişisel bilgi formu, özgecilik ölçeği, olumlu sosyal davranış ölçeği öğretmen için; kişisel bilgi formu, özgecilik ölçeği, olumlu sosyal davranış ölçeği kullanılmıştır. Örneklem grubu; 6 yaşındaki 218 çocuk ile bu çocukların anneleri ve okuldaki öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmasında, anne ve öğretmen özgeciliği ile 6 yaş çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçta anne ve öğretmen özgeciliği ile 6 yaş çocuklarının prososyal davranışları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Gözün Kahraman'ın (2012) 48-60 aylık çocuklarda zihinsel beceriler ve prososyal davranışlarda zihin kuramına dayalı eğitim programının etki derecesini araştırdığı çalışması deneysel araştırma yöntemi ile yapılmış ve Ankara ilindeki 48-60 aylık 38 çocuk araştırmanın örneklem grubu olarak seçilmiştir. Gözün Kahraman'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışma kapsamında ayrıca okul öncesi çocuklar için Zihin

Kuramı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış, geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. Ölçme araçları olarak; kişisel bilgi formu, zihin kuramı ölçeği, prososyal davranışları değerlendirme ölçeği (öğretmen formu), durumsal testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zihin kuramı eğitim programı uygulanan çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin performanslarının ve prososyal davranış puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği saptanmıştır.

Gülay (2011) tarafından sosyal gelişim, sosyal beceriler, ebeveynin kabul veya reddi ve akran ilişkileri bakımından bebek ve çocuk prososyal davranışlarının değerlendirilmesi konulu araştırma tarama yöntemi ile yapılmıştır. 5-6 yaşındaki 277 çocuğu ve onların anne babalarını kapsayan çalışmada çocuk davranış ölçeği, sosyal beceri formu, Marmara gelişim ölçeği (sosyal gelişim alt ölçek), mağduriyet ölçeği, ebeveyn kabul-ret ölçeği gibi ölçme araçları kullanılmıştır. 5-6 yaş grubundaki çocukların akran ilişkileri, ebeveynin kabul veya reddi, genel sosyal gelişimi ve sosyal becerileri ile olumlu sosyal davranışları arasında yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Yağmurlu ve Sanson (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çocuğun mizacı ve sosyokültürel bağlamda çocuğun prososyal davranışlarında ebeveynin doğrudan ve dolaylı rolleri araştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde olup 48-77 arası 153 Avustralyalı çocuk ve 48-75 ay arası 58 Türk çocuk olmak üzere toplam 211 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Türk ve Avustralyalı çocukların prososyal gelişim seviyeleri birbirine yakın bulunmuş ancak prososyal davranışa etki eden faktörlerin birbirlerinden biraz farklı olduğu görülmüştür. Örneğin Avustralyalı çocukların prososyal davranış sergilemelerinde anne sıcaklığı ve çocuğun sebatkarlığı önemli bir belirleyici iken, Türk çocuklarında itaat gerektiren davranışın prososyal davranış sergilemelerinde önemli bir belirleyici olduğu görülmüştür.

Altay'ın (2007), Ankara da yaptığı çalışma 35-75 ay çocuklarla yapılmıştır. Tarama modelindeki çalışmada 344 çocuk ile bu çocukların anneleri ve öğretmenlerinin bulunduğu örneklem grubunda; okul öncesi kurumlardaki (devlet - özel) çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışlarının anne-baba tutumları ile aralarındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, ölçme araçları olarak ebeveyn için; kişisel bilgi formu, olumlu sosyal davranış ölçeği; öğretmen için; sosyal yeterlik için eğitimci değerlendirme ölçeği, olumlu sosyal davranış ölçeği, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmada anne-baba stilleri olarak babanın merkeze alındığı durumlarda, sosyal

yeterlik alt boyutundan olan akranlarla ve öğretmenle olan olumlu ilişkilerden kız çocukların erkek çocuklara oranla daha yüksek puan aldığı; erkek çocukların ise akranları ile olan olumsuz ilişkiler alt boyutundan kız çocuklarından daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn stilleri olarak annenin merkeze alındığı durumlarda ebeveyni demokratik tutuma sahip olan çocukların sosyal yeterlik alt boyutlarından biri olan akranlarla olan olumsuz ilişkilerden aldıkları puanların, ebeveyni izin verici tutuma sahip olan çocukların aldıkları puanlara oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak; özel bir kuruma devam eden çocukların arkadaşlarıyla olumsuz ilişkiler ve ilişkilerde bulunmama alt boyutlarından elde ettikleri puanların, devlet kurumuna devam etmekte olan çocuklara oranla daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan kız ve erkek çocukların prososyal davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiş, kızların erkek çocuklara oranla prososyal davranışlardan daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca, demokratik tutuma sahip ailelerdeki annelerin olumlu sosyal davranış puanları değerlendirmelerine göre, izin verici tutum gösteren ailelerdeki annelere göre daha yüksek oranda bulunmuştur. Olumlu sosyal davranışları öğretmenlerin değerlendirdiği durumlarda ise kız çocuklar erkek çocuklara göre daha yüksek oranlarda puanlar elde etmişlerdir.

Yağmurlu, Sanson ve Bahar-Köymen (2005), ebeveynlerin ve çocuk mizacının çocukların prososyal davranış gelişimi üzerindeki etkileri ve bunda zihin kuramının etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmanın diğer amacı da bu ilişkilerdeki kültürler arası benzer veya farklı noktaların ortaya konulmasıdır. Araştırmanın örneklemini 151 Avustralyalı (Avustralya’da yaşayan) ve 50 Türk çocuk ile çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada prososyal davranışların farklı boyutlarını ölçmek için birden çok değerlendirme yöntemi (anne ve öğretmen anketleri, bireysel değerlendirmeler) uygulanmıştır. Zihin Kuramı yeteneği üç değişik yanlış kanı testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarında, Avustralyalı ve Türk çocukların prososyal davranış düzeylerinin birbirine yakın olduğu, fakat yordayıcı faktörlerin benzerlik göstermediği bulunmuştur. Avustralya grubunda annenin sıcaklığı ve sabırlı olma mizacı, Türk grubunda ise annenin çocuktan itaat bekleme davranışı, prososyal davranışı anlamlı olarak yordamıştır. Zihin kuramı yeteneği, her iki kültürel grupta da olumlu sosyal davranış ile pozitif bir ilişki göstermiştir.



Uzmen ve Mağden (2002), altı yaşındaki okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların paylaşma ve yardım etme davranışlarının, resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini üç anaokuluna devam eden altı yaşında kırk çocukta oluşturmuştur. Ön-test ve son-test uygulanan çocukların yardım etme davranışlarını değerlendirmek için, içinde kalem, küçük kağıtlar, ataçlar, kalemtraş olan bir kutu yere düşürülmüş ve çocukların davranışları gözlenmiştir. Paylaşma davranışlarını değerlendirmek için, çocuklara beşer tane çıkartma verildikten sonra, hastanede yatan bir çocuk için istediği sayıda çıkartmayı verebileceği söylenmiştir. Çocukların aileleri ve eğitimcilerine, yardım etme ve paylaşma davranışlarını barındıran soruların olduğu birer soru formu verilmiştir. Deney ve kontrol grubu çocuklarına iki hafta süresince sekiz tane resimli çocuk kitabı okunmuştur. Deney grubundaki çocuklara okunan kitaplardan dördü yardım etme, dördü paylaşma davranışlarına yöneliktir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okunan resimli kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olduğu ve kızların yardım etme davranışları, erkeklerin ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Ailelerin ve eğitimcilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar arasında tutarlılık olmadığı, aile ve eğitimcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyumun düşük olduğu saptanmıştır.

Uzmen' in (2001) 6 yaş çocukların prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi konulu araştırması deneysel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankaradaki 40 çocuk ve 8 resimli kitaptan oluşmaktadır. Ölçme araçları olarak; soru formu, durumsal testler uygulanmıştır. Uzmen tarafından yapılmış olan doktora çalışmasında, okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocukları; paylaşma ve yardım etme davranışları gibi davranışları içeren resimli çocuk kitapları ile desteklendiğinde, çocukların paylaşma ve yardım etme davranışlarında anlamlı bir ilerleme olduğu sonucuna varılmıştır.

### 2.5.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Çalışmalar

Spivak ve Farran (2012) öğretmen uygulama ve davranışlarının (duygusal yakınlık, olumlu davranış yönetimi, ifade edici dildeki teşvik, kelime öğretimi, sözel cesaretlendirme) 1. sınıftaki çocukların prososyal davranışlarına etkisinin incelendiği araştırmada; 39 okul, 124 sınıfta 2,098 öğrenciyle gözlem yoluyla çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler aktif olarak çocukları prososyal davranışa ve empati kurmaya yönlendirdiklerinde çocukların birbirleriyle paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği olasılığı daha yüksektir. Öğretmenin ifade edici dildeki teşviki de çocukların sınıf içerisindeki prososyal davranışlarını güçlü olmasa da etkilemiştir. Öğretmenin genel duygusal yakınlığının çocukların prososyal davranışlarını yönlendirmede yeterli olmadığı saptanmıştır.

Krahé ve Möller (2010) yaptığı araştırmada medya suçlarının ve öğretmen davranışlarının saldırganlık ve prososyal davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 1688 öğrenci ile çalışan Krahé ve Möller, prososyal ve saldırgan davranışları sınıf öğretmenlerinden alınan verilerle belirlemiştir. Analizlerde varyans analizi kullanılmıştır. Cinsiyetin prososyal davranışlar üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmen davranışının kızlar ve erkekler için saldırganlık üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ancak prososyal davranışlar üzerinde negatif bir etkisi yoktur. Genel olarak grupta yüksek saldırganlık ve düşük prososyal davranışın varlığı saptanmıştır. Medya suçluluğu hem saldırganlığı hem de prososyal davranışları negatif yönde etkilemektedir.

Çocukların antisosyal davranışlarına yönelik birçok müdahale programı mevcut olmakla birlikte; bunlardan biri 2007-2008 yılında İspanya'da 3-6 yaş arası 69 kontrol, 78 deney grubundaki çocuklara uygulanan Aprender a Convirir adında 4 ana maddeden oluşan programdır. Bu programda kurallar, duygular ve hisler, iletişim becerileri, yardımlaşma ve işbirliği becerileri gibi maddeler bulunmaktadır. Bilgiler, öğretmenler tarafından raporlaştırılan çocuk davranışı kontrol listesi ve öğretmen ve ebeveynlerden toplanan anaokul davranış ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda antisosyal davranışların önemli derecede azaldığı, sosyal yeterliliğin önemli derecede geliştiği görülmüştür.

Reio, Maciolek ve Weiss (2002), çocuk merkezli program ve temel beceri programı uygulanan anasınıflarında; çocukların anksiyete, yıkıcı davranışlarda bulunma ve prososyal davranışları gösterme sıklıklarını incelemiştir. Araştırmada 10 kız 10

erkek çocuk yer almıştır. Anksiyete ile ilgili davranışlar dahilinde; tırnak yeme, kaş çatma, bağırma, yeni durumlardan kaçınma ve negatif etki bırakma gibi davranışlar etkinlikler esnasında gözlenmiştir. Yıkıcı davranışlar kapsamında ise; kurallara uymama, karşılık verme, başkasına fiziksel zarar verme, meydan okuma gibi davranışlar gözlenmiştir. Prososyal davranışlar ise serbest oyun zamanında gözlenmiştir. Prososyal davranışlar kapsamında; kavgayı önleme, başka çocuğu oyun grubuna davet etme, başkalarını övme, paylaşma, yardım etme gibi davranışlar gözlenmiştir. Araştırmada prososyal davranışlar kapsamında başkalarını oyuna davet etme ve başkalarını övme becerilerinde çocuk merkezli programın lehine fark bulunmuştur. Diğer prososyal davranışlarda iki program arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Anksiyeteye bağlı davranışların tümünde çocuk merkezli program lehine bulgulara ulaşılmıştır.

Black, Seeman ve Throbaugh (1999), anasınıfı ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının prososyal davranışlarını çocuk kitapları yoluyla geliştirmeyi amaçladıkları araştırmada orta sosyoekonomik düzeydeki bir okuldan seçilen çocuklar, sınıf öğretmenlerinin gözlemleri, prososyal davranış kontrol listeleri ve çocukların problemleri davranışlarına ilişkin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Deney grubu için seçilmiş olan kitaplar haftada bir kaç kere okunmuş ve kitaplar hakkında tartışmalar yapılmıştır. Sonuçta verilere göre deney grubundaki çocukların prososyal davranışlarında artış gözlenirken çocukların sosyal etkileşimlerinde problem çözme becerilerini geliştirdikleri de saptanmıştır.

DiLalla (1998) günlük bakımevi deneyimi alan çocukların kendi aralarındaki ilişkilerini, mizaçlarını ve laboratuvar ortamındaki prososyal davranışlarını incelemiştir. Aynı cinsiyetten olan altmış iki çift, beş yaş çocuğunun bir laboratuvarın oyun odasında oynamaları sağlanmıştır. Çocukların davranışları prososyal ve saldırganlık açısından değerlendirilirken, ailelerden de çocukların davranışları ile ilgili birer soru kağıdı doldurmaları istenmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre az ya da hiç gündüz bakımı almayan çocukların daha fazla prososyal davranışlar gösterdikleri, gündüz bakımının bazı çocuklarda sosyalizasyonu engellediği saptanmıştır.

Birch ve Ladd (1998) Orta Batı Amerika'da 199 anaokul çocuğu ve 17 öğretmenle yapmış oldukları çalışmada yeni bir yöntem kullanmışlardır; hem öğrenci-öğretmen ilişkileri hem de çocuk davranış ölçeği ve akranların saldırgan davranışlarla ilgili sosyometrik raporlarını toplamışlardır. Anaokulu öğretmenlerinin öğrencileriyle ilişkilerinin kalitesinin, öğrenci davranışlarını ve birinci sınıftaki öğretmenlerle

ilişkilerini belirlediklerini kanıtlamışlardır. Daha özel olarak ise cinsiyet kontrollerinden sonra; uzlaşmaz ve uyumsuz ilişkiler gösteren öğretmenlerin bulunduğu sınıflardaki çocukların 1. sınıfta daha az prososyal davranışlar sergiledikleri ve öğretmenleriyle çatışmaya giren öğrencilerin prososyal davranışları göstermeye daha az motive oldukları gözlemlenmiştir.

