

**EMPATİ EĞİTİM PROGRAMININ ANAOKULU
ÇOCUKLARININ EMPATİK VE PROSOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**ANALYSIS OF THE IMPACT OF EMPATHY EDUCATION
PROGRAM ON THE PROSOCIAL AND EMPATHETIC
SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN**

Gizem ÖZER

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

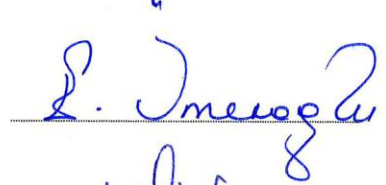
olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Gizem ÖZER'in hazırladığı "Empati Eğitim Programının Anaokulu Çocuklarının Empatik ve Prososyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr.Esra ÖMEROğLU



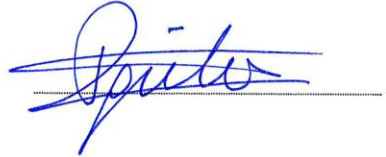
Üye
(Danışman) Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN



Üye Doç. Dr.Özcan DOğAN



Üye Doç. Dr.T¼lin G¼LER YILDIZ



Üye Yrd. Doç. Dr.Mefharet VEZİROğLU
ÇELİK



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 27 / 06 / 2016 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / 2016 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

EMPATİ EĞİTİM PROGRAMININ ANAOKULU ÇOCUKLARININ EMPATİK VE PROSOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Gizem ÖZER

ÖZ

Çocukların, olumlu kişilik özelliklerinin gelişmesi açısından gerekli olan empatik ve prososyal beceriler, özellikle okul öncesi eğitimde mutlaka yer alması gereken unsurlardır. Hoffman'ın (1987), bir başkasının duygusal durumuna, kişinin kendi içinde bulunduğu durumdan daha uygun duygusal bir tepki vermesi olarak tanımladığı empatinin, çocuklarda erken çocukluk döneminden itibaren gelişimi sağlandığında, yetişkinlikte sosyal-duygusal açıdan daha olgun, daha iyi ve daha az bencil yetişkinlerin geliştirilmesi sağlanabilir. Prososyal davranışlar ise, kişideki empatik duyguların davranışa yansımaları; empatiden kaynaklanan, köklerini empatiden alan ve başkasının yararına olacak davranışlar şeklinde tanımlanabilir. Bu davranışlar günümüzde iletişimsizliklerin daha çok yaşandığı kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi açısından yararlıdır. Bu davranışlara ve genel olarak empati becerilerine okul öncesi dönem eğitim programlarında yer verilmesi ve etkinlikler hazırlanması önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmacı tarafından anaokulu çocuklarının empatik becerilerinin ve prososyal davranışlarının geliştirilmesi amacıyla bir eğitim programı hazırlanmış ve dokuz haftalık bir süre boyunca, haftanın dört günü çocuklara uygulanmıştır. Çocukların empatik ve prososyal becerilerinin eğitim öncesi ve sonrası gelişiminin incelenmesine ek olarak cinsiyet değişkeninin bu becerilerde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı da yine araştırma kapsamında incelenmiştir. Ayrıca uygulanan eğitim programından bağımsız olarak çeşitli değişkenlerin, çocukların empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla çocukların eğitim öncesi puanlarının çocukların kardeş sayısı, doğuş sırası, anne-babalarının yaşı ve anne-babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ve ilişkili olup olmadıklarına yönelik incelemeler de bu çalışmada yer almaktadır.

Empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın deseni öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarına ön testleri uygulamış, sonrasında deney grubundaki çocuklara eğitim vermiş ve daha sonra deney ve kontrol gruplarına son testlerini uygulamıştır. Deney grubuna uygulanan eğitim programı empatik ve prososyal becerilerin geliştirilmesine yönelik her güne özel olarak hazırlanmış farklı etkinliklerden oluşmaktadır. Programda toplamda 100 etkinliği kapsayan 36 günlük plan yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; Kdz.Ereğli ilçesindeki MEB'e bağlı anaokullarına devam eden 5 yaş grubu, 20'si deney, 19'u kontrol grubu olmak üzere toplam 39 çocuk (20 erkek, 19 kız) oluşturmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla; deney ve kontrol grubundaki çocukların empatik becerilerini ölçmek için Akyol ve Aslan (2012) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Empati Ölçeği", prososyal becerilerini ölçmek için Uzmen'in (2001) çalışmasında yer alan bir değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, çocukların yardım etme ve paylaşma davranışlarını gözlemleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından sırasıyla yapılan çeşitli davranışları içermektedir. Bu davranış prosedürleri; araştırmacının çocukla ayrı bir odada iken içinde çeşitli nesnelere bulunan bir kutuyu yere düşürmesi sonucu çocuğun yardım etme davranışlarının gözlenmesini ve sonrasında araştırmacının çocuğa verdiği etiketleri hastanede yatmakta olan başka bir çocukla paylaşım paylaşmayacaklarının incelenmesi yoluyla da paylaşma davranışlarının değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; uygulanan eğitim sonucunda çocukların empatik ve prososyal becerilerinde olumlu gelişmelerin olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası empatik becerilerinde deney grubu açısından anlamlı farklılıklar ve deney grubunun kendi içerisindeki uygulama öncesi ve sonrası empatik becerileri karşılaştırıldığında uygulama sonrasına yönelik anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası prososyal becerileri deney grubu açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre prososyal davranışlar

açısından programın deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine olumlu bir gelişmenin olduğu gözlemlenmiştir.

Prososyal davranışlar açısından deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde uygulama öncesi ve sonrası sonuçlarında ise; deney grubunun yardım etme ve paylaşma davranışı açısından uygulama sonrasında sayısal olarak bir ilerleme kaydettiği fakat bunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, etiket paylaşma sayısı açısından ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Kontrol grubunun ise paylaşma davranışı açısından son testlerde (deney grubuna göre düşük olmakla beraber) bir ilerleme kaydettiği fakat bunun anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Yardım etme davranışı açısından ise sayısal olarak bir gerileme kaydettiği ve bunun da anlamlı farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Etiket paylaşma sayısı açısından ise kontrol grubunda anlamlı farklılık elde edilememiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından çocukların empatik ve prososyal becerilerinde anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Kardeş sayısı ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar elde edilemezken, doğum sırası ve anne baba yaşı açısından anlamlı farklılıklar ve anlamlı olmayan, negatif veya pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre; çocukların doğum sırası değişkeni ile ilgili empati, yardım etme ve paylaşma davranışları açısından anlamlı farklılık elde edilemezken, etiket paylaşma sayısı açısından anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Birinci sırada doğan çocukların, üçüncü sırada doğan çocuklara göre daha çok sayıda etiket paylaştıkları bulunmuştur.

Anne yaşı değişkeni ile çocukların empatik becerileri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, anne yaşı azaldıkça çocukların empatik becerilerinin arttığı görülmüştür. Anne yaşı değişkeni ile çocukların etiket paylaşma sayıları arasında da pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, anne yaşı arttıkça çocukların daha çok sayıda etiket paylaştıkları söylenebilir. Benzer ilişkiler baba yaşı açısından da elde edilmiştir. Baba yaşı ve çocukların empatik becerileri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı olmayan ve çocukların etiket paylaşma sayıları ile baba yaşı arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı olmayan ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, genç anneler gibi genç babaların çocuklarının empatik becerilerinin, daha yaşlı anneler gibi daha yaşlı babaların çocuklarının ise etiket paylaşma sayılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Anaokulu, eğitim programı, empati, prososyal davranış, yardım etme, paylaşma, anne, baba.

Danışman: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



ANALYSIS OF THE IMPACT OF EMPATHY EDUCATION PROGRAM ON THE PROSOCIAL AND EMPATHETIC SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Gizem ÖZER

ABSTRACT

The prosocial and empathetic skills which are necessary for the development of positive personality traits of the children are the elements which have to definitely take part in pre-school education. When the development of empathy which is defined by Hoffman (1987) as showing a more appropriate emotional reaction to someone when compared to the position which the person is in, is achieved by starting from the early childhood periods, more mature, better and less selfish adults can be raised from the socio-emotional point. Prosocial behaviors can be defined as reflection of the empathetic emotions in humans to behaviors and the attitudes which arise from empathy, which has its roots in empathy and which are beneficial for the others. These attitudes are important for developing interpersonal relations in which lack of communication is observed more nowadays. Inclusion of these behaviors and in general empathetic skills in pre-school education programs and preparation of activities are considered valuable.

The aim of this research is to analyze the impact of empathy education program on the empathetic and prosocial skills of the preschool children. An education program is prepared in order to develop the empathetic skills and prosocial behaviors of the preschool children by the researcher. It is applied on the children for a period of nine weeks and four days a week. Besides analyzing the empathetic skills and prosocial behaviors of the children before and after the education, “whether the gender variable makes a difference in these skills” is also analyzed within the scope of this research. Furthermore, independent from the education plan applied, in order to analyze the impacts of several variables on the prosocial and empathetic skills of children; the pre-education scores of the children to the number of sisters/ brothers, the age of mother and father, birth order and the educational status of parents and the analysis on whether they show difference and whether they are related or not, also take place in this research.

In this research, which aims to analyze the impact of empathetic education program on the empathetic and prosocial abilities of the preschool children, the quasi-experimental method is used. The pattern of the research is quasi-experimental test which has the pre-test and post-test control group pattern. The researcher applied the pre-tests to the children, then gave the education to the children in the experimental group and then applied post-tests to both experimental and control groups. The educational program applied to the experimental group comprises different activities prepared specifically for every day and aimed to enhance empathetic and prosocial skills. In the program there is plan for 36 days which comprises 100 activities. The working group of the research is composed of 39 children (20 boys, 19 girls) who are aged 5 and who are going to the kindergartens in Kdz. Ereğli District under the auspices of the Ministry of National Education. 20 of them are in the experimental group and 19 of them are in control group. 20 boys and 19 girls form the distribution of the working group on gender basis.

For collecting the data in the research, in order to measure the empathetic skills of the children in experimental and control groups, the “Empathy Scale for the Children” developed by Akyol and Aslan (2012) is used; and to measure the prosocial skills, the evaluation method which exists in Uzmen’s study (2001) is used. This method includes several behaviors exhibited respectively by the researcher in order to observe helping and sharing behaviors of the children. These behavior procedures include the observation of the children’s helping behavior after the reseacher drops a box containing several things in a seperate room alone with the child and then an evalutation of the sharing behavior through analysis of whether the children would share the stickers - which the researcher gave- with another child who is already hospitalized.

According to the results obtained from the research carried out, it is observed that there are positive developments in the empathetic and prosocial skills of the children after the education applied. Considerable differences in empathetic skills of the experimental and control groups were achieved on behalf of the experimental group after the application. When the emphathetic skills inside the experimental group before and after the application are analyzed, considerable differences were achieved regarding after-application.

Prosocial skills of the experimental and control groups show considerable differences on behalf of the experimental group. In terms of prosocial skills, when the experimental and control groups of the program are compared, it was observed that there was a considerable development on behalf of the experimental group.

When it comes to in-group results of the experimental and control groups in terms of prosocial behaviors before and after application, it is observed that the experimental group achieved a quantitative improvement but this doesn't constitute a considerable difference and that it constitutes a considerable difference in terms of number of sticker sharing. In terms of sharing behavior, it is found that the control group showed an improvement (although it is small when compared to experimental group) in last tests and that this doesn't constitute a considerable difference. In terms of helping behavior, it is observed that there was a regression quantitatively, and this constitutes a considerable difference. No considerable difference is achieved in the control group in terms of number of sticker sharing.

In terms of gender variable, no significant difference is achieved in empathetic and prosocial skills. While no considerable difference is achieved in the terms of parents' educational status and the number of brothers/sisters, considerable differences and negative&positive low-level relations which are not significant are determined in terms of birth order and the age of mother and father. According to this, while no considerable difference is achieved in empathy, helping and sharing behaviors in terms of birth order variable of children, a considerable difference is achieved in number of sticker sharing. It is found that the children who have the first birth order share more stickers when compared to the children who have the third birth order.

A low-level and not-significant negative relation is found between the age of mother and the empathetic skills of the children. According to this, as the age of mother lowers, the empathetic skills of the children increase. Between the mother age variable and the number of sticker sharing, a positive middle-level and not-significant relation is found. According to this, it can be said that as the mother age increases, the children share more stickers. Similar relation is achieved with regard to the age of father, a low level not-significant negative relation is found between the age of father and the empathetic skills of the children. A middle level

not-significant positive relation is achieved between the age of father and the number of sticker sharing. According to this, it can be said that the empathetic skills of children of the young fathers – just like young mothers -are higher. The number of sticker sharing within the children of older father- just like the older mothers - are higher.

Keywords: Preschool, education program, empathy, prosocial behavior, helping, sharing, parents.