Deneysel bir çalışmada, Battistich ve arkadaşları (1997) 24 ilkokulda 550-600 sınıfta CSC programının (The Caring School Community) etkililiğini incelemişlerdir. CSC müdahale programı öğrencilerin olumlu sosyal gelişimini arttırmak amacıyla öğrencilere fırsatlar sağlayan, işbirliği, başkalarına yardım deneyimlerini yansıtan prososyal değerlerle ilgili sınıf kurallarından oluşan bir programdır. Her bölgeden 2 okul deney amaçlı; karşılaştırma yapmak için seçilmiştir. Bu program uygulama ve karşılaştırma okullarında 1992'de başlayıp 3 yılın üzerinde uygulanmıştır. Değerlendirmeler her yıl 90 dakikalık gözlemler sonucunda yapıldı. Anket okul iklimini değerlendirmek için öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre CSC eğitiminin uygulanması; öğretmenlerin çocuklara karşı yakınlığını ve desteklemelerini, prososyal değerleri, işbirliği teşvikini, öğrencilerin düşünce ve fikirlerini ifade etmelerini arttırdığını göstermiştir. CSC sınıflarında; pozitif kişilerarası davranışlarda (okulu sevme, sınıf ortamından zevk alma, öğrenme motivasyonu, başkaları için endişe duyma, çatışma çözme becerileri, demokratik değerler, fedakar davranışlar) artış görülmüştür.

Crowther'in (1995) 8 aylık bir eğitim periyodu ile hazırlanan araştırma anasınıfından sekizinci sınıfa kadar öğrencileri kapsamıştır. Eğitim süresince aile, kütüphane görevlisi ve öğretmen tarafından çocuklar saygı, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik gibi davranışlar konusunda desteklenmişlerdir. Öğretmenlerden gelen dönütler ve gözlemler sonucunda okul atmosferinin iyi yönde geliştiği ve okulda işbirliğinin arttığı görülmüştür.

Lawton ve Burk (1990), üç-beş yaşındaki çocukların paylaşma, yardım etme, işbirliği, sıra bekleme, empati ve iletişim yoluyla sorun çözme becerilerini incelemiştir. Prososyal davranışların değerlendirmek için bazı testler uygulanmış ve çocukların davranışları doğal ortamlarda gözlenmiştir. Orta sosyoekonomik düzeyden ve farklı etnik gruplardan oluşan, on yedişer kişilik deney ve kontrol grubu çocuklarına altı hafta boyunca prososyal davranışlarla ilgili eğitim verilmiştir. Deney grubu çocuklarından iki kukla arasında geçen altı farklı prososyal problemle ilgili çözümler

üretmeleri istenmiş ve çocukların cevapları değerlendirilmiştir. Deney grubu çocuklarının prososyal davranışları kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla gösterdiği ve karşılaştıkları problemleri konuşarak çözmeye çalıştıkları görülmüştür.

Winer (1990), sekiz aylık bir sürede olumlu arkadaş ilişkileri, paylaşma, anlaşarak çatışmaları çözme gibi sosyal becerilerin öğretilmesi için bir program hazırlamıştır. Çocuklara problem durumları hikaye olarak anlatılmış ve hikayedeki karakterin yerinde 'kendilerinin olması durumunda' nasıl hareket edecekleri sorulmuştur. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, çocukların gün içinde gözlenen davranışlarından üçünün prososyal davranış içerdiği, prososyal davranışların olumsuz davranışların yerini aldığı saptanmıştır.



### 3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, 48-60 aylık çocukların sınıfta gösterdiği prososyal davranışların öğretmen uygulamalarından ne derece etkilendiğini araştırmaktadır. Çocukların öğretmenler tarafından değerlendirilen prososyal beceri düzeyleri çalışmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Öğretmenin çocuklara karşı gösterdiği duygusal yakınlık, olumlu sınıf yönetimi, çocukların dil gelişimini destekleyen uygulamaları ve çocukların prososyal davranışlarını destekleyen ya da engelleyen (ket vuran) davranışları çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

Bu çalışma, öğretmenin çeşitli uygulamalarının çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışan bir nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, ortaya çıkan, olmuş bir durum ya da olayın nedenlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Bağımsız değişkenin manipüle edilmediği ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinin kullanılmadığı bir araştırma türüdür. Bu tür araştırmalarda olayın ya da durumun farklı düzeylerde olduğu en az iki grup vardır (Büyüköztürk ve vd., 2008).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde yer alan 11 okulun (8 ilkokul ve 3 ortaokul) anasınıflarında çalışan 30 öğretmen ve bu sınıflardaki 48-60 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 24 tanesi Okul Öncesi Öğretmenliği alanında lisans mezunu iken 6 tanesi Çocuk Gelişimi Bölümü önlisans mezunudur. Çalışmaya katılan toplam 558 çocuğun, %54.3'ü erkek, % 45.7'si kızdır. Çalışmaya katılan 30 öğretmenin,% 3.3' ü erkek, % 96.7 si kadındır. Araştırmanın yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Ek 1) alınmıştır. Daha sonra Kağıthane'de yer alan okullar arasından örnekleme alınacak okullar belirlenmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından kapsamlı durumların seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Okullardaki anasınıflarının belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yoluyla sınıflar seçilmiştir. Araştırmaya dahil edilen okulların öğleden sonra eğitim vermesine dikkat edilmiş ve yakın çevreden uzak çevreye doğru okullar belirlenmiştir. Örnekleme belirlendikten sonra, okul yöneticileriyle telefon aracılığıyla ön görüşme yapıp belirlenen ilkokul ve ortaokullara gidilerek kurum yöneticilerine ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere araştırma konusunda gerekli bilgilendirme yapılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları analizlerdeki rolüne göre tanımlanmıştır. Öncelikle, çocukların prososyal ve empatik davranışları ile ilgili ölçme aracı ele alınmıştır. Daha sonra sınıftaki prososyal ve empatik davranışları etkileyebilecek öğretmen uygulama ve davranışlarının ölçülmesinde kullanılan araçlardan bahsedilmiştir.

#### 3.3.1. Çocukların Prososyal Davranışları

**Öğretmen İçin Çocuğu Değerlendirme Anketi.** Çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerini belirlemek için Lannotti'nin (1985) (Akt: Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005) oluşturduğu 13 madde ve Wilby'nin (2004) (Akt: Yağmurlu ve ark., 2005) oluşturduğu 6 maddenin toplamından oluşan 19 maddelik 7'li likert tipi (1= hiçbir zaman – 7= her zaman) bir ölçek geliştirilmiş ve ölçek ülkemizde ilk defa Yağmurlu ve arkadaşları (2005) tarafından kullanılmıştır. Öğretmen tarafından doldurulan ölçek, yardımlaşma, paylaşma, teselli ve işbirliği olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerden, beş tanesi yardımlaşma, altı tanesi paylaşma, altı tanesi teselli ve iki tanesi işbirliği davranışının her bir çocuk tarafından okulda ne sıklıkla sergilendiğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Ölçeğin yardımlaşma boyutu, çocuğun sınıf işlerine ve bir akranına veya yetişkine ne sıklıkla yardım ettiğini belirlemeye çalışmaktadır. Paylaşma boyutu, çocuğun ne sıklıkla oyuncuğunu veya başka bir şeyini akranına verdiğini ya da paylaşmayı kabul ettiğini, oyuncuğuyla akranının oynamasına izin verdiğini ve oyuncuğu değiş tokuş ettiğini ölçmektedir. Teselli boyutu, çocuğun ne sıklıkla yaralanmış bir

akranını teselli ettiğini, gergin ve endişeli akranını teselli etmek için oyuncağını ya da sevdiği bir şeyi verdiğini, yardıma ihtiyacı olan bir akranına yardım bulmaya çalıştığını, üzgün, mutsuz ve korkmuş bir akranını teselli ettiğini, üzüntülü bir akranına ya da yetişkine sarıldığını, öptüğünü ve teselli edici sözler söylediğini belirlemeye çalışmaktadır. Ölçeğin işbirliği boyutu, çocuğun ne sıklıkla bir iş üzerinde çalışırken akranıyla veya yetişkinle işbirliği yaptığını ölçmektedir.

Öğretmen, ölçekte yer alan her bir davranışı, çocuğun biri istemediği halde “kendiliğinden” ve “öğretmen istediği zaman” olmak üzere iki farklı durumda ne sıklıkla yaptığını değerlendirmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık puanları, “kendiliğinden” koşulundaki yardım etme için .85, paylaşma için .86, teselli için .91 ve işbirliği için .80; “öğretmen istediğinde” koşulundaki yardım etme için .83, paylaşma için .81, teselli için .92 ve işbirliği için .75 olarak bulunmuştur (Yağmurlu ve ark., 2005). Bu çalışmada elde edilen verilere göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, “kendiliğinden” koşulundaki yardım etme için .92, paylaşma için .93, teselli için .95 ve işbirliği için .88; “öğretmen istediğinde” koşulundaki yardım etme için .92, paylaşma için .94, teselli için .96 ve işbirliği için .87 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin .75’in üzerinde olduğu ve tüm maddelerin tek bir faktöre yüklendiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, her bir çocuğun “kendiliğinden” ve “öğretmen istediği zaman” olmak üzere iki farklı durumda ortalama olarak ne sıklıkla prososyal davranış gösterdiği hesaplanmıştır. Daha sonra, bir sınıfta yer alan tüm çocukların hesaplanan puanları kullanılarak o sınıfın “kendiliğinden” ve “öğretmen istediği zaman” olmak üzere iki farklı durumda ortalama prososyal davranış düzeyi belirlenmiştir. Sınıf düzeyinde hesaplanan bu puanlar, analizlerde bağımlı değişkenler olarak kullanılmıştır.

### 3.3.2. Öğretmen Uygulamaları

Çalışmada yer alan çocukların sınıfta prososyal ve empatik davranışları sergilemelerini destekleyen veya ket vuran öğretmen uygulamalarını belirlemek amacıyla gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılırken prososyal davranışlar açısından ilk saatler oldukça önemlidir. Dikkatli olduğunda hem yardımlaşma, işbirliği, paylaşma gibi prososyal beceriler hem de saldırgan davranışlara sık sık rastlanılabilmektedir. Serbest zaman etkinlikleri adı altında geçen bu zaman diliminde öğretmen çocukları öğrenme merkezlerine yönlendirir ve çocuklar istedikleri materyallerle serbest oyun



oynayabilmektedir (MEB, 2013). Öğrenme merkezlerinde oyun zamanı günlük eğitim akışındaki ilk etkinliktir (MEGEP, 2017; Gülay Ogelman, 2014). Öğrenme merkezlerinde oyun zamanında çocukların içsel motivasyonları oldukça yüksektir ve akranları ile yoğun bir şekilde doğal iletişime girebilmektedirler (Duman ve Koçak, 2013). Bunun yanı sıra çocukların prososyal davranışları geliştirme ve gösterme olanağı en fazla oyun zamanında gerçekleşmektedir (Vaughn vd. 2003). Öğrenme merkezlerinde oyun zamanında diğer etkinliklere göre çocuklar birbirleriyle ve öğretmenleriyle daha çok etkileşime girmektedir ve öğretmenler çocukların davranışlarını daha çok gözlemleyebilmekte ve yönlendirebilmektedir (Han, Buell, Holochwost ve Demott, 2012). Çocuklar arasındaki etkileşimi arttırmayı sağlayan grup oyunları, özellikle özel gereksinimli çocukla diğer çocuklar arasındaki olumlu sosyal etkileşim davranışlarının artmasını da sağlayabilmektedir (Wiener ve Timmermanis, 2012).

Gözlem amacıyla, “Focus on Early Childhood Education” (2002-2007) araştırma projesi kapsamında Farran ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal/Duygusal Etkileşim Kontrol Listesi, Duygusal Yakınlık, Sınıf Yönetimi, İfade Edici Dilin Desteklenmesi, Kelime Öğretimi ve Genel Değerlendirme” gözlem ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekler, “Focus on Early Childhood Education” projesinde çalışmış olan Aydoğan tarafından 2013 yılında Türkçe’ye uyarlanmış ve Özokçu ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülen bir projede kullanılmıştır.

***Sosyal/Duygusal Etkileşim Kontrol Listesi- Öğretmen Davranışı (Social/Emotional Interactions)***. Bu kontrol listesi, öğretmen uygulamalarının incelenmesini ve bu uygulamalara göre öğretmenin, çocukların prososyal ve empatik davranışlarını sözel olarak ne derece desteklediklerinin değerlendirilmesini içermektedir. Bu ölçekte hem olumlu hem de olumsuz öğretmen uygulamaları ölçülmüştür. Olumlu öğretmen davranışları alt ölçeği, öğretmenin, çocukların prososyal ve empatik davranışlarını sözel olarak ne kadar desteklediğini ölçerken, negatif öğretmen davranışları alt ölçeği, öğretmenin, çocuklarda prososyal ve empatik davranış gelişimine ne kadar ket vurduğunu ölçmektedir. Olumlu öğretmen davranışları alt ölçeğinde yer alan maddelerden bazıları şöyledir: “Öğretmen, çocuğu/çocukları birbirleriyle paylaşma özendirir.” ve “Öğretmen, çocukların ilgilerini diğerlerinin duygularına çeker (Örneğin; sınıftaki çocuklara, kitap karakterlerine).” Bu alt ölçek, 9 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz öğretmen davranışları alt ölçeğinde yer alan

maddelerden bazıları şöyledir: “Öğretmen, olumlu davranışları açığa çıkarmak amacıyla dışa yönelik ödüller veya rüşvetler (çıkartma, kurabiye, bileklik, ekstra serbest zaman gibi) kullanır” ve “Öğretmen, çocuklar arasında işbirlikçi davranış/ları desteklemez.” Bu alt ölçek ise 4 maddeden oluşmaktadır.