Advisor: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN, Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Divison of Early Childhood Education



ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Gizem ÖZER

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, gönülden teşekkürlerimi iletmek istediğim pek çok kişinin destekleri ile tamamlanmıştır. Öncelikle çok sevdiğim, bana her konuda yardım eden, destek olan, ışığıyla yol göstererek beni aydınlatan Sayın Tez Danışmanım Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e, çalışmamın çok daha iyi düzeye gelmesinde sorularıma yanıt bulmamı sağlayan ve her daim destek veren ve yol gösteren Sayın Hocalarım Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU ve Doç. Dr. Özcan DOĞAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi iletirim.

Doktora sürecimin en başından itibaren yanımda olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Sayın Hocalarım Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ ve Yrd. Doç. Dr. Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK'e de sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tezimin bütün enstitü-yazışma işlemlerinde bana yardımcı olan ve evraklarımı hazırlayan idari personel Sayın Asım BARAN'a da teşekkürü bir borç bilirim

Son olarak beni bugünlere getiren, bu zorlu süreçte bana her daim destek olan, sevgileriyle, ilgileriyle ve sabırlarıyla bana emek veren annem İlknur ÖZER ve babam Demir ÖZER'e kalpten teşekkürlerimi iletirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	vii
ETİK BEYANNAMESİ	xi
TEŞEKKÜR	xii
İÇİNDEKİLER.....	xiii
TABLOLAR DİZİNİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.3.1. Alt Problemler	5
1.4. Sayıtlılar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	9
1.7.1. Kavram Olarak Empatinin Tarihsel Gelişimi ve Tanımı	9
1.7.2. Çocukta Empatinin Gelişimi	13
1.7.3. Empati ve Prososyal Davranışlar	22
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
2.1. Çocuklarda Empati Eğitimi ile İlgili Araştırmalar	29
2.2. Çocuklarda Prososyal Becerilerin Eğitimi ile İlgili Araştırmalar	35
2.3. İlgili Araştırmalar Özet.....	43
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Yöntemi	45
3.1.1. Uygulanan Eğitim Programı	45
3.1.1.1. Eğitim Programının Hazırlanması	45
3.1.1.2. Eğitim Programının Uygulanması	48
3.2. Çalışma Grubu	48
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri	48
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Çocuklar için Empati Ölçeği	49
3.3.2. Yardım Etme ve Paylaşma Davranışlarının Ölçülmesi.....	51
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	54
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	55
3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği.....	57
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği	57
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği.....	59
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	62
4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	62

4.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	62
4.1.2. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	63
4.1.3. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	63
4.1.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	64
4.1.5. Deney Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) ile Kontrol Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	65
4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Prososyal Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	67
4.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	67
4.2.1.1. Yardım Etme Davranışı	67
4.2.1.2. Paylaşma Davranışı	68
4.2.2. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	69
4.2.2.1. Yardım Etme Davranışı	69
4.2.2.2. Paylaşma Davranışı	70
4.2.3. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	73
4.2.3.1. Yardım Etme Davranışı	73
4.2.3.2. Paylaşma Davranışı	74
4.2.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	75
4.2.4.1. Yardım Etme Davranışı	75
4.2.4.2. Paylaşma Davranışı	77
4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	83
4.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi	84
4.3.1.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi.....	84
4.3.1.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	84

4.3.1.1.2.	Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?.....	84
4.3.1.1.3.	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?.....	85
4.3.1.1.4.	Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?.....	85
4.3.1.1.5.	Deney Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) Arasında Cinsiyete Göre Anlamli Bir Fark Var Mıdır?	86
4.3.1.1.6.	Kontrol Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) Arasında Cinsiyete Göre Anlamli Bir Fark Var Mıdır?	86
4.3.1.2.	Prososyal Becerilerinin İncelenmesi	87
4.3.1.2.1.	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Yardım Etme Davranışlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı	87
4.3.1.2.2.	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Paylaşma Davranışlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı	88
4.3.1.2.3.	Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Yardım Etme Davranışlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı	89
4.3.1.2.4.	Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Paylaşma Davranışlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı	90
4.3.1.2.5.	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları (Etiket Paylaşma Sayısı) Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?	90
4.3.1.2.6.	Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları (Etiket Paylaşma Sayısı) Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?	91
4.3.1.2.7.	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları (Etiket Paylaşma Sayısı) Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?	92
4.3.1.2.8.	Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları (Etiket Paylaşma Sayısı) Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?	92
4.3.2.	Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi.....	94
4.3.2.1.	Empatik Becerilerinin İncelenmesi.....	94
4.3.2.1.1.	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Kardeş Sayısına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?..	94

4.3.2.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi	95
4.3.2.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Çocukların Kardeş Sayısına Göre Farklılık Göstermekte Midir?.....	95
4.3.3. Çocukların Doğum Sırası Değişkeni Açısından Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi.....	96
4.3.3.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi.....	97
4.3.3.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Doğum Sıralarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	97
4.3.3.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi	97
4.3.3.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Çocukların Doğum Sıralarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	97
4.3.4. Annenin Yaşı Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi.....	99
4.3.4.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi.....	99
4.3.4.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Annelerinin Yaşı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	99
4.3.4.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi	100
4.3.4.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları ile Annelerinin Yaşı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	100
4.3.5. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi	101
4.3.5.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi.....	102
4.3.5.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	102
4.3.5.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi	102
4.3.5.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	102
4.3.6. Babanın Yaşı Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi.....	104
4.3.6.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi.....	104
4.3.6.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Babalarının Yaşı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	104
4.3.6.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi	105
4.3.6.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları ile Babalarının Yaşı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	105
4.3.7. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi.....	106

4.3.7.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi.....	106
4.3.7.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Babalarının Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	106
4.3.7.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi	106
4.3.7.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Babalarının Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	106
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	112
5.1. Sonuçlar	112
5.2. Öneriler	116
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	116
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	118
KAYNAKÇA.....	120
EKLER DİZİNİ	135
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ	136
EK 2. İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİNİ	137
EK 3. BİLGİLENDİRİLMİŞ VELİ ONAM FORMU	138
EK 4. ÇOCUK RIZA FORMU	139
EK 5. UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMI.....	141
EK 6. “ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ”NDEN ÖRNEK SAYFALAR.....	144
EK 7. UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMINDAN ÖRNEKLER.....	150
EK 8. ORJİNALLİK RAPORU	166
ÖZGEÇMİŞ	167

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1:	Çalışma Takvimi.....	45
Tablo 4.1:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri	62
Tablo 4.2:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri	63
Tablo 4.3:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri	64
Tablo 4.4:	Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri	64
Tablo 4.5:	Deney Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) ile Kontrol Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı).....	65
Tablo 4.6:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları	67
Tablo 4.7:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları	68
Tablo 4.8:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları	68
Tablo 4.9:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları	69
Tablo 4.10:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları	71
Tablo 4.11:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları	71
Tablo 4.12:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları.....	73
Tablo 4.13:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları	74
Tablo 4.14:	Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları	74
Tablo 4.15:	Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları.....	76

Tablo 4.16: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları	77
Tablo 4.17: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları	77
Tablo 4.18: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri	84
Tablo 4.19: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri	85
Tablo 4.20: Cinsiyetlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri	85
Tablo 4.21: Cinsiyetlerine Göre Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri	86
Tablo 4.22: Cinsiyetlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı).....	86
Tablo 4.23: Cinsiyetlerine Göre Kontrol Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı).....	87
Tablo 4.24: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Yardım Etme Davranışları.....	87
Tablo 4.25: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Paylaşma Davranışları	88
Tablo 4.26: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Yardım Etme Davranışları	89
Tablo 4.27: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Paylaşma Davranışları	90
Tablo 4.28: Cinsiyetlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayısı	91
Tablo 4.29: Cinsiyetlerine Göre Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayısı	91
Tablo 4.30: Cinsiyetlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Sayısı	92
Tablo 4.31: Cinsiyetlerine Göre Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Sayısı	92
Tablo 4.32: Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri	94
Tablo 4.33: Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları	95
Tablo 4.34: Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları	95
Tablo 4.35: Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayıları	96
Tablo 4.36: Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri	97

Tablo 4.37: Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları	97
Tablo 4.38: Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları	98
Tablo 4.39: Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları	98
Tablo 4.40: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Annelerinin Yaşı Arasındaki İlişki	99
Tablo 4.41: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayıları ile Annelerinin Yaşı Arasındaki İlişki	100
Tablo 4.42: Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri	102
Tablo 4.43: Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları	103
Tablo 4.44: Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları	103
Tablo 4.45: Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları	103
Tablo 4.46: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Babalarının Yaşı Arasındaki İlişki.....	104
Tablo 4.47: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayıları ile Babalarının Yaşı Arasındaki İlişki.....	105
Tablo 4.48: Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri	106
Tablo 4.49: Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları.....	107
Tablo 4.50: Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları	107
Tablo 4.51: Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları	107

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	Aktaran
M.E.B.	Milli Eğitim Bakanlığı
Maks.	Maksimum
Min.	Minimum
Std.	Standart
vd.	ve diğerleri



1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmının amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmının kuramsal temeli yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde teknolojik gelişmelerin artması, bilgisayar, cep telefonu gibi araçların kişilerarası iletişimde fazlaca kullanılmaya başlaması ve rağbet görmesi, insanların birbirleriyle sözel, yüz yüze iletişimini ve duygu paylaşımını en düşük düzeylere indirmiştir. Normal şartlarda, insanın doğuştan getirdiği içgüdüsel bir özelliği olan empati becerileri, bu sebeplerden dolayı, günümüz bireylerinde ya ön plana çıkamamakta ya da yeterince gelişmemektedir, bu durumdan ötürü empatik beceriler gün geçtikçe önem kazanan ve ihtiyaç duyulan bir kavram haline gelmeye başlamıştır. Empatik becerilere ek olarak, yardım etme ve paylaşma gibi prososyal davranışların da insan ilişkilerini olumlu yönde etkileyen davranışlar oldukları göz önüne alındığında empatik ve prososyal becerilerin birlikte önemi artmış ve günümüz insan ilişkilerinde önemli bir eksiklik haline gelmişlerdir. Karşılıklı duygu paylaşımı-empati gibi becerilerden yoksun insanda, bencillğe yönelen davranışlara daha sık rastlanabilir. Empatik davranışlar ise bencil davranışların tam zıddı özellikleri içermektedir. Empatide kendinden ziyade başkasına veya kendisi ile beraber başkasına yönelik davranışlar söz konusudur.

Hoffman'ın (1987), "bir başkasının duygusal durumuna kendi durumuna göre daha uygun duygusal tepki" olarak tanımladığı empatinin gelişimine, erken çocukluk döneminden itibaren önem verildiğinde, yetişkinlikteki bencil davranışlar azalabilir. Bencillik gibi olumsuz davranışların azalması kişide, olumlu kişilik özelliklerinin daha baskın hale gelmesine yol açacaktır. Kalliopuska (1992), yaptığı araştırmada empatik becerisi yüksek düzeyde olan kişilerin özsayıgılarının da yüksek ayrıca olumlu ruhsal gelişime sahip olduklarını bulmuştur. Kişilik özellikleri açısından olumlu özelliklere sahip, sosyal-duygusal açıdan gelişmiş yetişkinler elde etmede, çocukluk özellikle de zihin ve kişilik gelişiminin çok hızlı olduğu erken çocukluk dönemi önemlidir.

Bireyin, bebeklikten itibaren gelişiminin her aşamasında yer alan empatik beceriler, sosyal-duygusal gelişim açısından önemli bir beceri türüdür. Bazı araştırmacılar, empatinin doğuştan gelen içgüdüsel bir yetenek olduğunu ve bu yeteneğin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Sagi & Hoffman, 1976; Simner, 1971; Martin & Clark, 1982). Rogers (1975) ise, empatinin insanların doğuştan getirdikleri bir özellik olmadığını ama öğrenilebileceğini, özellikle de empatik bir ortamda çok daha iyi gelişebileceğini belirtmiştir. Bu gelişimi sağlamada da terapistler, aileler ve öğretmenlerin görev alabileceğini belirtmiştir. Farklı görüşlere sahip bu araştırmacıların hem fikir olduğu konu ise empatinin geliştirilebileceği ve bu yönde atılacak adımların çok önemli ve gerekli olduğudur.

Wispe (1987), çocukların sosyal-duygusal gelişimleriyle ilgili araştırmalarda empati kavramına gün geçtikçe daha fazla yer verildiğini belirtmektedir. Yapılan pek çok araştırmada, empati becerileri yüksek olan çocukların sosyal-duygusal uyumlarının ve özsayıgılarının yüksek, işbirliği ve yardım etme gibi prososyal davranışları göstermeye daha eğilimli oldukları, ayrıca saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu ve arkadaşları tarafından daha çok kabul gördükleri vurgulanmaktadır (Feshbach, 1982; Eisenberg & Fabes, 1990; Roberts & Strayer, 1996; Kalliopuska & Ruokonen, 1993; Grossman vd., 1997).

Çocukların sosyal-duygusal gelişiminde önemli yer tutan prososyal davranışlar ise empati ile iletişim halindedir. İşbirliği, paylaşma, yardım etme gibi olumlu davranışları kapsayan prososyal davranışlar ile empatik beceriler birbirini tamamlar niteliktedir. Eisenberg ve Mussen (1989), empatinin en önemli prososyal beceri olduğunu savunmaktadırlar. Hoffman (2008), ise empatik duyguların yardım etme gibi prososyal davranışlara yol açtığını belirtmiştir. Bu bakış açısında, empatik becerilerin, prososyal davranışların içinde yer almaktan ziyade, prososyal davranışların kökenini oluşturduğu, bu davranışların ortaya çıkmasına sebep olduğu belirtilmektedir.

Empatik ve sempatik ilgi, prososyal eylemlere aracılık eden kritik faktörlerdir (Eisenberg & Mussen, 1989). Weston ve Main (1980), yaptıkları bir araştırmada üzgün bir yetişkini gören 1 yaşındaki çocukların yüzünde empatinin ipucu olabilecek, üzgün bir ifade belirlediğini belirtmişler, bu ifadeye sahip çocukların ailelerinden alınan görüş formlarında bu çocukların ağlayan bir birey gördüklerinde onu rahatlatmaya yönelik aktif eylem girişimlerinin olduğunu (sarılma, dokunma,

okşama vb.) bulmuşlardır. Yine başka bir araştırmada, başkalarının sıkıntılı durumlarına duygusal bir tepki veren çocukların, sıklıkla bu kişiyi rahatlatmaya yönelik davranışlar da gösterdikleri görülmüştür (Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1984; Radke-Yarrow vd., 1983). Bu araştırmalar göstermektedir ki duygusal empatinin dışı vurumu olan yüz ifadeleri, çocukların prososyal davranış gösterip göstermeyeceklerine dair ipucu olmuştur. Benzer bir çalışmada okul öncesi çocukların yaralanmış diğer kişilere karşı oluşan üzüntülü, kaygılı yüz ifadelerinin, çocukların oyun saatlerindeki akranlarıyla, paylaşma ve yardım davranışlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir, yani, bir bireyin sıkıntılı bir durumuna üzgün bir yüz ifadesi ile empatik tepki gösteren çocukların, yardımlaşma-paylaşma gibi prososyal davranışları yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Eisenberg, McCreath & Ahn, 1988). Empatik duyarlıkları yüksek olan çocukların, prososyal davranışlarda da daha aktif oldukları görülmektedir. Çocuklarda empatik davranışların ve prososyal becerilerin gelişiminin sağlanmasının sosyal-duygusal açıdan bir çark gibi hem birbirlerinin gelişimine (empatinin gelişimi, prososyal davranışların gelişimine, prososyal davranışların gelişimi, empatik duyguların gelişimine) hem de çocuğun genel kişilik gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Prososyal davranışların geliştirilmesi de en az empati kadar önemli görülmektedir. Eisenberg ve Mussen (1989), prososyal davranışlara yönelik eğitimin çocuklara verilebileceğini belirtmişlerdir. Yetişkinler (aileler, öğretmenler), bu konudaki becerileri çocuklara kazandırmak için, yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma gibi davranışlarda açık ve net model olma, prososyal davranışın yararlarını açıklama, çocukları başkalarının duygularını anlamaları ve duygusal tepkiler verebilmeleri için cesaretlendirme ve çocuklara prososyal davranışları sergileyebilecekleri fırsatlar, ortamlar sunma gibi davranışları gösterebilirler (Eisenberg & Mussen, 1989). Özgeci davranış sergileyen ve başkalarına yardım etmek için daha istekli olan çocukların bilişsel ölçeklerde daha fazla empati ve perspektif alma becerileri gösterdikleri görülmüştür (Chalmers & Townsend, 1990).

Sagi ve Hoffman (1976), bebeklikten itibaren empati gelişimini sağlamanın, empati kuruldukça olabileceğini belirtmektedir. Bebeklik ve onu takip eden erken çocukluk döneminde Feshbach'ın (1978), belirttiği üzere çocukların "gerçek" anlamda empati gösteremeseler bile, Hoffman'ın (1984, 1987, 2008), üzerinde durduğu gibi empatinin temellerini oluşturacak ipucu davranışlar gösterdikleri bilinmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların düşüncelerinin benmerkezci düzeyde olmasından dolayı empatik becerilerinin gelişemeyeceğini belirten araştırmacıların aksine, bu dönemde de empatik becerilerin gelişimine yönelik çalışmaların yapılması, bazı araştırmacıların “gerçek empati” olarak tanımladığı bilişsel empatiye olmasa bile, duyuşsal empatiye olumlu katkılar sağlayabilir. O zaman bu dönemde çocuklarda yeni filizlenmeye başlayan empatik becerileri önemsememek yerine, onlara bu konuda küçük de olsa katkı sağlayacak eğitim adımlarının atılması önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı “empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi”dir.

Çocuklara yönelik empati eğitimi ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda hazırlanan empati eğitim programlarının, değişik yaş grubu çocuklarına uygulanması sonucunda empati eğitiminin, çocuklarda empati becerilerini arttırdığına yönelik olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Ahammer & Murray, 1979; Feshbach, 1979, 1982; Ridley, Vaughn & Wittman, 1982; Chalmers & Townsend, 1990; Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Kalliopuska, 1992; Kalliopuska & Ruokonen, 1993; Grossman vd., 1997; Yüksel, 2003; Kahraman, 2007).

Çocuklara yönelik prososyal becerilerin eğitimi ile ilgili de çeşitli araştırmalar bulunmaktadır; Bu araştırmalarda verilen eğitimlerin, hazırlanan programların, çocukların prososyal davranışlarına olumlu katkı sağladığı, prososyal davranışların görülme sıklığının arttığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir (Staub, 1971; Trepanier & Romatowski, 1981; Alvord & O’Leary, 1985; Dubow, Huesmann & Eron, 1987; Brown, 1988; Solomon, vd., 1988; Vandenplas-Holper, vd., 1988; Lawton & Burk, 1990; Winer, 1990; Zanolli, Paden & Cox, 1997; Black, vd., 1999; Kolb & Weede, 2001; Uzmen, 2002; Crozier & Tincani, 2006; Kroeger, Schultz & Newsom, 2006; Ramaswamy & Bergin, 2009).

Yüksel (2003), empati eğitiminin amacının insanlarda var olan empati kurma yeteneğinin geliştirilmesi ve bireylerin birbirleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olunması olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da araştırmacı tarafından hazırlanan empatik ve prososyal becerilere yönelik program ile (bu programda ağırlıklı olarak empati becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır) çocukların

sosyal-duygusal gelişimlerine, dolayısıyla hem kişilik gelişimlerine hem de kişilerarası ilişkilerine fayda sağlanması hedeflenmektedir.

Okul öncesi dönemde empatiye ve prososyal davranışlara yönelik eğitim alan çocukların, kendilerinde doğal olarak var olan empati yeteneklerine olumlu katkılar sağlanarak, daha ileriki yaşlara sosyal-duygusal açıdan yaşıtlarına göre daha gelişmiş şekilde ilerleyecekleri düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmayla beraber erken çocukluk eğitim alanında çalışan araştırmacılara ve alan yazına da katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “anaokulu çocuklarına uygulanan empati eğitim programının, çocukların empatik ve prososyal becerilerine etkisi var mıdır?” şeklinde, araştırmanın hipotezi ise; “deney grubuna uygulanan eğitim programı, deney grubundaki çocukların empatik ve prososyal becerilerini olumlu yönde etkiler.” şeklinde belirlenmiştir.

1.3.1. Alt Problemler

Araştırma problemine bağlı olarak oluşturulan ve incelenen alt problemler şu şekildedir;

1. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubundaki çocukların ölçülen empatik beceri erişileri (sontest-öntest fark puanı) ile kontrol grubundaki çocukların ölçülen empatik beceri erişileri (sontest-öntest fark puanı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen prososyal davranışları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemlere ek olarak, çocukların empatik ve prososyal becerilerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri de incelenmiştir. Bu değişkenler; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, çocukların anne-babalarının yaşları ve eğitim durumları değişkenleridir. Cinsiyet değişkeni, empati ve prososyal beceriler ile ilgili araştırmalarda sıklıkla yer verilen ve incelenen bir değişkendir. Cinsiyet değişkeninin hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası deney ve kontrol grupları açısından analizleri yapılmış ve empatik ve prososyal becerilerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İlgili literatürde daha az yer alan kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı ve eğitim durumu değişkenlerinin ise uygulama öncesi, çocukların empatik ve prososyal beceri genel puanları açısından analizleri yapılmıştır. Bu puanların kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası ve anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı, anne-baba yaşı değişkenleri ile ilişkili olup olmadıkları incelenmiştir. Bu değişkenlere yönelik oluşturulan alt problemler ise şu şekildedir;

Cinsiyet değişkeni ile ilgili;

1. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

4. Kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen prososyal davranışları çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
8. Kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen prososyal davranışları çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Deney grubundaki öğrencilerin ölçülen empatik beceri erişileri (sontest-öntest fark puanı) ile ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçülen empatik beceri erişileri (sontest-öntest fark puanı) arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Diğer değişkenler ile ilgili;

1. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri çocukların kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
2. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri çocukların doğuş sıralarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri annelerinin yaşına göre farklılık göstermekte midir?
4. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri babalarının yaşına göre farklılık göstermekte midir?
6. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları çocukların kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
8. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları çocukların doğuş sıralarına göre farklılık göstermekte midir?

9. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları annelerinin yaşına göre farklılık göstermekte midir?

10. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

11. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları babalarının yaşına göre farklılık göstermekte midir?

12. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Sayıtlar

Yapılan deneysel uygulamanın belirlenen değişkenler, hazırlanan etkinlikler ve ortam dışında herhangi başka dış etken ve değişkenlerden etkilenmediği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma çocukların empatik ve prososyal becerilerinin incelenmesi ile sınırlıdır. Sosyal-duygusal gelişimin diğer boyutlarına yer verilmemiştir.

Ön test ve son testlerde prososyal becerilerden yardım etme ve paylaşma davranışlarının ölçümlerinin yapılması ile sınırlıdır fakat hazırlanan programda işbirliği, sıra bekleme gibi diğer prososyal becerilerin geliştirilmesine de yer verilmiştir. Empatik beceriler için bir ölçeğin ve prososyal beceriler için iki boyutu olan bir değerlendirme yönteminin kullanılması ile sınırlıdır, başka ölçme araç ve yöntemleri kullanılmamıştır.

Araştırma 5 yaş grubu çocukları ile sınırlıdır.

Değişkenler ile ilgili yapılan analizlerde (kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim durumu) kontrol grubunun bilgilerine ulaşamadığı için yapılan analizler, deney grubundan elde edilen veriler ve buna yönelik yapılan analizler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Empati ve prososyal davranışların ilgili literatürde yer alan çok sayıda tanımı arasından, en sıklıkla kullanılan tanımlar seçilerek burada yer verilmiştir.

Empati: Başkasının özel algısal dünyasına giriş yapma ve bu dünyanın içerisinde kendi evinde gibi hissederek hareket etmeyi içeren bir işlemler bütünü (Rogers, 1975) ve kişinin kendi durumundan çok, karşısındaki bireyin durumuna uygun dolaylı duygusal tepkidir (Hoffman, 1987). Bilişsel ve duyuşsal süreçlere bir arada yer verildiğinde ise tanıımı; diğer kişinin perspektifinin ve rolünün farkına varma becerisi ile beraber, onunla duygusal bir tepkinin paylaşılmasını içeren duygusal bir süreç olarak yapılmaktadır (Feshbach, 1975).

Empati ayrıca, insanın kendisi ile karşısındaki arasında odaklaşan duygu paylaşımı (Roberts & Strayer, 1996) ve bireyin, başkasının duygusal durumundan kaynaklanan ve o kişinin içinde bulunduğu duruma uygun duygusal bir tepki vermesi olarak da tanımlanmaktadır (Eisenberg & Strayer, 1987).

Prososyal davranış: Bir başkasının veya bir grubun yararına, onlara yardım etmeyi içeren bireyin kendi isteğiyle, gönüllü olarak yaptığı eylemlerdir (Eisenberg & Mussen, 1989).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde empati ve prososyal davranışlar ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmektedir.