Prososyal ve empatik davranışı destekleyen veya ket vuran en az bir örnek gözlemlendiğinde ilgili madde “evet” olarak kodlanıp “1” puan verilmiştir. İlgili alt ölçeklerde gözlemlenemeyen maddeler “hayır” olarak kodlanıp “0” puan verilmiştir. Özokçu ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülen çalışmada her bir alt ölçeğin iç tutarlılığını test etmek için yapılan Kuder-Richardson (KR-20) analizleri, prososyal ve empatik davranışın desteklenmesi ve bu tür davranışların kazanımının engellenmesi alt ölçekleri için sırasıyla .73 ve .60 olarak hesaplanmıştır. Bu tez çalışmasında hesaplanan KR-20 değerleri ise prososyal ve empatik davranışın desteklenmesi alt boyutu için .92 iken bu tür davranışların kazanımının engellenmesi alt boyutu için .71’dir. Yapılan çalışmada elde edilen güvenilirlik değerlerine göre ölçeklerin, çalışmada kullanılacak psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, Özokçu ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışmada kontrol listesi için hesaplanan gözlemciler arası uyumun, %85 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da uzman ve araştırmacı arasındaki uyum (%81), kabul edilebilir güvenilirlik sınırları içerisinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin çocuklarda prososyal ve empatik davranışları sözel olarak ne derece teşvik ettikleri ya da ne derece engelledikleri, ilgili alt ölçekte “evet” olarak kodlanan tüm davranışların toplam puanı hesaplanarak elde edilmiştir. Bu durumda her öğretmen için iki tane toplam puan hesaplanmıştır. Olumlu öğretmen davranışları alt boyutunda hesaplanan toplam puanlar, 0 ile 9 arasında dağılım gösterirken olumsuz öğretmen davranışları alt boyutunda, 0 ile 4 arasında değişmektedir. Olumlu öğretmen davranışları alt boyutunda alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin çocukların prososyal ve empatik davranışlarını sözel olarak yüksek düzeyde desteklediklerini gösterirken olumsuz öğretmen davranışları alt boyutunda alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin çocukların prososyal ve empatik davranış sergilemelerini oldukça engellediklerini ifade etmektedir. Bu değişkenler, analizlerde bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

*Duygusal Yakınlık (Emotional Warmth), Sınıf Yönetimi (Behavioral Management), İfade Edici Dilin Desteklenmesi ve Kelime Öğretimi (Encouragement of Expressive Language and Vocabulary Instruction) Ölçekleri.* Bu ölçekler, “Focus on Early Childhood Education” projesinin ilk yılında (2002) oluşturulmuştur ve öğretmen

davranışlarının ve eğitimsel uygulamalarının çeşitli yönlerini değerlendirmek amacıyla anasınıflarının ve 1. sınıfların gözlemlenmesinde kullanılmıştır. Bu ölçeklerdeki maddeler, “Bright Beginnings Critical Components Checklist for Environment” (Edmonds, 2004) ve “Creative Curriculum Implementation Checklist” (Dodge, Colker ve Heroman, 2002) formlarında yer alan bazı maddelerin bileşiminden oluşmaktadır. Bu ölçekler, alanyazında yer alan çalışmalardan yola çıkarak çocukların prososyal ve empatik davranışları ile ilişkili bazı öğretmen davranış ve uygulamaları hakkında bilgi toplamak amacıyla çalışmada kullanılmıştır.

Duygusal yakınlık ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğretmenin çocuklara karşı duygusunu nasıl ifade ettiğini (gülümseme, dokunma, sarılma gibi) ve nasıl bir sosyal ortam oluşturduğunu ölçmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şöyledir: “Her bir çocuğa karşı sevgi ve şefkat gösterir (gülümser, üzüntülü olan bir çocuğa hızla cevap verir, çocuklara sarılır, çocukların elini tutar).” ve “Çocuklarla sıcak/samimi ve pozitif bir şekilde konuşur.”

Sınıf yönetimi ölçeği 8 madde içermektedir. Bu ölçek ile öğretmenin, çocukların davranışlarını pozitif yollarla yönlendirmesi ve çocuklarda öz-düzenleme, problem çözme becerileri ve uygun davranışları desteklemesi ölçülmektedir. Bu ölçekte yer alan maddelerden bazıları şöyledir: “Sabırla çocuklara kuralları ve uygun davranışları hatırlatır.” ve “Çocukların öz-düzenleme çabalarına olanak tanır.”

Çocukların ifade edici dil gelişiminin öğretmen tarafından desteklenmesi 11 madde ile ölçülmektedir. Ölçek, öğretmenin, çocukları düşünmeye, fikirlerini ve kişisel keşiflerini ifade etmeye sevk eden pozitif yönlendirmelerine odaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenin, sınıf içi sosyal etkileşimleri uyaran, saygılı, destekleyici bir çevre oluşturmasına dikkat etmektedir. Bu ölçekte yer alan maddelerden bazıları şöyledir: “Çocukların açıklamasına, tahmin etmesine, bir problemi çözmek için bilgiyi uygulamasına, değerlendirme yapmasına veya sonuçları düşünmesine yardımcı olan açık uçlu sorular sorar.” ve “Keşiflerin anlatılmasını destekler ve uygun dönüt verir.”

Öğretmenin çocukların kelime hazinesini zenginleştirici dil kullanımı 5 madde ile değerlendirilmektedir. Ölçek, öğretmenin, çocuklarda dil gelişimini destekleyici uygulamalarına odaklanmaktadır. Bu ölçekte yer alan maddelerden bazıları şöyledir: “Çocukların etkinlikleriyle ilişkili olarak yeni dil/düşünce gelişimini destekler.” ve “Kelimeler arasında ilişkiler kurar veya kavram haritaları oluşturur ve/veya tartışır.”

Öğretmen uygulamalarının “Duygusal Yakınlık, Sınıf Yönetimi, İfade Edici Dilin Desteklenmesi ve Kelime Öğretimi”ölçekleri ile değerlendirilmesi, sınıf gözlemlerinden hemen sonra, gözlemler esnasında tutulan notlara göre doldurulmuştur. Her bir ölçek maddesinde yer alan ifadeler, gözlem süresince öğretmenin bu ifadelerde yer alan uygulamaları vurgulama derecesi göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Bu ölçeklerde, 4'lü likert tipi dereceleme kullanılmaktadır (4- Mükemmel, 3- İyi, 2- Nadiren, 1- Asla). Gözlemci tarafından bir sınıfta “İyi” veya “Mükemmel” olarak kodlanan maddeler, belirli bir öğretim tekniğine veya belirli bir davranışa ortalama düzey ile yüksek düzeyde vurgu yapıldığını, “Asla” veya “Nadiren” olarak kodlanan alanlara ise hiç ya da çok az düzeyde vurgu yapıldığını göstermektedir. Sınıflarda “Mükemmel” ve “Asla” durumlarına örnek uygulama ve davranışların nadiren gözlemlenmesi nedeniyle eşit aralıklı ölçek, sınıflamalı ölçeğe dönüştürülmüştür. Yeni oluşturulan ölçekte “Mükemmel” kodları “İyi” kodları ile birleştirilip “1” puan verilirken “Asla” kodları “Nadiren” kodları ile birleştirilip “0” puan verilmiştir. Bu iki kategorili kodlamaya dayalı olarak elde edilen puanlar, araştırma değişkenlerinin hesaplanmasında kullanılmıştır.

Her bir ölçeğin iç tutarlılığı Kuder-Richardson (KR-20) formülü ile test edilmiştir. Özokçu ve arkadaşları (2014) Duygusal Yakınlık, Sınıf Yönetimi, İfade Edici Dilin Desteklenmesi ve Kelime Öğretimi ölçekleri için sırasıyla .76, .80, .82 ve .84 Kuder-Richardson değerlerini rapor etmişlerdir. Tez çalışmasında ise Duygusal Yakınlık, Sınıf Yönetimi, İfade Edici Dilin Desteklenmesi ve Kelime Öğretimi ölçekleri için sırasıyla .93, .93, .86 ve .92 Kuder-Richardson değerleri elde edilmiştir. Yapılan çalışmada elde edilen güvenirlik değerleri ile Özokçu ve arkadaşlarının projesinde hesaplanan değerlerin birbirine benzer olduğu gözlemlenmiştir. Tüm bu değerlendirmelere göre ölçeklerin, çalışmada kullanılacak psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Özokçu ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında ölçekler için elde edilen gözlemciler arası uyum oranı, Duygusal Yakınlık için %75.9, Sınıf Yönetimi için %73.1, İfade Edici Dilin Desteklenmesi için %79.1 ve Kelime Öğretimi ölçeği için %73.1 olarak hesaplanmıştır. Bu tez çalışmasında ise uzman ile araştırmacı arasındaki uyum, Duygusal Yakınlık için %80.2, Sınıf Yönetimi için % 78.5, İfade Edici Dilin Desteklenmesi için %79.0 ve Kelime Öğretimi ölçeği için %70.4 olarak bulunmuştur. Tüm değerler, uzman ve araştırmacı arasındaki uyumun kabul edilebilir güvenirlik

sınırları içerisinde yer aldığını göstermektedir. Her bir ölçekte belirli bir öğretim tekniğine veya belirli bir davranışa ortalama düzey ile yüksek düzeyde vurgu yapıldığını gösteren madde puanları (1) toplanmış ve ilgili ölçekte yer alan toplam madde sayısına bölünmüştür. Böylece her öğretmenin çocuklarda prososyal ve empatik davranışı destekleme olasılığı olan uygulamaları ve davranışları ne oranda sergilediği belirlenmiştir. Her bir ölçekte elde edilen puanlar %0 ile %100 arasında dağılım göstermektedir. Bu yüzdelik puanlar, öğretmenin pozitif uygulama ve davranışlarını ifade eden bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

**Genel Değerlendirme Ölçeği (General Classroom Ratings).** Bu ölçek de “Focus on Early Childhood Education” projesi kapsamında oluşturulmuştur. Prososyal beceri gelişimi ile ilişkili olabilecek sınıf uygulamalarının genel bir değerlendirmesinin yapılmasını ve özetlenmesini sağlayan ölçek, “Sınıf Atmosferi, Sınıf Rutinleri, Öğrenme için Sosyal Destek ve Öğrenci Katılımı” olmak üzere 4 alt değerlendirme alanından oluşan 5’li bir derecelendirme ölçeğidir. “Sınıf Atmosferi” alt ölçeği ile sınıfta çocukların kendilerini ne derece güvende ve saygı değer hissettiği değerlendirilmektedir. “Sınıf Rutinleri” ölçeği ile etkinlikler arası geçişlerin nasıl düzenlendiği değerlendirilmektedir. “Öğrenme için Sosyal Destek” alt ölçeği ile sınıfın her çocuk için ne derece yüksek akademik başarı beklentisi olan bir ortam olduğu ölçülmektedir. Son alt ölçek olan “Öğrenci Katılımı” ile çocukların sınıftaki etkinliklere ne derece katılım gösterdikleri ölçülmektedir.

Özokçu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan faktör analizi sonuçlarına göre bu alt ölçeklerin tek bir faktöre yüklendiği görülmüştür. Bu faktör, “Genel Sınıf Atmosferi” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlerde “Genel Sınıf Atmosferi” ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Bu tez çalışmasında da alt ölçeklerin faktör yük değerlerinin .89’un üzerinde olduğu ve tek bir faktöre yüklendiği gözlemlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ise .95 olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmada elde edilen güvenilirlik değeri ile Özokçu ve arkadaşlarının projesinde hesaplanan değer birbirine benzer olduğu gözlemlenmiştir. Tüm bu değerlendirmelere göre ölçeğin, çalışmada kullanılabilir psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Özokçu ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında ölçekler için elde edilen gözlemciler arası uyum oranı, %94 olarak hesaplanmıştır. Bu tez çalışmasında ise uzman ile araştırmacı arasındaki uyum, %90.4 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer,

uzman ve araştırmacı arasındaki uyumun kabul edilebilir güvenirlik sınırları içerisinde yer aldığını göstermektedir.

“Genel Değerlendirme leği”, gözlem esnasında alınan notlara ve gözlemcinin sınıftaki deneyimine göre gözlem süresi sonunda doldurulmuştur. Gözlemci, her bir alanda sınıfı değerlendirmeye “1” puan ile başlayıp daha üstte yer alan puan açıklamalarına doğru değerlendirme yaparak kodlama yapmıştır. Her bir değerlendirmeye açıklamalar eklenerek verilen puanın doğruluğu sağlanmıştır. Dört alt ölçekten alınan puanlar kullanılarak her sınıf için “Genel Sınıf Atmosferi” ortalama puanı hesaplanmıştır ve bu ortalama puan çalışmada, çocuklarda prososyal beceri gelişimini destekleyen ğretmen uygulamalarını ifade eden bir bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

### **3.3.3. Verilerin Toplanması**

Çalışma, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra 2015-2016 eğitim-ğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Kağıthane İlçesinde yer alan ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul ve ortaokulların yöneticileriyle telefon aracılığıyla n görüşme yapıldıktan sonra okullara gidilerek kurum yöneticilerine ve araştırmaya dahil olmak isteyen gönüllü öğretmenlere araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Böylece, araştırmaya katılmaya gönüllü olan okullar ve sınıflar belirlenmiştir.

Mart, Nisan, Mayıs 2016 tarihlerinde sınıf içindeki ğretmen davranışları gözlemlenerek öğretmenin, çocukların prososyal ve empatik davranışlarını sözel olarak ne derece desteklediği, çocuklara karşı duygusunu nasıl ifade ettiği ve nasıl bir sosyal ortam oluşturduğu, çocukların davranışlarını pozitif yollarla nasıl yönlendirdiği ve çocuklarda öz-düzenleme ve problem çözme becerilerini ve uygun davranışları ne derece desteklediği, çocukları düşünmeye, fikirlerini ve kişisel keşiflerini ifade etmeye ne derece sevk ettiği, sınıf içi sosyal etkileşimler için nasıl bir evre oluşturduğu ve çocukların dil gelişimini ne derece desteklediği kaydedilmiştir. Ek olarak, sınıfın genel atmosferi değerlendirilmiştir. Ayrıca, ğretmenlerin her bir çocuğun prososyal davranış düzeylerine ilişkin görüşleri alınarak çocukların bu alandaki becerileri belirlenmiştir.

Araştırmacı,“Sosyal/Duygusal Etkileşim Kontrol Listesi, Duygusal Yakınlık, Sınıf Yönetimi, İfade Edici Dilin Desteklenmesi, Kelime ğretimi ve Genel Değerlendirme lekleri”nin kullanımı ile ilgili bir hafta süreyle “Focus on Early

Childhood” projesinde görev yapmış uzmandan eğitim almıştır. Eğitim, gözlem araçlarının ayrıntılı bir şekilde tanıtılması ve araştırmada yer almayan bir anaokulunda uygulama yapılması aşamalarından oluşmaktadır. Başlangıçta araştırmacı ve uzman, uygulama için seçilen anaokulunda yer alan bir sınıfı incelemiş ve uzman personel ile birlikte gözlemlenen uygulamaları tartışarak kodlamışlardır. Daha sonra okulda yer alan bir başka sınıfta bağımsız kodlama yapılarak gözlemciler arası uyum puanı hesaplanmıştır.

Araştırmada yer alan her sınıf, üç saat boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemler, sınıfın resmi ders saati başlangıcına göre 12:30-15:30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin amacı, çocuklarda prososyal becerilerinin gelişimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışlarını kaydetmek ve öğretmenlerin ne tür prososyal etkileşimlere girdiklerini belirlemektir. Gözlemler planlanırken anasınıfı öğretmenlerine sorulmuş ve onların da uygun olduğu olağan günlerde gözlem yapılmıştır. Gözlem için gidilen sınıflara ayrıca çocuk sayısı kadar değerlendirme ölçeği bırakılmış ve öğretmenlerden ölçeği eksiksiz ve içtenlikle doldurmaları istenmiştir.