1.7.1. Kavram Olarak Empatinin Tarihsel Gelişimi ve Tanımı

Günümüzde “empati” olarak bilinen kavram, 19. yüzyılın sonlarına doğru Alman estetik ve güzel sanatlar alanında ortaya çıkan “Einfühlung” kelimesine dayanmaktadır. Öncelikle estetik ve güzel sanatlarda ortaya çıkan bu kavram, 1930’larda kişilik kuramcıları tarafından, 1950’lerde Rogers’ın yaklaşımını benimseyen psikoterapistler tarafından, 1960’lar ve sonrasında ise sosyal ve gelişimsel psikologlar tarafından özgeci davranışı açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

“Einfühlung” kelimesi güzel sanatlar alanında ilk defa 1873 yılında Robert Vischer tarafından kullanılmıştır. Vischer bu kelimeyi, estetik-güzel unsurların içinde kişinin kendini yansıtması olarak ifade etmiştir. Bu görüş başka araştırmacılar tarafından da kabul görmüş ve farklı alanları da etkilemiştir. Örneğin davranış bilimci Karl Groos, 1892 yılında “Einfühlung”u, “içsel taklit” anlamında kullanmıştır. Psikoloji alanında çalışan araştırmacılardan Lipps, 1903 ve 1905 yıllarında “Einfühlung”un üzerinde özellikle durmuş, kelimenin anlamını; güzel bir nesnenin görülmesinin

kişide estetik doyum oluşturduğu ama bu doyumunu sağlayan gücün, nesnenin kendisi değil, kişinin iç dünyası olduğu şeklinde açıklamıştır (Wispe, 1987). Bu görüşe göre kısaca, estetik doyum objeden kaynaklanır ama kişinin kendi iç dünyasında oluşur. Bunun üzerine araştırmacılar bu şekilde kişinin karşısındaki nesneyi kendi içinde “yansıtarak” anlayabileceğine yönelik bilgiyi, insanların diğer insanları da buna benzer bir süreçle anlayabilecekleri şeklinde yorumlamaya başlamışlardır. Bu araştırmacılar, empatinin kökeninin, bireyin karşısındaki bireye yönelik olarak, içsel taklit-motor taklit becerilerinde saklı olduğunu bulmuşlardır.

Einfühlung kelimesini İngilizce olarak ilk kullanan kişi, yazar Vernon Lee (Violet Paget) olmasına rağmen (kelimeyi duyguları da içeren sempati olarak tercüme etmiştir), bugün bilinen şekli ile “empati” olarak çeviren kişi Titchener olmuştur. Titchener (1924), Yunanca “empathia” kelimesini kullanarak (bu kelime Yunanca “içinde” ve “acı-tutku” köklerinden oluşmaktadır), Einfühlung kelimesini Almancadan İngilizceye “Empathy” olarak çevirmiştir (Akt: Wispe, 1987).

Güzel sanatlardan doğan ve psikolojide kendine yavaş yavaş yer bulan empatinin asıl gelişimi, 20.yüzyılda, kişilik psikolojisinin gelişmesi ile olmuştur. Hatta Wispe (1987), “empati”nin kendi kavramsal gelişimini tamamlayabilmek için kişilik psikolojisi alanının doğmasını “beklediğini” mizahi bir ifade ile belirtmiştir. Çünkü empati zaten kişilik ile ilgilidir. Kişilik kuramcıları; Allport (1937, 1961), Dollard ve Miller (1950), Downey (1929), Murphy (1947) ve psikoterapistler; Rogers (1942, 1951, 1957, 1975), Kohut (1959, 1971, 1977, 1980, 1984), Kahn (1985) ve Freud (1905, 1906) empati ile ilgili araştırmalar yapmış ve kavramı çalışmalarında açıklamaya çalışmışlardır, fakat empati ile ilgili yapılmış çalışmaların en önemlileri psikanalist Carl Rogers ve öğrencileri tarafından yapılmış olan çalışmalardır (Akt: Wispe, 1987). Rogers insan doğasının kötülükten ziyade iyiliğe yatkın olduğunu belirtmiş ve çocukluk döneminde başkalarının kötü etkilerine maruz kalınmadıkça, insanın kendini iyi yönde gerçekleştirmeye yönelik olumlu eğilimlerinin olacağını belirtmiştir. Bunun için Rogers’ın görüşlerini benimseyen terapide, yeni fikir ve davranışlara açıklık, kabul ve danışana saygı vardır. Rogers’a göre terapist bu ortamı sağlayabilmek için mutlaka empatik olmalıdır (Rogers, 1975).

1960’lı yıllarda sosyal ve gelişimsel psikolojinin gelişmeye başlamasıyla beraber empati kavramı bu alanlarda yer almaya başlamıştır. Sosyal psikolojide yardım etmek, paylaşmak gibi olumlu sosyal davranışlara yönelik araştırmalar yapılmaya

başlamış, araştırmacılar bu tarz davranışları özgeci davranış, ruh hali ve empati gibi kavramlarla açıklamaya çalışmışlardır. Gelişimsel psikolojide ise; Feshbach ve Roe (1968)'nun çocuklar için empati ölçeği, Hoffman ve Levine (1976), Mussen ve Eisenberg (1977), Eisenberg ve Lennon (1983)'nun empatide cinsiyet farklılıklarına ve genel olarak empati gelişimine yönelik çalışmaları empatiye yön vermiştir.

Empatinin tarihsel gelişimi ile beraber anlamı da dönem dönem, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Wispe (1987), einfühlung veya empatiyi kişinin başka bir kişinin farkında olması ve onu kendi içinde hissetmesi, bazen de o kişinin veya nesnenin içinde kendini yansıtmaya süreci olarak tanımlamıştır. Psikoterapist Kohut (1959) empatiyi, “başkasının yaşadığı deneyimin anlamını değerlendirebilmek için sanki kendimiz yaşamışız gibi içsel olarak canlandırma süreci” olarak tanımlamıştır.

Psikoanalitik olarak en belirgin şekilde açıklayan Fenichel (1954), empatinin iki eylemden oluştuğunu belirtmiştir. Birincisi karşımızdaki birey ile beraber onun yaşadığı olayı tanıma, ikincisi bu tanımadan sonra kendi hissettiklerimizin bilincinde olma ve böylelikle karşımızdakinin duygularının da bilincinde olma şeklinde özetlenebilir.

Empatinin yapılmış olan tanımlarında bilişsel ve duyuşsal becerilere göre farklı tanımlamalar söz konusudur. Bazı araştırmacılar empatiyi bilişsel bir fonksiyon olarak nitelmiş ve bu yönünü ön plana çıkarmışlardır. Bazı araştırmacılar ise duyuşsal yönü, bilişsel yöne ağırlık veren araştırmacılar kadar geri planda tutmamış ve duygulara daha çok önem vermişlerdir. Bilişsel yöne ağırlık veren araştırmacılar empatinin bir “beyin işi”, yani beynin fonksiyon ve işlemleri, aynı zamanda gelişimi ile ilgili olduğunu belirtmiş, duyuşsal yöne ağırlık veren araştırmacılar ise duyguların ve içsel motivasyonun da önemli olduğunu, hatta daha ön planda olduğunu belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar ise her iki becerinin yani hem bilişsel becerilerin, hem de duygusal bir takım kapasitelerin empati için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Empatiyi bilişsel bir süreç olarak tanımlayan araştırmacılardan Dymond (1949)'a göre empati; bir kişinin hayal gücünü kullanarak, diğer bireyin düşünce ve hareketlerini kendi içerisine aktarmasıdır. Staub (1987), bilişsel empatiyi (cognitive

empathy), bireyin karşısındaki kişinin rolüne girerek, onun iç dünyasını, ne düşündüğünü, ne hissettiğini anlaması şeklinde tanımlamıştır. Yine Deutsch & Madle (1975), empatiyi bilişsel rol alma - perspektif almayı içeren bilişsel işlemler bütünü olarak tanımlamışlardır.

Her ne kadar bilişsel yaklaşımı ön plana çıkaran araştırmacılar, empatinin zihinsel beceri süreçleri ile ilgili olduğunu ifade etseler de, duyguların önemine de araştırmalarında yer vermişlerdir. Örneğin; empati ile ilgili yazılarında bilişsel yöne daha çok ağırlık veren Mead (1934), “empati düşünme kadar duyguları da içermektedir” demektedir (Akt: Feshbach, 1978). 1960’lı yıllardan sonra yapılan bazı araştırmalarda bilişsel boyutuna ek olarak duygusal boyutu da vurgulanmaya başlamıştır, 1970’lı yıllara doğru ise iki boyut da göz önüne alınarak bir kişinin belli bir duygusunu anlamak ve bunu ona iletmek empati olarak anılmaya başlamıştır (Dökmen, 1995).

Empatinin tanımlarına duyuşsal boyutu da katan araştırmacılar, empatinin sadece bilişsel olarak değerlendirildiğinde, karşımızdaki insanın yaşadıklarını anlama ve etiketleme becerisinden öteye geçemeyeceğini savunmuşlardır. Empati sadece bilişsel olarak tanımlandığında, karşımızdaki insanla olan duygusal paylaşım boyutu önemsizmemektedir. Duyuşsal boyuta değinen araştırmacılardan, Feshbach (1975), empatiyi, diğer kişinin perspektifinin ve rolünün farkına varma becerisi ile beraber, onunla duygusal bir tepkinin paylaşılmasını içeren duygusal bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu tanımdaki “diğer kişinin perspektifinin ve rolünün farkına varma becerisi” Feshbach’ın bilişsel becerileri de göz ardı etmediğini göstermekle beraber, esas vurgulanan nokta empatinin “duygusal bir süreç” olduğudur. Empatinin duyuşsal boyutunu en çok vurgulayan araştırmacılardan, Hoffman’a (1984, 1987) göre empati; bir başkasının içinde bulunduğu duruma uygun duygusal tepkidir, ki bu tepkide kişi kendi durumundan ziyade karşısındakinin durumunu göz önüne alır ve ona göre uygun tepkide bulunur. Eisenberg ve Strayer (1987), empatiyi; başkasının duygusal durumundan kaynaklanan ve onun içinde bulunduğu duygusal durumla uyumlu bir duygusal cevap-tepki olarak tanımlamışlardır.

Bilişsel ve duyuşsal becerileri beraber göz önünde bulundurdıkları bir tanımlı ise Eisenberg ve Fabes (1990) ise şu şekilde yapmıştır; bireyin karşısındaki kişinin duygusal durumunu anlayarak tepki vermesi ve karşısındaki kişinin hissettiği ya da

hissedebileceğini tahmin ettiği duyguyla aynı ya da oldukça benzer bir duyguyu hissetmesidir.

Bölümün başında Carl Rogers'ın empatiye yönelik önemli çalışmalar yaptığı belirtilmişti. Rogers'ın empatiye yönelik yaptığı tanımlar, günümüzde en çok kabul gören tanımlar arasında yer almaktadır. Rogers (1975) empatiyi, başkasının özel algısal dünyasına giriş yapma ve bu dünyanın içerisinde kendi evinde gibi hissederek hareket etmeyi içeren bir işlemler bütünü olarak tanımlamıştır. Rogers'ın (1959) empatiye yönelik eski tanımı ise şu şekildeydi; "Başkasının içyapısını, duygusal bileşen ve anlamlarıyla beraber doğrulukla anlama durumudur ki, bu durum bireyin "eğer diğer kişi olsaydım" koşulunu içermektedir. Fakat birey bu koşulda, sözde diğer bireyin yerinde olduğunun yani "-mış gibi" yaptığının farkındadır. Böylelikle birey, karşısındakinin yaşadığı acıyı veya hazzı-sevinci sanki kendi yaşamış gibi hisseder, sebeplerini algılayabilir." Burada "sanki kendi yaşamış gibi" durumu kaybedilirse, bu durum sadece diğer kişinin ne yaşadığını saptamak olur. Rogers bu eski ve detaylı tanımını ilerleyen yıllarda değiştirmiş ve empatinin bir durum değil, bir süreç olduğuna karar vermiştir. Bunun üzerine 1975'te yukarıda belirtilen tanımını yapmıştır. Rogers (1975)'a göre empatide, karşımızdaki kişinin an an değişen duygusal durumuna duyarlı olma ve onu yargılamadan duyguları içerisinde yol alma vardır.

1.7.2. Çocukta Empatinin Gelişimi

Çocuklarda empatinin gelişimi ile ilgili yapılmış çeşitli araştırmalar ve (tanımlanmasında da olduğu gibi) farklı görüşler mevcuttur. Bazı araştırmacılar bireylerin empatik tepki verebilmeleri için diğer bireyin içsel durumunu anlayabilme ve o kişinin rolünü alabilme ile ilgili bilişsel becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Empati gelişimini Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ile paralel olarak açıklamışlardır. Buna göre empatik beceriler ancak somut işlemler döneminde kazanılabilir çünkü empatik beceriler rol alma-karşısındakinin perspektifini görebilme becerisini içerir ve bu beceriler bilişsel gelişim ile beraber kazanılır (Ahammer & Murray, 1979; Feshbach, 1978; Ridley, Vaughn & Wittman, 1982). Bu görüşe göre çocuklarda, somut işlemler döneminden önce görülen empatik tepkiler ancak taklit etme şeklinde açıklanabilir. Empati, rol alma ve karşısındakinin perspektifini görebilme ile ilgili bir süreç olmasından dolayı "egosantrik" olmayan becerileri gerektirmektedir. Bu özellikle Piaget'nin bilişsel gelişime yönelik

görüşlerini benimseyen araştırmacılar için böyledir. Bu yüzden düşünceleri egosantrik yani benmerkezci boyutta olan okul öncesi dönemi çocuklarının “gerçek anlamda” empatik olamayacakları belirtilmiştir (Feshbach, 1978). Buna rağmen Feshbach (1978), diğer kişinin rolünü alabilme becerisinin de tek başına empati için yeterli olmadığını, kişinin bu beceriyi kullanabilmesi için empatiye yönelik içsel bir meylinin olması gerektiğini belirtmiştir, bu yüzden empatik deneyimler için bilişsel perspektifin tamamlanması ve duygusal bağlılığın oluşmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Feshbach (1978) bilişsel boyut ile beraber, duygusal bileşenlerin de empatiye benzersiz bir özellik katmada önemli olduğunu ilerleyen yıllardaki çalışmalarında belirtmiştir.

Bazı araştırmacılar ise (McDougall, 1908; Fenichel, 1945; Sullivan, 1953; Hoffman, 1987; Simner, 1971; Eisenberg & Strayer, 1987), somut işlemler dönemini çocuklarda empatik becerilerin başlangıcı için kesin bir şart olarak belirlememişlerdir. Onlara göre somut işlemler döneminden önce de empatik beceriler görülebilir ve bunlar empatinin ilk ipuçları sayılmaktadır. Sosyal-duygusal yaklaşımı benimseyen bu araştırmacılar, bebeklerin bile empatik davranışın temellerini oluşturacak bazı tepkiler verebildiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmacılardan Hoffman (1984), bilişsel anlamda empatik tepkilerin verilebilmesi için bireyin somut işlemler döneminde olmasını gerekli görmeye beraber, daha önceki dönemlerde duyuşsal anlamdaki empati becerilerinde gelişimin olabileceğini, çocuğun karşısındakinin duygularını sezebileceğini belirtmiştir. Bu çok erken dönemleri de kapsamaktadır. Hoffman (1987), küçük çocuklarda ben-sen ayrımı bilinci olmadan çok önce empatilerinin uyanabileceğini belirtmiştir. Örneğin; bebeklerde empatinin ilk erken belirtisi olarak, yeni doğanın aynı ortamdaki başka bir yeni doğanın ağlamasına, ağlayarak karşılık vermesi örnek olarak verilmektedir (Goleman, 2000). Bebekler, aynı ortamdaki başka bir bebeğin ağlama sesine, teyp kaydından dinletilen ağlama sesine veya insan ağlaması olmayan ağlama seslerine oranla daha güçlü ağlama tepkisi vermişlerdir (Martin & Clark, 1982; Sagi & Hoffman, 1976; Simner, 1971). Bu farklılaşma, bebeklerin verdikleri tepkinin, duydukları her sese veya gürültüye yönelik sıradan bir ağlama tepkisi olmadığını göstermektedir. Yeni doğmuş bebeklerin, aynı ortamdaki başka bir bebeğin ağlamasına, ağlama tepkisi vermesi gibi tepkilerinin, empatik davranışın ilk ipuçları olduğu ve empatinin temellerini oluşturduğu iddia

edilmektedir (Goleman, 2000; Hoffman, 1987; Simner, 1971; Sagi & Hoffman, 1976).

Empati gelişimini inceleyen araştırmacılar, gelişime yönelik kendilerine özgü modeller geliştirmişlerdir. Bunların içerisinde, Feshbach (1975, 1978) ve Hoffman'ın (1987) empatinin gelişimi ile ilgili geliştirdikleri modeller ön plana çıkmıştır. Bunların dışında, Davis (1980)'in modeli de bulunmaktadır. Davis (1980)'in modeli sadece empati ile ilgili kavramları, Feshbach (1978) ve Hoffman (1987)'in modelleri ise hem empati ile ilgili kavramları hem de empatinin gelişimini açıklayan modellerdir.

Davis (1980; 1983; 1996)'e göre empatinin dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar; empatik ilgi, hayalgücü, kişisel dert edinme (personal distress) ve perspektif almadır. Empatik ilgi; bir kişinin zor durumda olan başkalarına karşı gösterdiği duyarlılık, şefkat, sıcaklık gibi tepkilerini belirtmektedir. Davis (1996), ikinci boyut olarak, empati ile hayal gücünün ilişkili olacağını belirtmiş ve hayal gücü yüksek olan kişilerin duygusal tepkilere daha duyarlı olduklarını, oyunlardaki, filmlerdeki, kitaplardaki hayali karakterlerle daha fazla özdeşim kurabileceklerini belirtmiştir. Davis'in modelindeki üçüncü boyut kişisel sıkıntı olarak da adlandırılan "kişisel dert edinme" boyutudur. Bu boyut başkalarının yaşadığı olumsuz durumların kişide sıkıntı, rahatsızlık, endişe gibi duyguları uyandırmasını kapsamaktadır. Davis'in belirttiği son boyut "perspektif alma"dır. Bu boyut olayları başkasının bakış açısından görebilmek ve o kişinin davranışlarını anlayabilmek ile ilgilidir, bu boyutun bilişsel süreçlerle daha yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Feshbach (1978), üç bileşen ismini verdiği empati modelinde, empatik beceriler için gerekli olan 3 bileşen belirlemiştir. Belirlediği 2 bileşen bilişsel, diğeri ise duygusal süreçleri içermektedir. Bilişsel bileşenlerden birincisi; "başkalarının duygusal durumlarını ayırt edebilme ve sınıflandırabilme becerisi"dir. İkincisi "başkasının rolünü ve perspektifini alabilme becerisi"dir ve bu beceri birinci bileşene göre daha ileri düzeyde bilişsel yeterlik gerektirmektedir. Üçüncü bileşen "duygusal kapasite ve heveslilik"tir. Feshbach, empatik tepkinin oluşabilmesi için, bu üç bileşenin de gerekli olduğunu belirtmiştir. Feshbach çocuğun yıllar geçtikçe, empatik kapasitesinde olan ilerlemenin, yüksek olasılıkla, çocuğun yaşadığı deneyimler, duygusal ipuçlarını ayırt edip, tanıyabilme becerisinin gelişimi ve çocuğun düşüncesinin benmerkezci düzeyden egosantrik olmayan düzeye

yükselmesi ile ilgili olabileceğini belirtmiştir (Feshbach, 1978; Feshbach, 1975; Feshbach & Roe, 1968; Feshbach & Feshbach, 1972).

Hoffman (1987), empatinin doğumdan itibaren nasıl gelişim gösterdiğine yönelik bir model oluşturmuştur. Ayrıca empatinin kişide oluşabilmesi için gerekli olan 5 modu ve başkalarını fark edebilme becerisinin bilişsel olarak gelişimini açıklayan 4 gelişim basamağını belirlemiştir. Bu bölümde öncelikle bu 5 mod ve 4 gelişim basamağı, daha sonra empati gelişim aşamaları anlatılacaktır.

Hoffman'ın empatiyi harekete geçirici-uyarıcı olarak belirlediği 5 modun ilk üçü otomatik ve sözsüzdür. Bu ilk üç mod; taklit (mimicry), koşullanma (conditioning) ve doğrudan çağrışımdır (direct association). Bu modlar pasif ve bilişsel olarak da daha az işlem ve bilincin gerektiği basit formlardır. Fakat buna rağmen bebeklerdeki ilkel empati formunun nasıl olduğunu göstermeleri açısından önemlidirler. Diğer iki mod ise dilsel ve bilişsel gelişimle beraber gelen becerileri içermektedirler. Bunlar; sözel kaynaklı çağrışım (verbally mediated association) ve perspektif almaktır (perspective taking).

1. Taklit (Mimicry); Hoffman taklidin doğuştan ve istemsiz olarak yapılan, başkasının duygusal ifadesine bir tepki olduğunu belirtmiştir. Başkasının gösterdiği duygusal ifadenin, yani yüz ifadesi, sesi, duruşundaki değişimin, gözleyen kişide de eş zamanlı olarak yarattığı değişimdir. Bu değişim gözleyen kişinin kas hareketlerini tetikler ve bunlar da beyindeki duygu ile ilgili merkezlere geri bildirim sağlarlar. Böylece kişi gözlediği kişinin duyguları ile uyumlu olacak şekilde duygular üretir.

2. Koşullanma (Conditioning); Hoffman başka bir kişinin yaşadığı sıkıntıya karşı kişide empatik sıkıntının koşullanmış bir tepki olarak meydana gelebileceğini belirtmiştir. Örneğin kucağında bebeğini taşıyan annenin hissettiği sıkıntılı bir durumda kendini kasacağını, bunun vücudunu sertleştireceğini ve bu durumun da bebeğe aktarılacağını belirtmiştir. Bu durumdaki bir annenin bu esnadaki sözel ve yüz ifadelerinin de bebekte fiziksel temas olmadığı durumlarda bile koşullanma durumu yapacağı belirtilmiştir. Bu koşullanma sonrasında herhangi başka bir bireyin sıkıntılı sözel ve yüz ifadelerinin gözlenmesi bebekte endişe yaratabilir.

3. Doğrudan çağrışım (Direct association); Doğrudan çağrışım ise, kişinin daha önceden yaşadığı sıkıntılı durumda hissettiklerini, aynı durumu başka bir kişi yaşadığında tekrar hatırlaması ile ilgilidir.

4. Sözel yollu çağrışım (Verbally mediated association); Sözel yollu çağrışım, mağdur kişi ile dil vasıtasıyla iletişim kurulur. Eğer bu iletişim görsellik olmaksızın sadece sözel öğeler taşıyorsa (örneğin; mağdur kişinin yazdığı bir mektup veya başka birinin onun durumunu anlatması gibi), bu kişi ile empatik tepkinin oluşabilmesi için semantik-anlamsal işlemler gerekli olur. Bu semantik-anlamsal işlemlerdeki, mağdur kişi ile empati kuracak kişi arasındaki mesafe dezavantajı, empati kuracak kişinin, mağdur kişiye yönelik olası görüntüleri (üzgün yüz, kan, ağlamalar, inlemeler vb.) zihninde inşa etmesi ile aşılanır. Mağdur kişi yakında ise, onun sözel ifadelerine yüz ve beden duruşu gibi görsel ifadeler de eklenerek empati kurulması için kaynaklık teşkil eder.

5. Perspektif alma (Perspective taking); Hoffman, perspektif alma kavramının çok eski yıllara dayandığını Hume'un bu kavrama yönelik tanımını örnek vererek açıklamıştır. Hume (1751, 1957), insanların ve onların yaşadıkları deneyimlerin, birbirine benzerlik gösterdiğinin, bunun için kendisini bir başkasının yerinde hayal etmenin, başkasının durumunu zihinsel görüntüler haline dönüştürdüğünü, bunun da kişide, diğer kişinin hissettiği aynı duyguları uyandırdığını belirtmiştir (Akt: Hoffman, 1987). Hoffman (2008), 1950'li yıllarda başlayan araştırmaların 3 tip perspektif almayı ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi "kendi odaklı perspektif alma"dır. Başkasına olan durumun kendine olduğunu hayal ederek perspektif almaktır. Burada kişi geçmişte buna benzer bir olay yaşadığıysa bununla da bağlantı kurabilir. Bu şekilde kendi odaklı perspektif almada empatik tepki oluşmuş olur.

Perspektif almada 2.tip, "diğeri odaklı perspektif alma"dır. Burada mağdur kişinin duygularına, yaşam koşullarına ve davranışlarına eşlik etmek söz konusudur. Mağdur kişi ortamda olmadığından yani yüzü, sesi, duruşu empati kuracak kişiye ipucu sağlayamadığı durumda, diğeri odaklı perspektif alma gerçekleşir ve daha bilişsel işlemlerin yapıldığı söylenebilir. Fakat kendi odaklı perspektif almanın empati açısından daha kuvvetli olduğu çünkü kişinin kendi geçmişindeki, üzüntü yaratan olayları da hatırlayarak empati kurduğu belirtilmektedir.

Üçüncü tip perspektif alma ise “hem kendine hem de başkasına odaklanmak”tır. Burada iki durumun da paralelliği söz konusudur. Kendine yönelik perspektif almanın duygusal paydaşlığı ve diğerine yönelik perspektif almanın dikkat boyutunun aynı anda işe koşulmasını içerir. Hoffman’ın belirlediği bu modlar arasında kesin bir sınır yoktur, tek veya kombinasyonlar halinde işlem görebilirler.

Hoffman’ın (1987, 2008) başkalarını bilişsel olarak fark etmeye yönelik belirlediği 4 gelişim basamağı ise şu şekildedir;

1. Kendisi ve diğeri ayırımını yapabilme (self-other fusion).
2. Nesne devamlılığı; başkasının fiziksel varlığının kendisinden bağımsız olduğunu fark edebilme bilincinin olması (object permanence).
3. Perspektif alma; kendisinden bağımsız olarak başkalarının, bağımsız duyguları ve özel içsel durumları olduğu bilincinin olması (perspective taking).
4. Kişisel kimlik; başkalarının bir durumla ilgili kendi deneyimleri, geçmişleri olabileceği ve onların da bir birey olarak farklı bir kimlikleri olduğu bilincinin olması (personal identity).

Hoffman bu belirlediği beş modun ve dört bilişsel gelişim basamağının empatik tepkinin oluşmasına aracılık ettiğini belirtmiştir. Hoffman başkasının sıkıntılı durumuna yönelik empatik tepkinin öncelikle başkasının yaşadığı acı, tehlike veya mahrumiyet durumuna basit izleyici olunarak başladığını belirtmiştir.