#### **3.3.4. Verilerin Analizi**

Çalışmada, istatistiksel analizler yoluyla, öğretmenlerin çocukların prososyal becerilerini destekleyen ya da ket vuran davranışları ile çocukların kendiliğinden ve öğretmen tarafından yönlendirildiğinde prososyal davranışlar sergileme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri, öğretmenin olumlu (çocukların prososyal becerilerini sözel olarak destekleyen uygulamaları, çocuklara karşı duygusal yaklaşımı, sınıf yönetiminde kullandığı yöntem ve teknikler, çocukların ifade edici dil gelişimine ve kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine yönelik uygulamaları ve sınıfta yarattığı genel atmosfer) ve olumsuz (çocukların prososyal becerilerine ket vuran uygulamaları) uygulamaları iken bağımlı değişkenleri, çocukların kendiliğinden ve öğretmen tarafından yönlendirildiğinde prososyal davranışlar sergileme düzeyleridir. Tüm değişkenler, sınıf düzeyinde ele alınmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmadan önce betimsel analizler yapılmıştır. Öncelikle araştırmada yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenlere ilişkin betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek puan) hesaplanmıştır. Daha sonra, örneklem sayısının ( $N = 30$ ) yeterince büyük olmaması nedeniyle bağımsız değişkenlerin birleştirilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı

Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) hesaplanmıştır. Değişkenler arasında gözlemlenen yüksek korelasyonlar nedeniyle “Sosyal Duygusal Etkileşim Kontrol Listesi- Pozitif Öğretmen Davranışları, Duygusal Yakınlık, Sınıf Yönetimi, İfade Edici Dilin Desteklenmesi, Kelime Öğretimi ve Genel Değerlendirme” ölçeklerinden alınan puanlar standart puanlara dönüştürülerek her öğretmen için tek bir ortalama puan hesaplanmıştır. Hesaplanan bu puan, olumlu öğretmen davranışları değişkeni olarak adlandırılmıştır. “Sosyal Duygusal Etkileşim Kontrol Listesi”nde yer alan olumsuz öğretmen davranışlarını ölçen alt ölçek puanı ise çalışmanın bir diğer bağımsız değişkeni olarak ele alınmıştır.

Bağımlı ve bağımsız değişkenlerde elde edilen puanların normalliğe uygunluğunu incelemek amacıyla Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır (bkz. Tablo 1). Örneklem büyüklüğü 50’den küçük olduğu durumlarda bu normallik testinin uygulanması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Yapılan analiz sonucunda çocukların kendiliğinden ve öğretmen yönlendirmesi ile prososyal davranış sergileme düzeylerinin, normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapma göstermediği bulunmuştur ( $p > .05$ ). Diğer taraftan, öğretmen uygulamalarına ilişkin değişkenlerin normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapma gösterdiği gözlemlenmiştir ( $p < .05$ ). Normalden aşırı sapma gösteren bağımsız değişkenlerin dağılımı ayrıca grafik ile incelenmiş ve sürekli olan bu değişkenlerin süreksiz değişkenlere dönüştürülmesine karar verilmiştir. Olumlu öğretmen uygulamaları değişkeni ortalama puanın ( $\bar{X} = 0$ ) altında ve üstünde puan alanlar şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Olumsuz öğretmen davranışı değişkeni ise hiç ya da bir olumsuz davranış sergileyenler ve iki ya da daha fazla olumsuz davranış sergileyenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Oluşturulan bu yeni değişkenler, analizlerde bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

**Tablo 1:** *Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

	İstatistik	Sd	p
<b>Çocuk Prososyal Davranışları</b>			
Kendiliğinden	0,961	30	0,336
Öğretmen yönlendirmesiyle	0,938	30	0,079
<b>Öğretmen Uygulamaları</b>			
Olumlu davranışlar	0,911	30	0,016
Olumsuz davranışlar	0,843	30	0,000



Bu araştırmada dört soruya cevap aranmaktadır. Araştırma sorularına cevap aramak için sınıflamalı değişken olan bağımsız değişkenlerin düzeyleri açısından çocukların kendiliğinden ve ğretmen yönlendirmesi ile prososyal davranış sergileme düzeylerine ait ortalama puanları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınıf düzeyinde yapılan analizlerde örneklem sayısının ( $N = 30$ ) yeterince büyük olmaması nedeniyle ilişkisiz ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması parametrik olmayan testler kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sorularına ilişkin analizler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. *Sınıfta yer alan tüm çocukların kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklıkları, öğretmenin çocukların prososyal davranışlar sergilemelerini destekleyen uygulama derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Bu araştırma sorusunda çocukların prososyal becerilerinin gelişimini sözel olarak daha fazla destekleyen, onlara karşı daha fazla duygusal yakınlık gösteren, sınıfı daha olumlu yöntem ve tekniklerle yöneten, çocukların ifade edici dil gelişimine ve kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine yönelik uygulamaları daha fazla sergileyen ve sınıfın genelinde öğrenmeyi destekleyici olumlu bir atmosfer yaratan öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların ortalama olarak kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklığının bu uygulama ve davranışları daha az sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir Şekilde daha yüksek olup olmadığı test edilmektedir. Araştırma sorusu analiz edilmeden önce örneklem yeterince büyük olmaması nedeniyle öğretmenin olumlu uygulamalarına ilişkin gözlem değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları incelenerek değişken azaltma yoluna gidilmiştir. Daha sonra olumlu ğretmen davranışları olarak adlandırılan bu yeni değişkenin dağılımının normalden anlamlı düzeyde sapma göstermesi sonucu sürekli değişken, süreksiz bir değişkene dönüştürülmüştür. Ortalama puanın üstünde olumlu uygulama sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklıkları ile ortalama puanın altında olumlu uygulama sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların davranış sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, Mann Whitney U-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

2. *Sınıfta yer alan tüm çocukların kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklıkları, öğretmenin çocukların prososyal davranışlarını engelleme derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* Bu araştırma sorusunda çocukların prososyal davranış sergilemelerini daha az engelleyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların ortalama olarak kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklığının bu davranışı daha fazla sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir şekilde daha yüksek olup olmadığı test edilmektedir. Araştırma sorusu analiz edilmeden önce olumsuz öğretmen davranışı değişkeninin dağılımına bakılmış ve normalden anlamlı düzeyde sapma gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle sürekli değişken, süreksiz bir değişkene dönüştürülmüştür. Çocukların prososyal davranış gelişimini engelleyen hiç ya da bir davranış sergilediği gözlemlenen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklıkları ile iki ya da daha fazla engelleyici davranış sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların davranış sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, Mann Whitney U-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.
3. *Sınıfta yer alan tüm çocukların öğretmen istediği zaman prososyal davranış sergileme sıklıkları, öğretmenin çocukların prososyal davranışlar sergilemelerini destekleyen uygulama derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* Bu araştırma sorusunda çocukların prososyal becerilerinin gelişimini sözel olarak daha fazla destekleyen, onlara karşı daha fazla duygusal yakınlık gösteren, sınıfı daha olumlu yöntem ve tekniklerle yöneten, çocukların ifade edici dil gelişimine ve kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine yönelik uygulamaları daha fazla sergileyen ve sınıfın genelinde öğrenmeyi destekleyici olumlu bir atmosfer yaratan öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların ortalama olarak öğretmen istediğinde prososyal davranış sergileme sıklığının bu uygulamaları daha az sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir şekilde daha yüksek olup olmadığı test edilmektedir. Araştırma sorusu analiz edilmeden önce örneklemin yeterince büyük olmaması nedeniyle öğretmenin olumlu uygulamalarına ilişkin gözlem değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları incelenerek değişken

azaltma yoluna gidilmiştir. Daha sonra olumlu öğretmen davranışları olarak adlandırılan bu yeni değişkenin dağılımının normalden anlamlı düzeyde sapma göstermesi sonucu sürekli değişken, süreksiz bir değişkene dönüştürülmüştür. Ortalama puanın üstünde olumlu uygulama sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklıkları ile ortalama puanın altında olumlu uygulama sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların davranış sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, Mann Whitney U-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

4. *Sınıfta yer alan tüm çocukların öğretmen istediği zaman prososyal davranış sergileme sıklıkları, öğretmenin çocukların prososyal davranışlarını engelleme derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?* Bu araştırma sorusunda çocukların prososyal davranış sergilemelerini daha az engelleyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların ortalama olarak öğretmen istediğinde prososyal davranış sergileme sıklığının bu davranışı daha fazla sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir şekilde daha yüksek olup olmadığı test edilmektedir. Araştırma sorusu analiz edilmeden önce olumsuz öğretmen uygulaması değişkeninin dağılımına bakılmış ve normalden anlamlı düzeyde sapma gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle sürekli değişken, süreksiz bir değişkene dönüştürülmüştür. Çocukların prososyal davranış gelişimini engelleyen hiç ya da bir davranış sergilediği gözlemlenen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklıkları ile iki ya da daha fazla engelleyici davranış sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların davranış sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, Mann Whitney U-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

## 4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1. Çocukların Prososyal Davranışlarına ve Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Tablo 2’de çocukların prososyal davranışlarına ve çeşitli öğretmen uygulamalarına ilişkin ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek puan değerleri yer almaktadır.

**Tablo 2:** Çocukların Prososyal Davranışlarına ve Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları (N = 30)

	$\bar{X}$	S	En düşük	En yüksek
<b>Çocukların Prososyal Davranışları</b>				
Kendiliğinden <sup>a</sup>	4,82	0,78	3,28	6,90
Öğretmen istediğinde <sup>a</sup>	5,70	0,76	4,12	6,97
<b>Öğretmen Uygulamaları</b>				
Sosyal/duygusal- olumlu <sup>b</sup>	6,87	2,99	0,00	9,00
Sosyal/duygusal- olumsuz <sup>b</sup>	1,67	0,76	0,00	3,00
Duygusal yakınlık <sup>c</sup>	59,39	35,95	0,00	100,00
Sınıf yönetimi <sup>c</sup>	52,08	40,48	0,00	100,00
İfade edici dilin desteklenmesi <sup>c</sup>	42,42	30,98	0,00	100,00
Yeni kelime kazanımı <sup>c</sup>	55,33	43,53	0,00	100,00
Genel sınıf atmosferi <sup>d</sup>	3,03	1,16	1,00	5,00

Not. <sup>a</sup>Çocukların prososyal davranışlarına ilişkin değerler, sınıf ortalamalarını ifade etmektedir. <sup>b</sup>Öğretmen uygulamalarına ilişkin değerler, toplam puanı ifade etmektedir. <sup>c</sup>Öğretmen uygulamalarına ilişkin değerler, yüzdeleri ifade etmektedir. <sup>d</sup>Öğretmen uygulamalarına ilişkin değerler, ortalama puanı ifade etmektedir.

Öğretmenler tarafından 7’li likert tipi bir ölçekle değerlendirilen çocukların prososyal davranış sergileme sıklıklarına bakıldığında çocukların dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan kendi kendilerine prososyal davranış sergileme sıklığına ait sınıf ortalamasının 4,82 olduğu buna karşın öğretmen yönlendirmesi ile çocukların prososyal davranış sergileme sıklığına ait sınıf ortalamasının 5,70 olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bakış açısına göre çocukların prososyal davranışları öğretmen yönlendirmesi olduğunda daha sıklıkla sergilediklerini ifade etmektedir.

Tablo 2’de öğretmenlerin çocukların prososyal ve empatik davranış sergilemelerini sözel olarak teşvik etmelerine yönelik yapılan ölçümlere bakıldığında toplam 9 maddeden ortalama olarak yaklaşık 7 maddenin öğretmenler tarafından uygulandığı gözlemlenmiştir. Toplam puanların dağılımına bakıldığında ise bazı öğretmenlerin çocukların prososyal ve empatik davranışlarını teşvik etmeye yönelik ölçülen uygulamalardan herhangi birini sergilemedikleri bazı öğretmenlerin ise ölçekte yer alan tüm uygulamaları sergiledikleri kaydedilmiştir. Öğretmenlerin çocukların prososyal ve empatik davranış sergilemelerini engelleyici davranışları ile ilgili yapılan ölçüme bakıldığında toplam 4 maddeden yaklaşık 2’sinin ortalama bir sınıfta gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenlerin bu engelleyici uygulamaları hiç sergilemedikleri bazılarının ise engelleyici uygulamaların çoğunu sergiledikleri puanların dağılımında görülmektedir.

Tablo 2’ye bakıldığında ortalama olarak öğretmenlerin, Duygusal Yakınlık, Sınıf Yönetimi ve Yeni Kelime Kazanımını Desteklenmeleri ile ilgili uygulamalarını ölçen ölçeklerde yer alan maddelerin yüzde %50’sinden fazlasını sergiledikleri gözlemlenmiştir. İfade Edici Dilin Desteklenmesi ölçeğinde ise ortalamanın altında %42,42’lik bir oran hesaplanmıştır. Çocukların prososyal davranış gelişimi ile ilişkili olabileceği düşünülen bu öğretmen uygulamalarının çalışmada yer alan bazı öğretmenler tarafından yüksek oranda sergilendiği gözlemlenirken bazı öğretmenler tarafından hiç ya da düşük oranda sergilendiği puanların dağılımından anlaşılmaktadır. Bu durum sınıflar arasında değişkenliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Son olarak, öğretmenlerin sınıfta yarattıkları genel atmosfere bakıldığında ortalamanın 3,03 olduğu gözlemlenmektedir. Ortalama bir sınıfta çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek olumluya yakın bir ortam oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Ancak puanların dağılımına bakıldığında bazı sınıfların olumsuz ortam özelliklerini ağırlıklı olarak içerdiği bazılarının ise olumlu ortam özelliklerine vurgu yapan uygulamalar içerdiği gözlemlenmektedir.

Araştırma sorularını test etmeden önce örneklem sayısının ( $N = 30$ ) yeterince büyük olmaması nedeniyle bağımsız değişkenlerin birleştirilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) hesaplanmıştır. Tablo 3’te öğretmen uygulamalarına ilişkin değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları yer almaktadır.

**Tablo 3:** Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları (N = 30)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Sosyal/duygusal-olumlu	–						
2. Sosyal/duygusal olumsuz	-.13	–					
3. Duygusal yakınlık	.80*	-.20	–				
4. Sınıf yönetimi	.71*	-.09	.84*	–			
5. İfade edici dilin desteklenmesi	.63*	.05	.66*	.61*	–		
6. Yeni kelime kazanımı	.73*	.20	.70*	.64*	.82*	–	
7. Genel sınıf atmosferi	.75*	.10	.77*	.81*	.77*	.82*	–

Not.  $p \leq .01$ .

Tablo 3 incelendiğinde “Sosyal/duygusal Etkileşim-Olumlu Öğretmen Davranışı, Duygusal Yakınlık, Sınıf Yönetimi, İfade edici Dilin Desteklenmesi, Yeni Kelime Kazanımı ve Genel Değerlendirme” ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında pozitif yönde .60 ve üzeri korelasyon katsayıları görülmektedir. Diğer yandan, çocukların prososyal davranışlarını engelleyen öğretmen uygulamalarını ölçmek amacıyla kullanılan “Sosyal/Duygusal Etkileşim-Olumsuz Öğretmen Davranışı” ölçeğinden elde edilen puanların tabloda yer alan diğer değişkenlerle anlamlı ilişki göstermediği anlaşılmaktadır.