Hoffman (1987), gelişimsel olarak reşit ya da daha olgun sayılabilecek ileri yaşlarda olan empati kuracak kişilerin, kendilerinde oluşan duygusal tepkilerin diğerinin duygularından kaynaklandığını bilebildiklerini ve o kişinin ne hissediyor olabileceğine yönelik daha gelişmiş düşüncelerinin olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, kendi ve başkası ayırımını bilişsel olarak yapmada eksiklikleri olan küçük çocukların, bu bilinç olmadan da empatik olarak uyarılabileceklerini belirtmiştir. Hoffman, empati gelişim aşamalarını bu düşüncesi üzerine oturtmuş ve çocuklarda empati gelişiminin bebeklikten itibaren, bilişsel gelişime benzer aşamalar kat ettiğini belirtmiştir. Buna göre empatik etki ve sosyo-bilişsel gelişimin birleşiminden oluşan empatinin gelişim düzeyleri şu şekildedir (1984, 1987);

1. Global (Evrensel) Empati (Global Empathy) (0-1 yaş)
2. Egosantrik (Benmerkezci) Empati (Egocentric Empathy) (1-2 yaş)

3. Diğzerinin Duyguları İçin Empati (Empathy for Another's Feelings) (2-6 yaşı)

4. Diğzerinin Yaşam Koşulları İçin Empati (Empathy for Another's Life Condition) (7 yaşı ve sonrası-ergenlik)

Hoffman (2008) sonrasında yayınladığı bir araştırmada ise, empati gelişim basamaklarını detaylandırarak, altı basamakta incelemiştir. Bu altı basamak;

1. Global Empati: Yenidoğanın tepkisel ağlaması (Global Empathic Distress: Newborn Reactive Cry)

2. Egoantrik Empati (Egocentric Empathic Distress)

3. Yarı-egoantrik Empati (Quasi-Egocentric Empathic Distress)

4. Gerçeğe Uygun Empati (Veridical Empathy)

5. Durumsal Koşulların Ötesinde Empati (Empathic Distress Beyond the Situation)

6. Sıkıntı Yaşayan Topluluklara Yönelik Empati (Empathy for Distressed Groups)

Hoffman'ın son yıllarda oluşturduğu bu altı basamak incelenmiş ve aslında önceki dört basamağın içinde yer alan daha detaylanmış basamaklar oldukları görülmüştür. Hoffman önceki sınıflandırmasındaki egoantrik empati aşamasını yeni sınıflandırmada "egoantrik" ve "yarı-egoantrik" olarak ikiye ayırmıştır. Bu yeni ayırmda egoantrik empati, global empatiye yaklaşarak, 1 yaşı, yarı-egoantrik aşama ise 2 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. "Gerçeğe uygun empati"nin, eski sınıflandırmada "diğzerinin duyguları için empati" basamağına uygunluk gösterdiği, "durumsal koşulların ötesinde empati" ve "sıkıntı yaşayan topluluklara yönelik empati" basamaklarının ise, eski sınıflandırmada, "diğzerinin yaşam koşulları için empati" düzeyinin içinde yer aldıklarını söylemek mümkündür. Bu araştırmada, empati gelişimine yönelik genel literatürde daha çok önceki gelişim basamaklarına yer verilmiş olmasının görülmesi ve bu gelişim basamaklarının, yenilerini de kapsıyor oluşu sebebiyle, empati gelişimi önceki dört basamağı uygun şekilde yeni sınıflandırmadan da yararlanılarak incelenmiştir.

1. Global Empati (0-1 yaşı);

Hoffman bebeklerin kendilerini diğzer varlıklardan ayıramadıkları bilişsel düzeyden çok önce dahi empatik endişeleri deneyimleyebileceklerini belirtmiştir. Bu ilk yıl içinde gerçekleşebilir. Bebekler başkalarına olan bir şey kendilerine olmuş gibi

davranabilirler, diğerlerinin sıkıntısı onlarda da stres yaratır. Hoffman yeni doğan bebeklerin, duydukları başka bir ağlamaya, ağlayarak tepki vermesinin basit bir taklit ya da rahatsız edici bir dürtünün dışa vurumu olmadığını, bu ağlamanın özellikle ağlayan diğer bebeklere karşı güçlü, şiddetli ve aynı tipte olduğunu belirtmiştir (2008). Hoffman'ın bu tespiti yapmasına yardımcı olan kendisinin (Sagi & Hoffman, 1976) ve başka araştırmacıların (Simner, 1971; Martin & Clark, 1982) araştırmaları olmuştur. Bu araştırmalarda bebekler, teybe kaydedilmiş kendi ağlamalarına ya da bir şempanzenin ağlamasına, başka bir bebeğin ağlamasına göre daha az ağlama tepkisi göstermişlerdir. Bebeklerin ağlayan başka bir bebeğin ağlamasına ağlayarak karşılık vermesi gibi ağlamalarının, bilinçsiz olarak oluşan empatinin ilk örneği olduğu belirtilmektedir. 6 aylığa doğru bebeklerin ise, yavaş yavaş ben-sen ayrımını fiziksel olarak yapabilmeleri ile beraber, diğer akranlarının ağlamasına yönelik bu ağlamadan vazgeçtikleri görülmüştür. Bunun yerine, ağlayan diğer çocuğa öncelikle bir müddet baktıkları, diğer çocuğun ağlamasının sürmesi halinde, üzgün bir yüz ifadesine büründükleri ve ağlamaya başlamadan önce dudaklarını büzdükleri görülmüştür (Hay, Nash & Pedersen, 1981). 11-12 aylığa doğru ise, bunlara ek olarak, sessizce diğer çocuğu izledikleri de görülmüştür. Fakat davranış hala benmerkezcidir, başkasından ziyade kendinde oluşan sıkıntıyı gidermeye yönelik tavır vardır. Örneğin, 11 aylık bir kız çocuğu, başka bir çocuğun düşüp ağladığını gördüğünde, kendisi de ağlamaklı olmuş ve kendi canı yandığında yaptığı gibi başını annesinin kucağına gömmüştür (Hoffman, 1987).

2. Egosantrik (Benmerkezci) Empati (1-2 yaş);

Nesne devamlılığını ve başkalarının kendisinden fiziksel olarak ayrı birer varlık olduğu bilincini kazanan çocuk, başkası ve kendisine yönelik ayrı imajlar geliştirebilir. Çocuk artık sıkıntıda olanın, sıkıntılı durumu yaşayanın kendisi değil, bir başkası olduğunun farkındadır. Fakat diğer kişinin içsel durumunu bilemez ve kendininki ile aynı olacağını farz edebilir. Çocuk diğer kişinin içsel durumunu tam olarak bilemediği için ihtiyaçlarını fark edemez ve onun sıkıntılı durumunu gidermek için uygun olmayan tepkiler verebilir. Örneğin, üzgün gördüğü bir yetişkine kendi oyuncağını vererek teselli etmeye çalışabilir. Hoffman'ın (2008), egosantrik ve yarı-egosantrik olarak da ayırdığı bu gelişim döneminin, egosantrik oluşu çocuğun hem karşısındaki insanın ihtiyacını algılamakta zorlanması hem de

kendi sıkıntısını da gidermeye yönelik girişiminin olmasını kapsamakta, empatik oluşu ise diğer çocuğun yaşadığı sıkıntıya karşı duyarlı oluşunu belirtmektedir. Yarı-egosantrik dönemin başlangıç yaşını oluşturan 2 yaşın ilk aylarında, çocuğun empatik ağlaması veya üzgün arkadaşına uzun süre bakması (gözünü dikip bakması) gibi davranışları azalırken, bunun yerine çocuk, üzgün kişiye yararlı olabilecek (prososyal davranışların başlangıcı sayılabilir) davranışlar yapmaya başlar. Bu davranışlar; el ile dokunmak veya hafifçe sırtına vurmak, sıvazlamak gibi fiziksel kontaklar, sonrasında ise öpmek, sarılmak, başka birisini yardım için üzgün kişinin yanına getirmek, fiziksel olarak yardım etmek, öğüt vermek, tekrar güvende olmasını sağlamak gibi daha olumlu girişimlere yönelik davranışlar olarak sıralanabilir. Bu aşama, empatik üzüntünün, prososyal dürtü olarak işlem gördüğü bir aşamadır. Örneğin; 15 aylık bir kız çocuğu, ağlayan küçük bir bebeğe kendi oyuncaklarından, kendi süt şişesinden getirerek avutmaya çalışabilir.

3. Diğerinin Duyguları İçin Empati (2-6 yaş);

2-3 yaş civarında rol alma becerisinin gelişmesiyle beraber, çocuklar başkalarının duygularının kendilerinininkinden farklı olabileceğinin farkına varmaya başlarlar. Çocuk başkalarının duygularının, onların kendi ihtiyaçlarından ve olaylara bakış açılarından kaynaklanabileceğini anlamaya başlar ve onların duyguları ile ilgili ipuçlarını anlamada daha yeterli hale gelir. Bu süreçte çocuğun dil gelişiminin de artmasıyla beraber, çocuk daha karmaşık duygularla empati kurabilir hale gelir. Hoffman (2008)'in, yeni sıralamasında gerçeğe uygun empati olarak adlandırdığı aşama bu düzeyi karşılamaktadır.

Hoffman (2008), egosantrik aşamadan bu aşamaya geçişe bir örnek vermiştir. Bir önceki aşamada ağlayan bir arkadaşını gören çocuk, onu avutmak için, kendi oyuncak ayısını vermiştir. Bu aşamada ise çocuk, ağlayan arkadaşını gördüğünde öncelikle kendi oyuncuğunu getirerek onu avutmayı denemiş, sonrasında arkadaşının ağlamasının durmadığını gördüğünde, diğer oyun odasından arayıp bulup, arkadaşının kendi oyuncuğunu getirmiştir. Bu durum çocuğun artık diğerinin duygusu ve ihtiyaçlarına yönelik bir takım bilgileri zihninde geliştirmeye başladığının bir göstergesidir.

Çocuk bu dönemin sonlarına doğru ise, orada bulunmayan bir kimsenin sıkıntısına yönelik verilen sözel bilgiyle bile empatik olarak uyarılabilir. Bu beceri genellikle bir sonraki empatik gelişim basamağına öncülük eder.

4. Diğerinin Yaşam Koşulları İçin Empati (7 yaş ve üzeri);

Başkalarının ve kendi ayırımının tamamen yapılabildiği, nesne devamlılığı ile beraber insanların başka hayatlar sürdürdüğüünün anlaşılabilirliği ve onların kendi kimlik-geçmişlerinin olduğunun bilindiği bu dönemde, çocuk artık diğerlerinin sadece anlık durumlarda değil, daha geniş hayat deneyimlerinde üzüntü veya mutluluk gibi duyguları hissedebileceklerinin farkındadır. Bu yüzden diğer kişinin sadece anlık yaşadıklarına değil, genel durumuna ve gelecekteki yaşaması muhtemel durumlarına karşı da empati geliştirebilir. Özellikle (ergenlik çağındaki) bu dönem gençlerinde olumsuz koşullarda yaşayan diğer insanların gözlenmesi ve onlarla empati kurulması, politik ve ahlaki düşüncelerinin gelişebilmesi için motivasyon kaynağı bile oluşturabilir.

Hoffman (2008)'in bu döneme uygun olarak belirlediği yeni düzeylerinde bu dönem, “durumsal koşulların ötesinde empati” ve sonrasında gelen “sıkıntı yaşayan topluluklara yönelik empati” şeklinde iki basamaktan oluşmaktadır. Durumsal koşulların ötesinde empati aşaması, yukarı belirtilen, çocuğun başkalarının sadece anlık durumlarda değil, kendi hayatlarında, çocuğun göremeyeceği durumlarda da neşe, kızgınlık, üzüntü, korku gibi duyguları yaşayabiliyor olacağını anlamaya başlamasıyla ilgilidir. Bu beceri bireysel farklılıklarla beraber, ortalama 6-9 yaşlarına kadar çocuklarda bulanık durumdadır. Ortalama 7-10 yaşlarında, çocuk artık insanların başka hikayeleri ve kimlikleri olabileceğini anlamaya başlar. Empatinin en üst seviyesi olan “sıkıntı yaşayan topluluklara yönelik empati”de ise çocuk sadece bir kişinin değil, bir grup insanın, bir topluluğun olumsuz koşullarıyla ilgili empati kurabilir hale gelir.

1.7.3. Empati ve Prososyal Davranışlar

Prososyal davranışlar, insanların birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayan ve kişilere “yardımsever-iyi insan” olmaya yönelik özellikler kazandıran davranışlardır. Prososyal davranışlar da empati gibi sosyal psikolojide kendine yer bulmuş ve araştırmacılar daha çok 1970 ve 1980’li yıllardan sonra bu davranışlar üzerinde çalışmaya başlamışlardır. Hay (1994), prososyal davranışları,

başkalarının yararına olacak ya da başkalarıyla uyumlu ilişkileri destekleyen davranışlar olarak tanımlamıştır. Bu davranışlar; cömertlik, sempati göstermek, paylaşmak, hayır kurumlarına bağış yapmak, toplumun yararına olacak aktiviteler düzenlemek, toplumdaki eşitsizlik ve adaletsizlikleri gidermeye yardımcı olacak girişimlerde bulunmak gibi çeşitli şekillerde görülebilirler (Eisenberg & Mussen, 1989). Yardım etme, paylaşma, teselli etme, işbirliği yapma gibi davranışları kapsayan prososyal davranışlar aynı zamanda “olumlu sosyal davranışlar” olarak da adlandırılmaktadır (Beaty, 1998). Bu davranışların görülme nedenleri farklılık gösterebilir; örneğin bir kişi başkasına yardım etme davranışına sonucunda ödül almak gibi bencil bir sebepten dolayı güdülenebilir ya da bu davranış sonucu başkalarının beğenisini kazanmak istiyor olabilir veya kişi gerçekten empatiktir ve çevresindeki insanları önemsiyordur (Eisenberg & Mussen, 1989).

Prososyal davranışları, empatiyi de bir prososyal davranış olarak kabul edip, kapsayan daha genel bir çatıda ya da empatinin bir sonucu olarak empatinin içerisinde gören araştırmacılar mevcuttur. İkinci görüşteki araştırmacılar empatinin prososyal davranışların temeli olduğuna, empati kapasitesi olmayan çocukların paylaşma, yardım etme ve yakın davranma gibi durumlarda doğal davranamadıklarına inanmaktadır (Uzmen, 2002). Bu tezde, bu görüşlerden ikincisi tercih edilerek, empatinin, prososyal davranışların temelini oluşturan bir beceri olduğu kabul edilmiş ve bir prososyal davranış türü olarak bu bölümde yer verilmemiştir.

Hoffman (1987, 2008), bireylerin yaşadığı empatik duyguların yardım etme, paylaşma gibi prososyal davranışlara yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca empatinin gelişimi gibi prososyal davranışların gelişiminin de bilişsel gelişim ile beraber, zaman içinde olgunlaşan bir süreçten geçtiğini belirtmiştir. Hoffman'ın belirttiği üzere prososyal davranışların empatik duygulardan kaynaklandığı ve bu duyguların sonucunda oluşan davranışlar oldukları düşüncesi mantıklı gözükmemektedir. Çünkü bebeklikten itibaren bireyin, kendisi dışındaki bir başkasının sıkıntısına yönelik, kendisinde bir sıkıntı hissettiği ve o kişiye karşı da empatik bir sıkıntı duyduğu ve bunu gidermenin yollarını aradığı bilinmektedir. Hoffman (2008), bu sıkıntıyı gidermenin yolunun o kişiye yardım etmeye çalışmak şeklinde geliştiğini belirtmiştir. Eğer çocuk gerçekleştirdiği bu davranışları “kendiliğinden”,

hiçbir zorlama olmaksızın, gönüllü gerçekleştiriyorsa bu davranışların, “prososyal davranış” olduğu söylenebilir (Beaty, 1998).

Hoffman’ın empatinin doğuştan geldiği ve bilişsel gelişim ayrıca çevresel şartlar ile daha da gelişerek belli basamakları takip ettiğine yönelik görüşleri, prososyal davranışların da empatiye eşlik ederek aynı gelişim aşamalarından geçtiğini düşündürmektedir. Fakat literatürde prososyal davranışlara özel olarak oluşturulmuş gelişim basamaklarına rastlanmamıştır. Araştırmacılar bu davranışları, olgunlaşma, çevreci kuram, psikoanalitik, sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim kuramı gibi kuramların bakış açısı altında incelemişlerdir (Uzmen, 2001).

Empati gelişimi ile beraber incelendiğinde, global empati aşamasından ziyade, egosantrik empati aşaması ve sonraki aşamalarda prososyal davranışların daha çok görülebileceği söylenebilir. Çünkü prososyal davranışlar, empati gibi duyguya dönük becerilere ek olarak, “davranış”a yönelik de becerileri ve dolayısıyla “hareketi” gerektirir. Global empati aşamasında bulunan bebek, ancak bu dönemin sonlarına doğru bağımsız hareket edebilir hale gelecektir, o yüzden bu dönemde empatik duygular oluşsa bile prososyal açıdan harekete geçme düşük bir ihtimaldir. Bir sonraki dönem olan egosantrik empati aşamasında da prososyal davranışların dört dörtlük bir şekilde gözlenebileceği söylenemez. Çünkü prososyal davranışlar, bir durumu doğru olarak algılama ve yorumlama, duyguları anlama, başkalarının gereksinimlerini fark edebilme ve uygun davranışın ne olacağına karar verme becerilerini gerektirir (Uzmen, 2002). Bilişsel açıdan gelişmekte olan ve 2-6 yaş döneminin başlarında benmerkezci bir düşünceye sahip olan çocukların “başkalarının gereksinimlerini anlama ve uygun davranışın ne olacağına karar verme” konusunda eksiklikleri olacağı söylenebilir. Bu dönemin başlarında görülebilecek benmerkezci prososyal davranışa örnek olarak, çocuğun üzgün gördüğü bir yetişkine kendi oyuncağını vererek teselli etmesi verilebilir. Hoffman (2008), yeni empati gelişimi düzeylerinde belirttiği yarı-egosantrik aşamada, 2 yaş civarı çocukların karşılarındakinin ihtiyacını biraz daha iyi algılayarak daha uygun prososyal davranışlar gösterebileceğini belirtmiştir. Bir sonraki aşama olan diğerlerinin duyguları için empati-gerçeğe uygun empati aşamasında ise bir öncekine göre biraz daha uygun prososyal tepkilerin gösterilebileceği söylenebilir. Örneğin; 4-5 yaşlarındaki bir çocuk oyun odasında ağlayan bir arkadaşına kendi oyuncağını verdiğinde, arkadaşının bununla mutlu

olmadığını ve ağlamayı kesmediğini görünce, başka bir odadan arkadaşının kendi oyuncağını bulup ona getirebilmeyi akıl edebilmiş ve böylece arkadaşının ağlamasının durduğunu fark edebilmiştir (Hoffman, 2008). Yine de erken çocukluk dönemindeki çocukların yetişkinlerin ve hatta akranlarının duygusal ihtiyaçlarını net olarak anlamaları zor gözükmektedir.

Araştırmalarda 6-12 aylık bebeklerin diğerlerinin sıkıntısına küçük bir tepki göstermiş oldukları belirtilmesine rağmen (Hay, Nash & Pedersen, 1981; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982), 12-18 aylık çocukların sürekli ilgi gösterdikleri ve sıklıkla heyecanlı şekilde tepki verdikleri gözlenmiştir (Kiselica & Levin, 1987; Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1984). 1,5 yaşında çocukların acı çeken başkalarını rahatlatmaya yönelik eylemler yaptıkları, 2 yaş ile beraber sıkıntıda olan kişiye çeşitli nesnelere getirdikleri, sözel sempati gösterdikleri ve önerilerde buldukları gözlenmiştir (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983). Beaty (1999), okul öncesi dönemde gözlenebilecek prososyal davranışları; yardım etmek, paylaşmak, sıra beklemek, saygılı olmak, anlayışlı olmak, kurallara uymak, duygularını sözel olarak ifade edebilmek, söylenildiğinde oyuncaklarını yerinden almak ve diğer çocuklara oyuna katılması için izin vermek gibi davranışlar olduğunu belirtmiştir. Wittmer ve Sterling-Honig (1994), anasınıflarında öğretmenlerin özellikle üzerinde durduğu ve çocuklara kazandırmayı hedeflediği prososyal davranışlar olarak; sempati ve kibarlık gösterme, yardım etme, paylaşma, olumlu sözel ve fiziksel iletişim kurma, sıkıntıda olan diğer kişiyi rahatlatmaya çalışma, imkânları iyi durumda olmayanlara bağışta bulunma, ilgi gösterme, yakını kaybetmiş akranlarına şefkat gösterme, oyun veya tamamlanması gereken grup işlerinde diğerleriyle işbirliği yapabilmeye davranışlarını belirtmişlerdir.

Son yıllarda yapılan araştırma sonuçlarına göre 1 ve 2 yaşında olan çocukların bile eşyalarını paylaştıkları ve başka insanlara yardım ettikleri kanıtlanmıştır (Easter-brooks & Lamb, 1979; Levitt, Weber, Clark & McDonnell, 1985; Rheingold, 1982; Rheingold, Hay & West, 1976). Gözlenen bu erken yardım etme ve paylaşma davranışlarının sıklığının ve karmaşıklığının da çocuğun artan yaşı ile beraber artacağı belirtilmiştir (Dunn & Munn, 1986; Rheingold, 1982). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda sıklıkla gözlenen prososyal davranışlar olan yardım etme ve paylaşma davranışlarının gelişimi ise farklılık göstermektedir. Paylaşma

davranışının yaşla beraber genellikle arttığı gözlenmiştir (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983; Underwood & Moore, 1982). Çocukların özellikle de yaşça biraz daha büyük olanların yakınlarında olan, görebildikleri akranlarıyla daha cömertçe paylaşımda buldukları, görmedikleri-yanlarında bulunmayan çocuklar ile ise -örneğin ekonomik durumu kötü olan ülkelerdeki çocuklar- daha az paylaşım davranışı gösterdikleri fakat bu farkın derecesinin de oldukça az olduğu belirtilmiştir (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983).

Yardım etme davranışının ise yaşla beraber, paylaşma davranışına göre, düşük bir ilerleme gösterdiği belirtilmiştir (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983; Underwood & Moore, 1982). Düşen ya da yaralanan birine yardım etmeye yönelik davranışların daha çok ilköğretim yıllarında arttığı, ilköğretimin sonuna, ortaokul yıllarına doğru tekrar düşüş gösterdiği, lise yılları ile beraber tekrar yükselişe geçtiği araştırmacılar tarafından gözlenmiştir (Midlarsky & Hannah, 1985; Staub, 1970).

Midlarsky ve Hannah (1985), küçük çocuklarda yardım etme davranışının az görülmesinin nedenlerini, onlarla yaptıkları mülakat sonucunda çocukların genellikle yardım etme konusunda kendilerini tuttuklarını çünkü yardım etmek için kendilerini aciz hissettiklerini ve yardım etmek için gerekli becerilere sahip olmadıklarını belirttiklerini bulmuşlardır. Caplan ve Hay da (1989), araştırmalarında buna benzer bir sonuç elde etmişlerdir. Yaptıkları araştırmada, 3-5 yaş arası çocukların, sınıflarında sıkıntı yaşayan (düşen, yaralanan, ağlayan, üzgün vb.) akranlarına, ortamda bir yetişkinin (örneğin öğretmen) bulunması halinde, kendilerini yardım etme konusunda "sorumlu" ve "yeterli" hissetmediklerinden dolayı prososyal davranışlarda bulunmadıklarını, bu davranışı yetişkinlerden beklediklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak empatide olduğu gibi, prososyal davranışlarda da yaşı büyük olan çocukların küçüklere göre daha iyi beceriler sergileyebileceği söylenebilir. Bar-Tal vd. (1982), büyük çocukların, sonunda ödül olmayan durumlarda dahi küçük çocuklara göre yardım etme ve paylaşma davranışlarını sergileyeceklerini belirtmişlerdir. Eisenberg ve Mussen (1989), bu durumun yaşla beraber çocukların rol alma ve empatik becerilerinin artmasından, yardım etmeye yönelik yeteneklerinin gelişmesinden ve prososyal tepkileri gerektirecek sosyal durumlarla daha çok ve tekrarlanarak karşılaşmalarından dolayı olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuklarda prososyal davranışlar ile ilgili iki davranış ön plana çıkmaktadır; paylaşma ve yardım etme. Beaty (1998), paylaşma davranışını, kişinin sahip olduğu herhangi bir şeyi başkasına vermesi olarak açıklamıştır. Okul öncesi dönem, çocukların hem paylaşma davranışını gözlemlemeleri hem de deneyimlemeleri için uygun bir ortamdır. Bu dönemdeki çocuklarda oyuncakları paylaşamamaya yönelik akranlarıyla çatışmalar da görülebilir. Çocuklar, sevdikleri ya da uzun süredir sahip oldukları oyuncak veya nesnelere paylaşmayı istemeyebilirler (Uzmen, 2001).

Küçük çocuklarda yardım etme davranışı görülmekle beraber uygunluğu ve her durumda gözlenip gözlenmiyor oluşu farklılık gösterebilmektedir. Uygunluktan kasıt Staub'un (1978), belirttiği üzere yardım edebilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olunması gerektiğidir. Çocuğun karşısındakinin hem duygusunu hem de bu duyguya karşılık olacak ihtiyacını anlaması gerekmektedir ki uygun bir yardım davranışı sergileyebilsin. Anaokulu çocuklarının bu becerilerinin yeni gelişmekte olduğu söylenebilir. Benmerkezci düşünceleri tam değişmemiş olan bu dönem çocuğunun karşısındakine nasıl yardım edeceğini, ne yapması gerektiğini çeşitli rol modelleri gözleyerek öğrenmesi yararlı olabilir.