Çalışma verileri arasındaki ilişkilerin istatistikî olarak daha güvenilir bir şekilde incelenebilmesi için değişken azaltma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla pozitif yönde yüksek korelasyon gösteren, farklı ölçek türleriyle ölçülmüş olan değişkenlere ait puanlar, standart puanlara dönüştürülmüş ve bu standart puanlar kullanılarak her öğretmen için ortalama bir puan hesaplanmıştır. Oluşturulan yeni değişken sonraki analizlerde çocukların prososyal davranış gelişimini destekleyen öğretmen uygulamaları olarak ele alınmıştır. Olumsuz öğretmen uygulamaları ayrı bir değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırma sorularına yönelik analizlere geçilmeden önce bağımlı ve bağımsız değişkenlerde elde edilen puanların normalliğe uygunluğu incelenmiştir (bkz. Tablo 1). Çocukların kendiliğinden ve öğretmen yönlendirmesi ile prososyal davranış sergileme düzeylerinin, normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapma göstermediği ( $p > .05$ ), fakat öğretmen uygulamalarına ilişkin değişkenlerin normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapma gösterdiği gözlemlenmiştir ( $p < .05$ ). Normalden aşırı sapma gösteren bağımsız değişkenlerin dağılımı ayrıca grafik ile incelenmiş ve sürekli olan bu değişkenlerin süreksiz değişkenlere dönüştürülmesine karar verilmiştir. Olumlu öğretmen uygulamaları değişkeni ortalama puanın ( $\bar{X} = 0$ ) altında ve üstünde puan alanlar şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Olumsuz öğretmen uygulaması değişkeni ise hiç ya da bir olumsuz davranış sergileyenler ve iki ya da daha fazla olumsuz davranış sergileyenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Oluşturulan bu yeni değişkenler, analizlerde bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

## **4.2. Öğretmen Uygulamaları ile Çocukların Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

### **4.2.1. Öğretmenin olumlu uygulamaları ile çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi**

Çalışmanın ilk araştırma sorusunda çocukların prososyal becerilerinin gelişimini sözel olarak daha fazla destekleyen, onlara karşı daha fazla duygusal yakınlık gösteren, sınıfı daha olumlu yöntem ve tekniklerle yöneten, çocukların ifade edici dil gelişimine ve kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine yönelik uygulamaları daha fazla sergileyen ve sınıfın genelinde öğrenmeyi destekleyici pozitif bir atmosfer yaratan öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların ortalama olarak kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklığının bu uygulamaları daha az sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir şekilde daha yüksek olup olmadığı test edilmektedir. Ortalama puanın üstünde olumlu uygulama sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklıkları ile ortalama puanın altında olumlu uygulama sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların davranış sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, Mann Whitney U-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Tablo 4'te bu araştırma sorusuna yönelik Mann Whitney U-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4:** *Çocukların Kendiliğinden Prososyal Davranış Gösterme Sıklığının Öğretmenin Olumlu Uygulama Düzeyine Göre U-Testi Sonucu*

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ortalamanın altında	12	16,50	198,00	96,00	0,611
Ortalamanın üstünde	18	14,83	267,00		

Tablo 4'e göre ortalamanın altında olumlu uygulama sergilenen sınıflarda bulunan çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklığı ile ortalamanın üstünde olumlu davranış sergilenen sınıflarda bulunan çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $U = 96,00$ ,  $p > .05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, prososyal davranış gelişiminin daha az desteklendiği sınıflarda yer alan çocukların, desteğin daha fazla olduğu sınıflarda yer alan çocuklardan daha sık kendiliğinden prososyal davranış sergilediği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenin çocukların prososyal davranış gelişimini destekleyici uygulamalarda bulunması, çocukların kendi kendilerine prososyal ve empatik davranış gösterme eğilimlerini etkilememektedir.

#### **4.2.2. Öğretmenin olumsuz uygulamaları ile çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi**

İkinci araştırma sorusunda çocukların prososyal davranış sergilemelerini daha az engelleyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların ortalama olarak kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklığının bu uygulamaları daha fazla sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir şekilde daha yüksek olup olmadığı test edilmektedir. Çocukların prososyal davranış gelişimini engelleyen hiç ya da bir davranış sergilediği gözlemlenen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklıkları ile iki ya da daha fazla engelleyici davranış sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların davranış sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, Mann Whitney U-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sorusuna yönelik Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.



**Tablo 5:** *Çocukların Kendiliğinden Prososyal Davranış Gösterme Sıklığının Öğretmenin Olumsuz Uygulama Düzeyine Göre U-Testi Sonucu*

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Hiç ya da nadiren engelleyen	11	20,09	221,00	54,00	0,030
Sıklıkla engelleyen	19	12,84	244,00		

Tablo 5'e göre çocukların prososyal davranışlar sergilemelerinin hiçbir zaman ya da nadiren engellendiği sınıflarda yer alan çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklığı ile çocukların prososyal davranışlar sergilemelerinin sıklıkla engellendiği sınıflarda bulunan çocukların kendiliğinden prososyal davranış gösterme sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $U = 54,00$ ,  $p < .05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, prososyal davranışların daha az engellendiği sınıflarda yer alan çocukların, engelleme daha fazla olduğu sınıflarda yer alan çocuklardan daha sık kendiliğinden prososyal davranış sergilediği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada öğretmenin çocukların prososyal davranış gelişimini engelleyici uygulamaları, çocukların kendi kendilerine prososyal ve empatik davranış gösterme eğilimleri ile ilişkili bulunmuştur.

#### **4.2.3. Öğretmenin olumlu uygulamaları ile çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi**

Üçüncü araştırma sorusunda çocukların prososyal becerilerinin gelişimini sözel olarak daha fazla destekleyen, onlara karşı daha fazla duygusal yakınlık gösteren, sınıfı daha pozitif yöntem ve tekniklerle yöneten, çocukların ifade edici dil gelişimine ve kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine yönelik uygulamaları daha fazla sergileyen ve sınıfın genelinde öğrenmeyi destekleyici olumlu bir atmosfer yaratan öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların ortalama olarak öğretmen istediğinde prososyal davranış sergileme sıklığının bu uygulama ve davranışları daha az sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir şekilde daha yüksek olup olmadığı test edilmektedir. Ortalama puanın üstünde olumlu uygulama sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklıkları ile ortalama puanın altında olumlu sergileyen öğretmenlerin

sınıflarında yer alan çocukların davranış sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, Mann Whitney U-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sorusuna yönelik Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6:** *Çocukların Öğretmen İstedığında Prososyal Davranış Gösterme Sıklığının Öğretmenin Olumlu Uygulama Düzeyine Göre U-Testi Sonucu*

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ortalamanın altında	12	13,92	167,00	89,00	0,421
Ortalamanın üstünde	18	16,56	298,00		

Tablo 6’ya göre ortalamanın altında olumlu davranış sergilenen sınıflarda bulunan çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklığı ile ortalamanın üstünde olumlu davranış sergilenen sınıflarda bulunan çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $U = 89,00$ ,  $p > .05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmen istediğinde, prososyal davranış gelişiminin daha az desteklendiği sınıflarda yer alan çocukların, desteğin daha fazla olduğu sınıflarda yer alan çocuklardan daha az sıklıkla prososyal davranış sergilediği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada öğretmenin çocukların prososyal davranış gelişimini destekleyici uygulamalarda bulunması ile çocukların öğretmen yönlendirmesi ile prososyal ve empatik davranış gösterme sıklıkları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

#### **4.2.4. Öğretmenin olumsuz uygulamaları ile çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklığı arasındaki ilişkinin incelenmesi**

Son araştırma sorusunda çocukların prososyal davranış sergilemelerini daha az engelleyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların ortalama olarak öğretmen istediğinde prososyal davranış sergileme sıklığının bu davranışı daha fazla sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir şekilde daha yüksek olup olmadığı test edilmektedir. Çocukların prososyal davranış gelişimini engelleyen hiç ya da bir davranış sergilediği gözlemlenen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklıkları ile iki ya da

daha fazla engelleyici davranış sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların davranış sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, Mann Whitney U-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sorusuna yönelik Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7:** *Çocukların Öğretmen İstediginde Prososyal Davranış Gösterme Sıklığının Öğretmenin Olumsuz Uygulama Düzeyine Göre U-Testi Sonucu*

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Hiç ya da nadiren engelleyen	11	17,73	195,00	80,00	0,292
Sıklıkla engelleyen	19	14,21	270,00		

Tablo 7’ye göre çocukların prososyal davranışlar sergilemelerinin hiçbir zaman ya da nadiren engellendiği sınıflarda yer alan çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklığı ile çocukların prososyal davranışlar sergilemelerinin sıklıkla engellendiği sınıflarda bulunan çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranış gösterme sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $U = 80,00$ ,  $p > .05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmen yönlendirmesiyle, prososyal davranışların daha az engellendiği sınıflarda yer alan çocukların, engellenmenin daha fazla olduğu sınıflarda yer alan çocuklardan daha sık prososyal davranış sergilediği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenin çocukların prososyal davranış gelişimini engelleyici uygulamaları, çocukların öğretmen yönlendirmesiyle prososyal ve empatik davranış gösterme sıklıkları ile ilişkili bulunmamıştır.

## 5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmeninin çeşitli uygulamalarının çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada yapılandırılmış gözlemler uygulanmış; öğretmen uygulamaları incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden sınıflarında yer alan çocukların kendiliğinden ve öğretmen istediğinde prososyal davranışlar sergileme sıklıklarının değerlendirilmesi istenmiştir.

Yapılan betimsel analizler sonucunda, çocukların öğretmen yönlendirmesi durumunda prososyal davranış sergileme sıklığının, kendiliğinden prososyal davranış sergileme durumuna göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış sergilemelerini arttırmak için öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç olduğuna inandıklarını ifade etmektedir. Gözlemlenen uygulamalara bakıldığında öğretmenlerin bu düşünceyi destekleyici uygulama ve davranışlarda buldukları anlaşılmaktadır. Örneğin, ortalama bir sınıfta, öğretmenlerin çocukların prososyal ve empatik davranış sergilemelerini sözel olarak yüksek oranda teşvik ettikleri gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, bazı öğretmenlerin çocukların prososyal davranışlarını engelleyici uygulamalarda buldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu öğretmen uygulamalarının sıklığının, öğretmenden öğretmene farklılaştığı gözlemlenmiştir. Çocukların prososyal davranış gelişimi ile ilişkili olabileceği düşünülen duygusal yakınlık, sınıf yönetimi, ifade edici dilin desteklenmesi ve yeni kelime öğretimi alanlarındaki uygulamaların bazı öğretmenler tarafından yüksek oranda sergilendiği, bazıları tarafından ise düşük oranda sergilendiği gözlemlenmiştir. Son olarak, ortalama bir sınıfta çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek pozitive yakın bir atmosfer oluşturulduğu görülmüştür.

Öğretmenin gözlemlenen uygulamaları ile çocukların kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklığı arasındaki ilişkiye dair bulgulara bakıldığında öğretmenin çocukların prososyal davranış gelişimini destekleyici uygulamalarda bulunmasının çocukların prososyal ve empatik davranış gösterme eğilimlerini etkilemediği görülmektedir. Çocukların prososyal becerilerinin gelişimini sözel olarak daha fazla destekleyen, onlara karşı daha fazla duygusal yakınlık gösteren, sınıfı daha pozitif yöntem ve tekniklerle yöneten, çocukların ifade edici dil gelişimine ve kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine yönelik uygulamaları daha fazla sergileyen ve sınıfın genelinde öğrenmeyi destekleyici daha pozitif bir atmosfer yaratan öğretmenlerin

sınıfında yer alan çocukların ne kendiliğinden ne de öğretmen istediğinde prososyal davranış sergileme sıklığının, bu uygulama ve davranışları daha az sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Diğer taraftan, öğretmenin çocukların prososyal davranış gelişimini engelleyici uygulamalarda bulunmasının çocukların prososyal ve empatik davranış gösterme eğilimlerini etkilediği görülmüştür. Çocukların prososyal davranış sergilemelerini hiçbir zaman ya da nadiren engelleyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların ortalama olarak kendiliğinden prososyal davranış sergileme sıklığının, prososyal davranışları engelleyici davranışlar sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların davranış sıklığından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, çocukların öğretmen istediğinde prososyal davranışlar sergileme sıklığının, öğretmenin prososyal davranışları engelleme derecesine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Özetle, çocukların sahip oldukları prososyal becerileri sergilemelerinin, öğretmenin sınıfta prososyal davranışların açığa çıkmasını ne derece engellediği ile ilişkili bulunmuştur. Çalışma bulgularına benzer olarak; bazı araştırmalar (Yavuzer, 2002; Brandt, 1996), cezaların türü ile ahlaki gelişim arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Utandırma cezalarının veya fiziksel şiddet uygulamanın istenmeyen olumsuz davranışları arttırırken özgüvenin azalmasına, ahlaki değerlerin zayıflamasına neden olduğu ve ceza alan çocukların daha öfkeli ve saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Fiziksel şiddete dayalı cezaların bu şekilde tepki vermeyi öğrettiği ve ceza gördüğü davranışı sürdürme olasılığı daha da yükseldiği saptanmıştır. Böyle cezalar karşısında çocuk, yaptığı olumsuz davranışın karşılığını aldığını öğrenir fakat hangi uygun davranışın yapılması gerektiğini öğrenemez. Ahlaki değerleri özümsemiş bir eğitimci ahlaki değerler eğitiminde öğrencilerin yaşını ve olgunluğunu dikkate alıp, çocuklara sonuca ulaşma yolunu öğretmelidir. Öğrencinin gerekçelerine saygı duyan öğretmenin doğru şekilde rehber olmasıyla öğrenci zamanla çocuğun“kendi kendine düşünme” becerisi kazanmayı, bağımsız hareket edebilmeyi ayrıca başkalarının görüşlerine güvenmek zorunda olmamayı öğrenir (Zajda, 2009). Ayrıca okul öncesi kurumlarındaki çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bir bilinç oluşturmalarının yanında bu kuralları içselleştirdikleri ve kendiliğinden kurallara uydukları söylenebilir. Seçer, Sarı (2006) yaptıkları bir çalışmaya göre, okul öncesi kurumlarındaki çocuklar, ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirdiklerini saptamışlardır. Kuralların içselleştirilmesi

ile ilgili Selçuk (1997) belirttiği gibi, birey toplumsal kurallara uymak için kendini denetliorsa giderek bağımsızlaşarak içten denetimli bir ahlaki gelişim sergilemektedir. Çocuk otorite sahibi çevresindeki kişiler (öğretmen, anne baba gibi) aracılığıyla karar veriyorsa dıştan denetimli ahlaki gelişim sergilemektedir. Bahsedilen araştırma sonuçları doğrultusunda, okul öncesi eğitimin çocukların içten denetimli ahlak gelişimine yardımcı olduğu söylenebilir. Prososyal davranış gelişimine katkı sağlayan yetişkin davranışlarının başında açıklayıcı akıl yürütme gelmektedir. Açıklayıcı akıl yürütme kapsamında, yetişkinler çocuğa olumsuz davranışının başkaları için doğurduğu sonuçları anlatarak, istenmeyen bu davranışı değiştirmeyi amaçlar (Eisenberg ve Fabes, 1998). Bu yetişkin davranışları çocuğun başkalarının hissettiği sıkıntıyı ve zararı fark etmesini sağlayarak, kendiliğinden prososyal davranış sergilemeleri için önkoşul olan empatiyi sağlamaktadır (Yağmurlu vd., 2005). Hedeflenen sadece istenmeyen olumsuz davranışın o süreçte bırakılması değil, olumsuz davranışın neden yapılmaması gerektiğinin çocuk açısından anlaşılmasıdır. Yetişkinlerin, olumlu ve olumsuz davranışların oluşturduğu sonuçlara yönelik konuşmalarında duygu içeren ifadeler kullanmaları, kendilerinin ve başkalarının düşüncelerinden ve hislerinden bahsetmeleri çocukların sosyal-duygusal gelişiminin hızlanmasını, prososyal davranışların artmasını sağlayacaktır (Grusec, Davidov ve Lundell, 2002; Yağmurlu vd., 2005). Çocukta istenmeyen davranışın olumsuz sonuçları yerine, istenilen davranışın olumlu sonuçlarının ön plana çıkarılması da etkili bir başka yöntemdir. Örneğin, çocuğa bir başkasına yardım ederse karşısındaki kişinin sevineceği söylendiğinde, yardım etmezse karşısındakinin üzüleceği söylenen çocuklara göre daha çok yardım davranışları gözlenmektedir (Grusec vd., 2002). Yardımlaşma, paylaşma, işbirliği ve olumlu sosyal davranışlara yönelik konularda ayrıca değerler gibi konularla ilgili fazla konuşulması da çocukların daha çok prososyal davranış göstermelerini sağlamaktadır (Yağmurlu vd., 2005).

Çalışma bulgularının aksine alanyazında yer alan çalışmalar, öğretmenin prososyal davranışları engelleyen değil, teşvik eden davranışlarının çocukların prososyal davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Bulgular, öğretmenin prososyal ve empatik davranışları teşvik etmelerinin çocukların prososyal davranışları üzerine etkisi olduğunu (Spivak ve Farran, 2012; Birch ve Ladd, 1998; Wentzel, Barry ve Caldwell, 2004) ve çocukların öğretmenleriyle duygusal yakınlığının fazla olduğu sınıflarda çocukların arkadaşlarına karşı daha fazla prososyal davranışlar sergilediklerini (Birch ve

Ladd, 1998; Pianta, 1994; Pianta ve Steinberg, 1992) göstermektedir. Çocukların okul öncesi dönemde kazandığı tutum ve davranışların çoğunun yetişkinlikte de devam ettiği düşünüldüğünde, okul öncesi dönemde kazanılan yardımlaşma, işbirliği, paylaşma gibi prososyal becerilerin gelişiminin öğretmenler tarafından desteklenmesi oldukça önemlidir. Çocukların prososyal davranışları içselleştirebilmesi için öğretmenlere düşen en büyük sorumluluk, hem kendi tutum ve davranışlarıyla çocuklara model olmak hem de planlı etkinlikler yoluyla bu kavramlara günlük programlarında yer vermek ve nihayetinde çocukların öğretmenden bağımsız olarak bu tür davranışları kendi başlarına sergiler hale gelmelerini sağlamaktır. Kısacası, prososyal beceri eğitiminde asıl hedef, çocukların dıştan bir müdahale olmadan kendiliğinden yardımlaşma, işbirliği, paylaşma gibi davranışları sergilemelerini sağlamak olmalıdır. Bu konuda öğretmenlere yol göstermek amacıyla uzmanlar tarafından iyi planlanmış, sistematik programlar hazırlanabilir ve bu programların çocukların prososyal beceri gelişimini ne derece destekledikleri incelenebilir. Okul öncesi eğitim programları, içerik yönünden yeniden gözden geçirilmeli ve çocukların ahlaki ve sosyal kuralları ayırt etme becerisine yönelik konular bakımından zenginleştirilmelidir. Okul öncesi eğitim programı hazırlanırken, ahlaki ve sosyal gelişim alanları birbirinden ayrılmalıdır. Çocukların ahlaki ve sosyal gelişim açısından ayrı hedefler ve hedef davranışlar geliştirilmelidir.

Toplum içerisinde kültürün varlığını koruyabilmesi için toplumsal değerlere gereken önem verilmelidir. Bu değerler arasında ahlak değerleri önemli değerlerin başındadır ve dil yoluyla aktarılmaktadırlar. Toplumumuzda günlük hayatta ahlak kavramıyla ilgili yargılar buyruklar (-melisin, -malısın) ya da yasaklar (-mamalısın, -memelisin) şeklinde karşımıza çıkar. Ancak, olgunlaşmış ahlakî eylemden söz edebilmek için emir ve yasak ifadelerinin herhangi bir dış zorlama ve istek sonucunda ya da ödül beklentisi veya ceza korkusu ile değil de, kişinin kendi aklının süzgecinden geçirerek hür iradesiyle kendiliğinden kararlar verebilmesi gerekir.

Tez çalışmasının bulgularının alanyazındaki bulgularla uyuşmamasının bir nedeni, örneklem büyüklüğünün farklılaşması olabilir. Bu çalışma küçük bir örnekleme sahipken yurtdışında yapılmış olan çalışmalar daha büyük örneklem gruplarını içermektedir. Ülkemizde de evreni daha iyi temsil eden örneklemelere sahip yeni çalışmalarla öğretmenin çocukların prososyal beceri gelişimini destekleyici uygulamaları ile çocukların prososyal davranış sergileme eğilimleri arasındaki ilişki incelenebilir.

Uyuşmazlığın bir diğer nedeni, bu tez çalışmasında örneklemin yeterli olmaması nedeniyle öğretmen uygulamaları ile çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek öğretmen özgeçmiş (eğitim, deneyim, yaş, ruhsal durum), sınıf büyüklüğü, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfın fiziki koşulları, çocukların sosyoekonomik durumları, çocukların prososyal beceri özgeçmiş gibi diğer faktörlerin ele alınamaması olabilir. Aradaki ilişkinin, bu değişkenlerin de ölçüldüğü yeni çalışmalarla test edilmesi önerilebilir.

Tez çalışmasında bulguları etkileyen bir başka sınırlılığı, kullanılan ölçme yöntemi olabilir. Tek bir gözlemci tarafından her sınıf bir kere gözlemlenmiştir. Gözlemciden kaynaklı puanlarda sapma olabilir. Ayrıca, tek bir gözlem, öğretmenin genel uygulama ve davranış şeklini yansıtmayabilir. Birden fazla gözlemcinin yıl içinde sınıfları farklı zamanlarda gözlemlediği yeni çalışmalar planlanabilir.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen bu çalışmanın alana bazı önemli katkıları olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmaların çoğunda ailenin çocuğun prososyal davranışları üzerine etkisinin incelendiği, öğretmen boyutunun daha çok yurt dışında yapılan çalışmalarda ele alındığı görülmüştür. Ayrıca, ülkemizde okul öncesi dönemde prososyal becerilerin yeterince çalışılmadığı, araştırmaların genelde ebeveyn ya da öğretmen değerlendirmesine dayalı olduğu görülmektedir. Yurt dışında da bu konuyla ilgili çalışmaların çoğu; çocukların davranışlarını ve öğretmen-çocuk ilişkilerini doğrudan gözlemek yerine öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinin ve çocukların prososyal davranışlarının öğretmen tarafından değerlendirilmesine dayanmaktadır. Gözlem tekniğinin uzun ve meşakatli olmasından dolayı bu yöntem genelde tercih edilmemektedir. Bu çalışmada 30 gün süreyle öğretmenlerin genel davranışları gözlenmiştir. Yapılan çalışmanın alan yazındaki söz konusu boşluğa dikkat çekeceği, araştırmacıları bu konuya yönlendirebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın, okul öncesi dönemde öğretmen uygulamalarının ne denli önemli olduğunu betimlemesi açısından, çalışmanın sonuçlarından hareketle, gelecekte neler yapılabileceğinin tespit edilebilmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2001). "Farklı Öğretim Kademelerinde Okutulan Masalların Kohlberg'in Moral Gelişim Evreleri Açısından İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim*, c: 26, sayı: 121, s.42
- Altay, F. B. (2007). *Okul Öncesi Kuruma (devlet - özel)Devam Eden Çocukların Sosyal Yetelikleri ve Olumlu Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Stilleri Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atlı Ç. (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Alan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ilişkileri Anlamlandırılmasının incelenmesi*. H.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara. (Danışman: Prof. Dr. Elif ÜSTÜN).
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi (2.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M.Ş. (2015). *Çocuklarda (3-4 yaş) Zihin Kuramı ve Kendini Düzenleme Becerisi-nin Olumlu Sosyal Davranış Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çocuk ile Anne - Baba Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31,101–119
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., and Solomon, J. (1997). The Child Development Project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3. Application, pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baydar, N. ve Akçınar, B. (2015). Ramifications of Socioeconomic Differences For Three Year Old Children and Their Families in Turkey, *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 33-48.
- Beaty, J.(1998). *Observing development of the young child(4th Ed.)*,Presence Hall, USA.
- Berry D, and O'Connor E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1): 1-14.
- Black, C., Seeman, J., and Trobaugh, L. (1999). Using children's literature to increase prosocial behaviors in the early years. Master' s Action Research Project, Saint Xavier University and IRA/Skylight. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 435475

- Blum, L. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: The PressSyndicate of the University of Cambridge.
- Brandt, R. B. (1996). *Facts, values, and morality*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Bilgin, B. (1998). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara
- Bilgin, H. (2010). *Okul öncesi eğitimde aile ile iletişim ve ailelere rehberlik, Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Pegem Akademi.
- Birch, S. H., and Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and teacher-child relationships. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Bukatko, Danuta and Daehler, Marvin W. (1992). *Childdevelopment*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S., and Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12, 198–221.
- Crowther, W. (1995). An independent school libraryclassroom-parent partnership program to encourage respect, responsibility, courtesy, and caring for students prekindergarten through eighth grade (Master's theses). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED388964>
- Child Trends (2003). *Attending kindergarten and already behind: A statistical portrait of vulnerable young children*. Washington, DC: Child Trends.
- Clifford, T.M.(2000). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Cliffordsson, C. (2002). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 49-59.
- Çakır, A. (2007). *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, Eğitim Psikolojisi* (Ed.:Alim Kaya), Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Çam, Z., Seydoğulları, S., Çavdar, D. ve Çok, F. (2012). Ahlâk gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2).
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar. *Journal Of Turkish Linguistics*.1 (1). Macedonia.

- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 28.
- Çeliköz, N., Seçer, Z., Çetin, Ş. ve Şen, H. Ş. D. (2008). Çocuk yuvası ve ailesiyle yaşayan çocukların ahlâki ve sosyal kural anlayışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,1-13.
- Çiftçi, N. (2007). Ahlâki gelişim, *Eğitim Psikolojisi* (Ed.:Alim Kaya), Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Çimen, S.(2000) “Ankara’da Üniversite Anaokullarına Devam Eden Beş Altı Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi”,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Davis, M. (2004). *EQ Duygusal Zekanızı Ölçün*, (Çev. S. Silahlı), Alfa Yayınları: İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- DeRosier, M. E. ve Lloyd, S. W. (2011). The impact of children’s social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27(1-2), 25-47.
- DiLalla, L. (1998). ‘Daycare Child and Family Influences on Preschoolers Social Behaviours in a Peer Play Setting’. *Child Study Journal*. Vol.28, No.3,223-244
- Dodge, D. T., Colker, L. J., and Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool* (4th ed.). Washington, DC.
- Downs, A., and Strand, P. (2008) “Effectiveness Of Emotion Recognition Training For Young Children With Developmental Delays”, *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(1), 75-89.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). “Anaokulu Kaynaştırma Sınıfında Yer Alan Özel Gereksinimli Bir Cocuğun Sosyal Oyun ve Sosyal İletişim Özellikleri”, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, Cilt 2, Sayı 3, s. 99-108.
- Dworetzky, J. P. (1990-1996). *Indroductio n to Child Developm ent*. Sixth Edition. New York: West Publishing Company.
- Ediger, M. (2002). Vocabulary Development and the Curriculum. ERIC, Belge no:ED473483 (indirilme tarihi: 31.03.2008)
- Edmonds, E. (2004). Charlotte-Mecklenburg Schools Bright Beginnings Pre Kindergarten Program. Retrieved from <http://www.cms.k12.nc.us/programs/brightbeginnings/curriculum.asp>
- Erdem, Y., ve Duyan, V. (2011). “A Determination of The Factors that Aff Ect the Level of Pediatric Nurses’ Liking of Children”. *Turk J Med Science*, 41 (2), 295-305.

- Ergün, M. ve A. Özdaş. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul.
- Erkan Ahu G. (1999). Dört Temel Dil Becerisi Üzerine. *Dil Dergisi*, S. 76.
- Eisenberg, N. (1995). Prosocial development: A multifaceted model. In W.M. Kurtinesnd J.L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction*(pp. 401–429).Boston: Allyn & Bacon.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). *Prosocial development*. In W. Damon ve N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 3, 701–778. New York, NY: Wiley
- Eisenberg, N., Damon, W., and Lerner, R. M. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology volume 3: social, emotional and personality development*. Arizona: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., and Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of childpsychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 701–778). New York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Miller, P.A., Shell, R., Shea, C. and May-Plumlee, T. (1990) “Preschoolers’ Vicarious Emotional Responding and Their Situational and Dispositional Prosocial Behavior”, *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 507–528.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., and Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 646–718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., and Mussen, P. (1997). *The roots of prosocial behavior in children* .Cambridge: Cambridge University Press.
- Ergün, M.ve Duman, T. (1998). "Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları", *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 137, Ankara.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). “Okul Gözlemi ve Uygulama Çalışmalarının Öğretmen AdaylarıÜzerindeki Etkisi”. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Garner, P W. and Waajid, B. (2012) “Emotion Knowledge and Self-Regulation as Predictors of Preschoolers’ Cognitive Ability, Classroom Behavior, and Social Competence”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343
- Gelbal, S., and Duyan, V. (2010). “Examination of variables affecting primary school teachers’ state ofliking of children”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zeka*. (B.S. Yüksel Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları

- Gönen, M., Arı, Meziyet, Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 13, 72, sayfa 21-30
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. Mübeccel Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin Kuramına Dayalı Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Becerileri ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Gresham, F. M., and Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*, Mn. Circle Pines, Ags.
- Grusec, J. E., Davidov, M., & Lundell, L. (2002). *Prosocial and helping behavior*. In P. K. Smith ve C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*, Malden, MA: Blackwell Publishing, 457-474.
- Gülay, H. (2011). Assessment of The Prosocial Behaviors of Young Children With Regard To Social Development, Social Skills, *Parental Acceptance-Rejection And Peer Relationships*, *Journal of Instructional Psychology*, 38(3-4), 164-173.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Pegem Akademi, Ankara.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Serbest Zaman Etkinliklerinin Gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 125-138
- Güngör, A. (2004). *Ahlâki (törel) gelişim, Gelişim ve Öğrenme* (Ed.:Ayten Ulusoy), 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 85-107.
- HAN, Myae, BUELL, Martha, HOLOCHWOST, Steven J., & DEMOTT, Kerri (2012). "Instructional Quality of Full-Day Kindergarten Classrooms", *Focus on Pre - K & K*, Volume 25, Number 1, p. 1-8.
- Hastings, P.D., Utendale, W.T., and Sullivan, C. (2006). The Socialization of Prosocial Development. J.E. Grusec and P.D. Hastings (Ed.), *Handbook of Socialization : Theory and Research*. New York: The Guilford Pres.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: University Press.
- Hogg, M. A., and Vaughan, G. M. (2007). *Social psychology*. New York: Prentice Hall.

- Hökelekli, H. (2007). Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi. R. Kaymakcan & M.Uyanık (Eds.), *Teorik ve pratik yönleriyle ahlak*, İstanbul: Dem Yay.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21(1), 46-55.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., and Youngstrom, E. (2001). "Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk", *Psychological Science*, 12, 18-23.
- İnanlı, S. (2015). *Okul Öncesi Çocukların Medya Kullanımı ve Prososyal ve Agresif Davranışları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), 931-945.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (2010). Peace education in the classroom: Creating effective peace education programs. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 223-240). New York: Psychology Press.
- Jennings, P.A. and Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 1, pp. 491-525
- Kabadayı, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlâki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Kail, R. V. (2004). *Children and their development*. New Jersey: Pearson.
- Kalliopuska, M., and Tiitinen, U. (1991). Influence of development programmes on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 323-328
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(1).
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kayas, G. (2006). Suç ve çocuk eğitimi. [www.turkhukuksitesi.com/makale\\_252.htm](http://www.turkhukuksitesi.com/makale_252.htm). adresinden 16.05.2008.tarihinde edinilmiştir

- Koomen, H. M. Y., and Van der Leij, A. (2008). Teacher-Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective. *School Psychology Review*, Volume 37, No. 2, 244-260
- Kohlberg, L. (1995). Moralstufen und moralerwerb: Der kognitiv entwicklungstheoretischeansatz. In W. Althof (Ed.), *Lawrence Kohlberg: die psychologie der moralentwicklung*.(pp. 123-174). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (orijinal work published in 1976).
- Krahé, B., and Möller, I. (2010). Links between self-reported media violence exposure and teacher ratings of aggression and prosocial behavior among German adolescents. *Journal of Adolescence*. Article in Press.
- Külahoğlu, Ş. (2000). İyi öğretmenlik: Yetenek mi, beceri mi? *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 52-58.
- La freniere, P.J. (1996). Cooperation as a conditional strategy among peers: Influence of social ecology and kin relations. *International Journal of Behavioural*,19(1), 39-52.
- La Paro, K. M., and Pianta, R. C. (2003). Improving Early School Success.*Educational Leadership*,60(7),24-29
- Lawton, J.T., and Burk, J. (1990). ‘ Effects of Advence Orginizer Instruction on Preschool Children’s Prosocial Behaviour’. *Journal of Structural Learning*. Vol.10 (3).pp.215-226.
- LeBlanc, L. M. (2011). Let's Play: Teaching Social Skills. *Day Care and Early Education*, 16(3), 28-31.
- Martin, N.K., and Baldwin, B. (1994).Beliefs regarding classroom management style: differences between novice and experienced teachers. Annual Conferance of the Southwest Educational Research Association. ERIC Document Reproduction Service No. ED387471
- Marzano, R. , J., and Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*,61(1), 6-13.
- MEB (2013). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP (2017). *Serbest Zaman Etkinlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Memişoğlu, A. (2015). *Farklı Bakım Türlerinin Problem Davranışlar ve Olumlu Sosyal Davranışlar Üzerindeki Yordayıcı Etkisi: Mizacın Düzenleyici Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mercin, L. (2005). Piaget ve Kohlberg’in ahlâki (moral) gelişim kuramlarının özellikleri ve karşılaştırılması. *SBard*, 5, 73-86[<http://www.akader.info/sbard/sayilar/2005Mart/73-86.pdf>] [11.10.2010].

- McArtur, J. R. (2002). The Why, What, and How of Teaching Children Social Skills. *The Social Studies*. 183-185.
- Midlarsky, E., and Hannah, M. E. (1995). Assessing adolescent prosocial behavior: The Family Helping Inventory. *Adolescence*, 30, 141–155.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. and Kagan, J. (1990), Child Development And Personality. *Sevenfhedit London Harper Collins Publishers* (249).
- Nobes, G., Panagiotaki, G. ve Pawson, C. (2009). The İnfluence of negligence, intention, and outcome one children’s moral judgments, *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 382-397.
- Norris, J.A. (2003). Looking at classroom managementthrough a social and emotional learning lens. *Theoryand Practice*, 42(4), 313-318.
- O’Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. ve Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bullyvictims. *Psychology in The Schools*, 46(2), 100-115.
- Olweus, D., Block, J., and Rodke, M. (1986). *Development of antisocial and prosocial behaviour*. Developmental Psychology Series. Academic Press, USA.
- Önder, A. (2009). *Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Öz, İ. (1997). *Çocuğun gelişim dönemleri. Çocuk olmak*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Özbay, M. (2001). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi AçısındanÖnemi, *Bilig*(17).
- Özgün, Ö. (2010). Ahlâki gelişimi, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ed.: Engin Deniz), 2. Baskı, Ankara: Maya Akademi.
- Özokçu, O., Aydoğan, C., Sağsöz, G., Servi, C. ve Alatlı, R. (2014). *Anasınıflarındaki çocuklar için hazırlanan ama ve sosyal öykü temelli sosyal beceri öğretimi müdahale programının çocukların dil yeterliklerine, problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış proje raporu. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Öztürk, A. (2008). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin SosyalBecerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürker, B. (2014). *6 Yaş Çocuklarının Olumlu Sosyal Davranışları ile Anne ve Öğretmen Özgeciliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Peker, H. (1994) *Çocuk ve Suç*, Çocuk Vakfı Yay., İstanbul, ss.60-61.



- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15–31.
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., and Hamre, B.K. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Consultant's manual*. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., and Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61–80.
- Reio, T. G., Maciolek, C.L.Y. N., and Weiss, E. M. (2002). The prevalence of anxiety and prosocial behaviors in child-centered and basic skills preschool classrooms. *American Educational Research Association Annual Conference*. New Orleans, LA, April 1–5. ED476914.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., and Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147–166.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Seçer, Z., Çağdaş, A. ve Seçer, F. (2006). Çocukların okul ortamındaki ahlâki ve sosyal kuralları ayırtetme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, [<http://www.pamukkale.edu.tr>] [08.08.2009].
- Seçer, Z., Sarı, H. (2006), Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlak ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 172.
- Seefeldt, C., and Barbour, N. (1998). *Ealy childhood education: An introduction*. (4 th Ed.). Merrill Prentice Hall, USA
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Seven, S. (2007). Ailesel Faktörlerin Altı yaş çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 51, 477-499
- Seven, S. (2010). Sosyal davranış öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 193-200.

- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. ve Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies, *Early Education and Development*, 21(1), 125-156.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis, *Journal of Moral Education*, 28(3), 311-321.
- Somer, B. (2015). *4-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarının Prososyal Davranışlar Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Staub, E. (1992). The origins of caring, helping, and nonaggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. In P. M. Oliner, L. Baron, L. A. Blum, D. L. Krebs, & M. Z. Smolenska (Eds.), *Embracing the other: Philosophical, psychological, and historical perspectives on altruism* (pp. 390–412). New York, NY:
- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others*. New York, NY: Cambridge University Press. New York University Press.
- Spivak, A., and Farran, D.(2012).First-Grade Teacher Behaviorsand Children's Prosocial Actions in Classrooms.*Early Education & Development*,23:5, 623-639.
- Sroufe, L.A. (1997).*Emotional development: The organization of emotional life in the early years*, Cambridge University Press: UK, Cambridge.
- Terzi, A. (2002).Sınıf yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 155- 156.
- Türnüklü, A. (1999). *İlkokullarda Sınıf Yönetimi*. 07.04.2005. [http:// www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez\\_ozetleri/aturnuklu.html](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/aturnuklu.html).
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel(ahlâki) gelişiminde dramanın yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., and Mayer, B. (2007).Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*. 31, 3, pp. 284-293
- Tillman, D. & Hsu, D. (2000). *Living values activities for children ages 3-7*, NewYork: Health Communications Inc.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden AltıYaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne Baba Tutumlarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 176.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., and Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105–124.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., and Caldwell, K. A. (2004). Friendship in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195–203.
- Wentzel K. (2015). Prosocial behaviour and schooling. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, 1-5.
- Wortham SC. (2010). *Early childhood curriculum. 5 th ed*, Prentice Hall. United States of America.
- WIENER, Judith, & TIMMERMANIS, Victoria (2012). “Social Relationships”, In B. Wong, D. Butler (Eds.), *Learning About Learning Disabilities*, (4th ed., pp. 89-140). USA: Elsevier Academic Press.
- Winer, R.T. (1990). ‘A program to Improve the Social Skills of Prosocial Children at a Private Day Care Center Through a Problem Solving Approach’. Ed.D. Practicum, Nova University (Eric Document Reproduction Service No. Ed 321900).
- VAUGHN, Sharon, KIM, Ae-Hwa, MORRIS SLOAN, Claire V., HUGHES, Marie Tejero, ELBAUM, Batya, & SRIDHAR, Dheepa (2003). “Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities A Synthesis of Group Design Studies”, *Remedial and Special Education*, Volume 24, Number 1, p. 2-15.
- Yagmurlu, B. (2014). Relations Among Socio-cognitive Abilities And Prosocial Behavior, *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 591-603.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*. 20(55), 1-20.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2002 (1):2, 96.
- Yau, J. ve Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional and personal events among chinese preschoolers in Hong Kong, *Child Development*, 74(3), 647-658.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (1998). *Bedensel zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı*, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. ve Temel Z. F. (2012). İki dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11, Sayı 22, Aralık 2012*, 145 – 158.
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayınları.
- Yıldız, S., Taştan Boz, İ. ve Yıldırım, B. F. (2012). Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki: Marmara üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Sayı:1*.
- Zahn-Waxler, C., and Radke-Yarrow, M. (1990). "The Origins of Empathic Concern", *Motivation and Emotion*, 14, 107–130.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., Chapman, M. (1992). Development of Concern for Others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zajda, j. (2009). Teachers and the Politics of History School Textbooks. In J. Zajda (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 373-388). Dordrecht: Springer.

## EK 1: ÇALIŞMA İZİNİ



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3261341

22.03.2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Kamile RENÇBER

- İlgi: a) 14.03.2016 tarihli dilekçeniz.  
b) Valilik Makamının 21.03.2016 tarih ve 3242890 sayılı oluru.

"Okul Öncesi Dönemde Prososyal Becerilerin Öğretmen Uygulama ve Davranışlarıyla İlişkisi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Mustafa YİĞİT  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Asli Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı :	Mualla ÇEBBİ
Unvanı :	Bölüm Başkanı
Tarih :	23.03.2016
İmza :	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@mcb.gov.tr

A. BALTA VHK1  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3242890

21/03/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Kamile RENÇBER'e ait 14.03.2016 tarihli dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 14.03.2016 tarihli tutanağı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kamile RENÇBER'in "*Okul Öncesi Dönemde Prososyal Becerilerin Öğretmen Uygulama ve Davranışlarıyla İlişkisi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kağıthane ilçesinde bulunan okul öncesi kurumları ve ilkokullardaki anasınıflarında öğrenim gören öğrenci ve görevli öğretmenlere; sosyal duygusal etkileşim kontrol formu, duygusal yakınlık ölçeği ve öğretmenler için olumlu sosyal davranış anketini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
21/03/2016

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHK1  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

## EK- 2: GÖZLEM KONTROL LİSTELERİ

### A. Sosyal/Duygusal Etkileşim

(+) Öğretmen Davranışı	Gözlemlendi		
	Evet	Hayır	
a. Öğretmen, çocuğu/çocukları birbirleriyle paylaşma özendirir.			
b. Öğretmen, çocuğu/çocukları bir diğerine/diğerlerine yardımcı olmaya özendirir. (Örneğin; Arkadaşının yere düşen kalemını alıp ona vermen çok güzel bir davranıştı.)			
c. Öğretmen, çocuklar arasında işbirliğini destekler. (Örneğin; Çocuklardan küçük gruplar halinde bir matematik problemini çözmeleri istenir.)			
d. Öğretmen, kendi toplum yanlısı davranışının (paylaşma, işbirliği, yardımlaşma) nedenlerini sözle ifade eder. (Örneğin; Cansu bugün meyvesini getirmeyi unuttuğu için ben meyvemini onunla paylaşacağım)			
e. Öğretmen, çocukların ilgilerini diğerlerinin duygularına çeker. (Örneğin; Sınıftaki çocuklara, kitap karakterlerine)			
f. Öğretmen, sınıftaki çocukların özellikleri ile diğerlerini ilişkilendirir. (Örneğin; Bir hikâyedeki çocukla, diğer kültürlerdeki çocuklarla ilişkilendirir)			
g. Öğretmen, çocukları, kendilerini başkalarının yerine koymaya teşvik eder (Örneğin; Bu durumda sen nasıl hissederdin?)			
h. Öğretmen, kaynaştırıcı davranışı teşvik eder. (Örneğin; Emre ve Cansu, neden Ahmet'e sizinle oynamak isteyip istemediğini sormuyorsunuz .)			Fırsat Yok
i. Öğretmen, çocukları bir başkasının kendini daha iyi hissetmesi nasıl sağlanır üzerine düşünmeye sevk eder.			Fırsat Yok
(-) Öğretmen Davranışı	Gözlemlendi		
	Evet	Hayır	
j. Öğretmen, çocuklarla konuşurken iğneleme/dokundurma yapar.			
k. Öğretmen, çocuk/ları tehdit eder veya ayrıcalıklarını ellerinden alır. (Örneğin; Eğer sessiz olmazsanız, dışarıdaki oyununuzun 5 dakikasını kaybedersiniz. Müdürün sınıfımızın adını söylemesini istemeyiz. Öğretmen sessiz olmayanların adını tahtaya yazar, serbest oyun kartlarını alır.)			
l. Öğretmen, pozitif davranışları meydana çıkarmak amacıyla dışa yönelik ödüller (çıkartma, kurabiye, bileklik, ekstra serbest			

zaman gibi) kullanır.		
m. Öğretmen, çocuklar arasında işbirlikçi davranış/ları desteklemez.		





## B. Öğretmen Davranışları

1. DUYGUSAL YAKINLIK ÖLÇEĞİ	HAYIR	EVET
1. Her bir çocuğa karşı sevgi ve şefkat gösterir.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
2. Sevgi ve ilgi gösteren çocuklarla gülümseyerek, dokunarak (sırtına dokunarak), sarılarak sık sık etkileşime geçer.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
3. Çocukları adlarıyla çağırır.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
4. Çocuklarla sıcak/samimi ve pozitif bir şekilde konuşur	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
5. Çocukları seviyor gibi görünmektedir.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
6. “Hayır”ı en az sayıda kullanır	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
7. İlmli/yumuşak bir ses tonuyla konuşur.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
8. Sıcak/samimi ve hoş karşılayan bir çevre sağlar.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
9. Pozitif bir çevre sağlar. (Öğretmen davranışına dayanarak)	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
10. Çoğu zamanı çocuklarla etkileşimle geçirir.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel
11. Çocuklarla göz hizasında konuşur.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi ___ Mükemmel

<b>2. SINIF YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ</b>	<b>HAYIR</b>	<b>EVET</b>
1. Çocukların davranışını pozitif yöntemlerle yönlendirir	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
2. Sabırla çocuklara kuralları ve uygun davranışları hatırlatır.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
3. Kuralları minimum sayıda tutar ve çocukları sınıf kurallarını ve prosedürlerini oluşturma sürecine katar.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
4. Problemleri çözerken çocuklara yardımcı olur.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
5. Akıcı, askeri disiplin içermeyen etkinlik geçişlerine olanak tanır.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
6.Çocukların öz-düzenleme çabalarına olanak tanır.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
7. Net, belirgin rutinler vardır.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
8. Akıcı etkinlik geçişlerini sağlamak için ipuçları ve diğer destek mekanizmaları kullanır.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
<b>3. DİL ÖLÇEKLERİ:</b>		
<b>3A. İfade Edici Dil Gelişiminin Desteklenmesi</b>	<b>HAYIR</b>	<b>EVET</b>
1. Her çocuğun ne söylediğini dikkatle dinler ve çocuklara göz hizasında saygılı bir biçimde cevap verir.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
2. Çocukların sesleri ortama hakim olur.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel
3. Çocukların açıklamasına, tahmin etmesine, bir problemi çözmek için bilgiyi uygulamasına, değerlendirme yapmasına veya sonuçları düşünmesine yardımcı olan açık uçlu sorular sorar.	___ Asla ___ Nadiren	___ İyi _Mükemmel

4. Buluşların anlatılmasını destekler ve uygun dönüt verir.	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
5. Yanlış cevapları çocukların düşünme süreçlerini yansıtan ipuçları ve öğrenme için fırsatlar olarak kabullenir.	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
6. Çocuklara yaptıkları hakkında konuşabilecekleri bir ortam sağlar.	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
7. Çocukları kendi deneyimleri hakkında konuşmaya ve ev kültürlerini anlatmaya cesaretlendirir.	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
8. Çocukların birbirleriyle sohbet edebilecekleri durumlar planlar.	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
9. Sınıf tartışmaları esnasında soru sormaları için çocuklara model olur ve/veya onları cesaretlendirir.	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
10. Tam cümleler kullanmaları için çocuklara model olur ve/veya onları cesaretlendirir ve çocuklar konuşurken ayrıntıya inmelerini sağlar (Ayrıntılara inme)	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
11. Sık sık çocuklarla sohbet eder (fikirlere ve kişisel deneyimleri hakkında konuşur)	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
<b>3B. Öğretmenin Kullandığı Dil: Yeni Kelime Kazanımının Desteklenmesi</b>	<b>HAYIR</b>	<b>EVET</b>
1.Çocukların etkinlikleriyle ilişkili olarak yeni dil/düşünce gelişimini destekler.	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
2. İki veya daha fazla yöntemle yeni kelimeleri tanıtır ve tartışır (resimler, nesnelere, sözel ifadeler, fiziksel hareketler, vb.)	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
3. Çocukların bilmeme olasılığı olan yeni kelimeler hakkında konuşur.	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel
4.Kelimeler arasında ilişkiler kurar veya kavram haritaları oluşturur ve/veya tartışır.	___Asla ___Nadiren	___İyi _Mükemmel

5. Kelime hazinesini zenginleştirmek için yararlı kelimelerin tekrarını ve çocukların bu kelimelere birçok kez maruz kalmasını sağlar.

\_\_\_Asla

\_\_\_İyi

\_\_\_Nadiren

\_\_\_Mükemmel

### C. Genel Değerlendirme Ölçekleri:

#### 1. Sınıf Atmosferi

Sınıf, ne derece çocukların kendilerini güvende ve saygı değer hissettiği bir yer? Sınıfın, ne derece başkalarını eleştirdiği, eşit ve adil olmayan bir şekilde kuralları pekiştiren çocuklardan ve/veya öğretmenlerden oluştuğunu buna karşı sınıfta ne derece öğretmenin ve çocukların birbirlerine karşılıklı ve yaygın bir şekilde saygı duyduğunu, çocukların nazik olduğunu, birbirlerini dinlediğini ve çocukların kendilerine değer ve saygı duyulduğunu hissederek davrandığını değerlendiriniz.

1- Sınıf ortamı güvenli değil.

2- Öğretmenin çabasına rağmen çoğu çocuk kaba davranışlarda bulunur.

3- Sınıf, bir dereceye kadar düzenli, kurallar duvara asılmış olabilir, fakat nezaket/saygı olan bir ortam değildir.

4- Sınıf, çoğu çocuk için, güvenlidir ve saygılı bir ortamdır. Ara sıra olan düzensizlikler/sapmalar çabukça düzeltilir.

5- Karşılıklı ve yaygın saygı bulunmaktadır.

Notlar:

#### 2. Sınıf Rutinleri

Çocuklar geçişler nedeniyle ne kadar zaman kaybediyor? Etkinlikler arası geçişler iyi ayarlanmış mı ve sınıfın çoğu zamanı etkinliklere

harcaabilmesi için kesintiler en az seviyede tutuluyor mu? Veya sınıfta geçişlerin temel karışıklık olarak işlev görmesi nedeniyle çocukların eğitim etkinliklerine harcaabileceği zamanın miktarı azalıyor mu?

- 1- Eğitim etkinliklerine ayrılan zamanın çoğu geçişlerde ve diğer etkinliklerde (yemek gibi) kayboldu. Rutinleri kimse bilmiyor gibi görünüyor.
- 2- Pek çok geçiş bazı çocuklar için rutin hale getirilmiş ama öğretmen tarafından göz ardı edilmeye veya uygulanmamaya eğilimlidir.
- 3- Çoğu geçiş pek çok çocuk için rutin hale getirilmiş ama kuralların tekrarlanması gerekiyor.
- 4- Neredeyse bütün geçişler çoğu çocuk tarafından rutin hale getirilmiş ve çocuklar onlardan ne beklendiğini biliyor ve buna göre davranıyorlar.
- 5- Ne beklendiğini herkes biliyor ve çok az hatırlatma ile yapmaları gerekeni yapıyorlar.

Notlar:

### 3. Öğrenme için Sosyal Destek

Sınıf-öğrenme ortamı, öğretmenler ve çocuklar arasında karşılıklı saygı ve destek ile birleştirilmiş her çocuk için yüksek akademik başarı beklentisi olan bir ortam olarak ne derece karakterize edilebilir? Bu madde, öğrenme için desteğe odaklanır. Eğer kargaşa varsa veya çocukların korktuğu ve öğrenmeyi negatif yönde etkileyen katı kurallar varsa düşük puan verilebilir.

- 1- Sosyal destek negatiftir; öğretmen veya öğrenciler tarafından yapılan eylemler/yorumlar çocukların akademik başarısının aşağı çekilmesine neden olur; öğrenciler birbirlerinin öğrenme çabalarına müdahale eder; sınıfın öğrenme atmosferi negatiftir.
- 2- Sosyal destek karışıktır. Öğrencilerin akademik çabaları ile ilgili öğretmen veya öğrenciler tarafından yapılan hem negatif hem de

pozitif davranışlar veya yorumlar gözlemlendi.
3- Sosyal destek nötr veya orta derecede pozitifdir. Temel olarak zaten başarılı olan öğrencilere destek verilirken daha dirençli veya yavaş öğrenen öğrencilere göreceli olarak daha az destek verilir.
4- Öğretmen tarafından sağlanan sosyal destek açıkça pozitifdir. Öğrenciler arasında akranları için sosyal desteğin olduğuna dair bazı kanıtlar vardır.
5- Sosyal destek güçlüdür; sınıf, yüksek akademik beklenti, zorlayıcı görevler, kuvvetli çaba, karşılıklı saygı ve bütün çocukların başarılı olması için destek ile karakterize edilir. Geniş katılım, başarı düzeyi düşük öğrencilerin öğrenme için sosyal destek aldıklarına dair bir işaret olabilir.
Notlar:

<b>4. Öğrenci Katılımı</b>
Öğrenciler etkinliklere ne derece katılır? En üst düzeyde, öğrenciler, verilen etkinliklere, uzun zaman dilimlerinde derinlemesine odaklanırlar.
1- <b>Düzen bozucu çözümler</b> ; öğrenciler sık sık konuya ilgisiz davranışlar (fiziksel dikkat eksikliği veya birçoğu tarafından ciddi

karmaşa yaratan davranışların gözlemlenmesi gibi) sergilerler. Bu durum, sınıfın çoğunluğunun merkezi karakteristiğidir.
2- <b>Pasif çözülme</b> ; öğrenciler, enerjik/gayretli görünmüyorlar ve verilen görevleri yerine getirerek ara sıra etkinlikle alakalı davranışlar gösteriyorlar. Zamanın önemli bölümünde, pek çok öğrenci ya açıkça konuyla ilgisiz davranışlar gösteriyor ya da sözde konuyla ilgili davranışlar sergiliyorlar ama çok gayret/çaba göstermiyorlar.
3- <b>Arada sırada ya da Dönemsel katılım</b> ; çoğu öğrenci, bazı zamanlar, sınıf etkinliklerine katılıyor. Fakat, bu katılım, istikrarsız veya öğretmenin sürekli uyarılarına bağlı olarak gözlemlendi.
4- <b>Yaygın katılım</b> ; çoğu çocuk, zamanın çoğunda, ders içeriğini takip ederek, verilen görevleri tamamlayarak ve çaba göstererek konuyla ilgili davranışlar sergiledi.
5- <b>Ciddi katılım</b> ; neredeyse tüm çocuklar, neredeyse zamanın tamamında, dersin içeriğini takip ederek içten katılım gösterdi.
Notlar:

**EK-3: ÖĞRETMEN İÇİN ÇOCUĞU DEĞERLENDİRME ANKETİ**  
**ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ**

Aşağıdaki ifadelerin yukarıda ismi geçen çocuğa ne kadar uyduğunu lütfen gösteriniz. Bu davranışları iki farklı durum için düşünmenizi istiyoruz. İlk olarak, a) biri istemediği halde, çocuk bu davranışı “kendiliğinden” ne kadar yapar; ikinci olarak, b) “öğretmen istediği zaman”, çocuk aynı davranışı ne kadar yapar.

Çocuğun bu davranışları ne kadar yaptığını göstermek için, 1’den 7’ye kadar olan sayıları kullanınız (1 ‘hiçbir zaman’– 7 ‘her zaman’). Lütfen soruları, mümkün olduğu kadar dürüst ve tarafsız cevaplayınız.

1	2	3	4	5	6	7
Hiçbir zaman	Seyrek	Çok Sık Değil	Yarı yarıya	Sıkça	Çok Sık	Her Zaman

	Kendiliğinden	Öğretmen istediğinde
Yardım 1. Ortalığı toplar.	_____	_____
Yardım 2. Başka bir çocuğa, bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir.	_____	_____
İşbirliği 3. Bir iş üzerinde çalışırken (bulmaca parçası tamamlamak gibi), başka bir çocukla işbirliği yapar.	_____	_____
Teselli 4. Başka bir çocuk kendi kendini yaralarsa, onu teselli eder.	_____	_____
Teselli 5. Gergin ve endişeli olan başka bir çocuğa oyuncasını veya sevdiği başka bir şeyi vermeyi kabul eder.	_____	_____



Paylaşma 6. O an oynamakta olduğu şeyi başka bir çocuğa verir.	_____	_____
Paylaşma 7. Oynamakta olduğu oyuncacı ya da başka bir şeyi paylaşmayı kabul eder.	_____	_____
Yardım 8. Başka bir çocuğa yapamadığı ya da fazladan yardım gerektiren bir şey için yardım eder.	_____	_____
Teselli 9. Endişeli ya da yardıma ihtiyacı olan bir çocuğa yardım etmek için sizi veya başka bir çocuğu çağırır.	_____	_____
Paylaşma 10. Pek çok oyuncacı ya da birden fazla çocuğun oynayabileceği kadar oyuncacı varsa, başka çocukların da onlarla oynamasına izin verir.	_____	_____
Paylaşma 11. İsteddiği oyuncak başka bir çocukta varsa, kendi oyuncacını onunkiyle değiş tokuş eder.	_____	_____
İşbirliği 12. Başka bir çocukla veya sizle işbirliği yapar.	_____	_____
Paylaşma 13. Başka bir çocukla oyun veya oyuncacını paylaşır.	_____	_____
Teselli 14. Başka bir çocuk üzgün, mutsuz veya korkmuş ise, onu teselli eder.	_____	_____
Yardım 15. Size etrafı toplamada yardım eder.	_____	_____
Teselli 16. Üzüntülü bir çocuğu ya da yetişkine sarılır veya onu öper.	_____	_____

Paylasma 17. Yiyeceğini paylaşır.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Teselli 18. Üzütülü bir çocuğu ya da yetişkini teselli etmek için bir şeyler şöyler.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Yardim 19. Dökülmüş bir iğeği veya düşen bir şeyi temizlemek için başka bir çocuğa ya da yetişkine yardım eder.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