Yardım etme davranışının her durumda gözlenip gözlenmediğinden kasıt ise, çocukların ortamda bir yetişkinin bulunması halinde kendilerini yardım etme konusunda çok sorumlu görmediklerinden ve yardım etme davranışını daha çok yetişkinden bekliyor olmalarından dolayı olabilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi bu konu ile ilgili yapılmış araştırmalar vardır (Caplan & Hay, 1989; Midlarsky & Hannah, 1985). Çocuklar, yardım edilmesi gereken bir durumda, yakında bir yetişkin yoksa daha kolay yardım ederler (Beaty, 1998). Bu yardım etme davranışının her zaman gözlenip gözlenemiyor oluşu yetişkinlerde ise "sorumluluğun yayılması" şeklinde biraz daha değişik ve bencil davranış da içerecek şekilde görülmektedir. Yapılan araştırmalarda yardım gerektiren bir duruma şahit olan insan sayısı arttıkça, içlerinden birinin yardım etme olasılığının düştüğü, herkesin bunu bir başkasından beklediği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır (Bryan & Test, 1967; Feldman, 1968). Yine bu davranışa yaşanmış benzer bir örneği, Hoffman (2008), 1960'lı yıllarda New York'ta bir mahallede yaşanan kadın cinayeti olayına, yakın çevreden mahallelinin olay yaşandığı esnada olaya şahit olduğunu, fakat kimsenin yardım girişiminde bulunmadığını, herkesin bu davranışı

başkasından beklediğini ve kadının kurtarılabilceği halde orada ölmüş olduğunu anlatan bir cinayet haberini paylaşarak vermiştir.

Beaty (1998), yardım etme davranışının oluşabilmesi için (aslında her biri prososyal davranış olarak sayılabilecek), ilgi gösterme (sarılma ya da dokunma), olumlu ilgi (yardım arama ve bulma, yardım etme), ikna etme (verilen desteği anlatmak) ya da koruma (yakınında durma, fiziksel destek, şefkat) davranışlarına sahip olunması gerektiğini belirtmiştir. Yardım etme davranışlarını yeni kazanmaya başlayan çocuklar, yardım etmelerini gerektiren gerçek bir durum yaşadıklarında yardım etmekte zorlanabilirler. Bu yüzden küçük çocuklarda yardım talep etme davranışı, yardım etme davranışından daha fazla gözlenir. Erken dönemdeki anaokulu çocukları yardıma ihtiyaç duyduklarında yetişkinlere, biraz daha büyüdüklerinde ise akranlarına daha çok gitmeye başlarlar. Yardım etme davranışlarının en fazla yaralanma ve birisinin eşyalarını kaybetmesi durumunda yaşandığı belirtilmektedir (Beaty, 1998; Uzmen, 2002).

Yardım etme davranışının çocuklarda ortaya çıkmasında taklit ve rol model almanın etkili olduğu söylenebilir. Özellikle anasınıfında yardım etme davranışı açısından öğretmeni rol model olarak alma da sıklıkla görülür. Örneğin; bir öğretmen gözlemine göre, kendisi sabırla sınıftaki çocukların ayakkabı bağcıklarını bağlamalarına yardım ettiğinde, onu gözlemleyen çocukların da başka bir arkadaşları bağcıklarını bağlamakta zorlandığında eğilip onun bağcıklarını bağlamaya çalışarak yardım ettiklerini belirtmiştir (Wittmer & Sterling-Honig, 1994). Bryan (1977), çocukların yardım etme davranışını taklit edebileceği modellerin yaşayan modeller veya hayali kahramanlar (kitap kahramanları gibi) olabileceğini belirtmiştir. “İyi örnek olma” olarak da adlandırılabilcek olan model olmanın yıllar içinde öğüt vermeye göre yardım etme davranışı açısından daha güçlü olduğu kanıtlanmıştır, öğretmenlerin ve ebeveynlerin kibar, düşünceli, şefkatli veya merhametsiz, düşüncesiz, ilgisiz her türlü tavırları çocukların onları taklit etmelerine etki eder (Wittmer & Sterling-Honig, 1994).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde empati ve prososyal beceri eğitimi ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yönelik bilgiler yer almaktadır.

2.1. Çocuklarda Empati Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocuklara verilen eğitim sonucu empatinin geliştirilmesinin hedeflendiği araştırmalara yönelik bilgiler verilmektedir.

Feshbach ve Roe'nun (1968) yaptıkları araştırmada, 6-7 yaşlarında 23 erkek ve 23 kız olmak üzere toplam 46 çocuğa, ana karakterin mutluluk, üzüntü, korku ve kızgınlık duygularını hissettiği slaytlar gösterilmiştir. Çocuklara ilk gösterimde her bir slayttan sonra, kendilerini nasıl hissettikleri, ikinci gösterimde ise slayttaki çocuğun ne hissettiği sorulmuştur. Çocukların ilk soruya verdikleri yanıtlar empatik becerilerini, ikinci soruya verdikleri yanıtlar ise duygusal durumları idrak becerilerini incelemek ve ilk soruya verdikleri yanıtlarla uygunluklarını karşılaştırmak için alınmıştır.

Araştırma sonucunda, çocukların gösterilen slaytlarda "korku" haricinde diğer duygular için, kendi cinsiyetlerinden olan slaytlardaki çocuklara daha çok empati gösterdikleri bulunmuştur. Erkek çocuklar slaytlardaki erkek çocukları, kız çocuklar ise kızları gözlerken daha empatik olmuşlardır. Sadece korku duygusu ile ilgili slaytlarda erkek ve kız çocukların slaytlardaki kız çocuğa karşı daha empatik oldukları, onun için daha çok endişe duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Toplam genel empati puanlarında ise kızların kızları gözlemlediği ölçümler, erkeklerin erkekleri gözlemlediği ölçümlerden anlamlı farkla daha yüksek çıkmıştır. Yani kızların hemcinslerine, erkeklerin hemcinslerine göre daha empatik oldukları görülmüştür. Buna göre çocukların yaşla beraber sosyal idrak-biliş kazanmalarının empatiyi açıklamada yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Çünkü sosyal biliş ve empati ilişkili olsa çocukların her iki cinsiyetin zor durumuna da empati göstermeleri gerekirdi.

Ayrıca çocukların mutlulukla ilgili slaytlara, daha çok ilgi gösterdikleri ve daha empatik cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından slaytlarda yer alan diğer duyguların çocuklarda hoşnutsuzluk yarattığı ve onlar tarafından görmezden gelindikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Sanılanın aksine, erkek çocukların bu araştırmada kızlara göre duygularını tanımlamada çok düşük düzeyde kalmadıkları, genellikle kabul gören bu yanılığın sadece erkek çocukların kendilerini ifade etmelerinde “tutuk” olmalarından dolayı olabileceği belirtilmiştir. Buna istinaden erkeklerin kızlardan daha az empatik olmadıklarını belirtmişlerdir.

Ahammer ve Murray'in (1979), okul öncesi çocuklarına rol alma becerisi eğitimi verdikleri araştırmalarında, bu eğitimler sonucu hangi tür eğitimin çocukların özgeci davranışını arttırmada daha etkili olduğu araştırılmıştır. 4 ve 5 yaşlarında 97 çocuğun yer aldığı araştırmada deney grubu çocuklarına, üç farklı rol alma becerisi eğitimi verilmiştir.

Bu eğitimlerden birincisi; duygusal süreçleri içermeyen daha çok bilişsel süreçleri içeren karşıdaki bakış açısını ve rolünü alabilmeyi içeren beceri eğitimi, ikincisi ise; karşısındaki perspektifini görebilmek ile beraber, onun duygularını da anlayabilmeyi içeren empatik rol alma becerileri eğitimi içermektedir. Birinci rol alma grubundaki çocuklar bir hikyenin sonunda ne olabileceğini duygulara fazla yer vermeden oynamayı öğrenmişlerdir. İkinci gruptaki çocuklara ise, birinci gruptaki süreçlere ek olarak duygularını da kattıkları rol alma becerileri eğitimi verilmiştir. nc rol alma becerisi eğitimi grubuna ise birinci ve ikinci gruptaki becerilere ek olarak, hikyelerdeki durumlarda nasıl yardım edebileceklerine yönelik prososyal beceri eğitimi de verilmiştir.

Araştırma sonucunda, çocukların empati becerilerinde, verilen eğitimle beraber, gruplara göre incelendiğinde kontrol grubunda farklılık bulunamadığı fakat, empati becerilerinde kontrol grubu da dahil olmak üzere genel bir artış olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç empatinin çocukların gelişimi ile beraber kendiliğinden arttığı şeklinde yorumlanmıştır. Yardım etme davranışında ise üç eğitim grubu için de anlamlı bir artış kaydedilmiştir. Özellikle nc rol alma eğitimi grubunda (empatik rol almaya ek olarak prososyal becerilerin de öğretildiği grup), daha fazla artış olduğu belirtilmiştir.

Feshbach (1979), 8-10 yaş grubu çocuklar için kendi üç bileşen modelini temel aldığı bir eğitim programı hazırlamıştır. Feshbach, 8-10 yaş grubu çocukları seçmesini, empatiyi bilişsel bir süreç olarak görmesi ve 6 yaşından önceki çocukların “gerçek empati”yi gerekleştirmeyeceklerine yönelik düşünceleri ile

açıklamıştır. Feshbach'ın hazırladığı programda amaç çocukların empatik becerilerinin gelişimini sağlayarak, saldırgan davranışlarını azaltmak ve prososyal davranışlarını arttırmaktır.

Feshbach, deney gruplarına, bilişsel ve duyuşsal empati eğitim programı ve sadece bilişsel empati eğitim programı olmak üzere iki ayrı eğitim programı uygulamıştır. Bilişsel ve duyuşsal becerileri içeren eğitim programı, çocukların duyguları, yüz ve beden duruşlarını tanımaları, perspektif alma becerilerinin gelişimi için bu konuları içeren hikayelerde rol almaları gibi etkinlikleri içermektedir. Bilişsel eğitim grubunda ise çocuklara duyguları tanıma, yüz ve beden duruşlarını anlayabilmeye yönelik eğitimler verilmemiş, duygulardan soyutlanmış, problem çözme becerilerine yönelik eğitimler verilmiştir. Araştırma sonucunda her iki eğitim grubunda da yer alan çocukların saldırganlık davranışlarında anlamlı azalma meydana gelmiştir. Bu durum özellikle bilişsel-duyuşsal eğitim grubu için daha anlamlıdır. Buna ek olarak sadece bilişsel eğitim grubunda yer alan çocukların, programın içeriğinde olmamasına rağmen, kendiliğinden duygularına yer verdikleri ve sadece bilişsel olan eğitim programındaki uygulamalardan memnun kalmadıklarını belirttikleri bulunmuştur.

Feshbach aynı araştırmayı 1982 yılında tekrarlamış, fakat burada bilişsel eğitimi programdan çıkarmıştır. Bu araştırmasında da aynı yaş grubuyla çalışan Feshbach (1982), burada da empati eğitimi alan çocukların empatik becerilerinde artış, saldırgan davranışlarında azalma ve prososyal davranışlarında ilerlemeye yönelik sonuçlar elde etmiştir.

Ridley, Vaughn ve Wittman (1982), 3,5-5 yaş arası çocuklar için bir empati eğitimi programı geliştirmişlerdir. Hazırladıkları eğitim programı duygularla ilgili yüz ifadesi ve seslerin ipuçlarının öğretilmesi, kendi duygularını tanıyabilmeleri ve karşısındaki kişinin hissettiklerini hissedebilmeye yönelik becerileri içermektedir. Deney ve kontrol grubuyla 5 hafta boyunca her gün 10 dakika görüşülmüş, deney grubuna didaktik tarzdaki eğitim verilmiş, kontrol grubuna ise araştırmacının amaçlarını kapsamayan çeşitli hikayeler okunmuştur. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların, başka birinin duygularını fark edebilmelerinde, hissedebilmelerinde ilerleme sağlandığı fakat diğer kişinin duygularını tanımlamada aynı gelişmenin sağlanamadığı bulunmuştur. Empatinin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu belirten Ridley, Vaughn ve Wittman

(1982), bu araştırmalarında verilen eğitim sonucu, 6 yaşından kck olan çocukların bilişsel empatilerine, çocukların benmerkezci bakış açılarından dolayı katkı sağlanamayacağı, duyuşsal empatilerine ise olumlu katkılar sağlanabileceği şeklinde yorumlamışlardır.

Kalliopuska ve Tiitinen (1991), geliştirdikleri iki ayrı empati eğitim programının 6-7 yaşlarındaki çocukların empatik ve prososyal becerilerine olan etkisini incelemek istemişlerdir. İlk deney grubuna uygulanan empati programı, müzik, psikomotor ve resim çizmeye yönelik etkinlikleri içeren bir eğitim programdır. Bu programda empatiye kaynak olabilecek çeşitli konulardaki şarkıların dinlenmesi, canlandırmalarının yapılması, resimlerinin çizilmesi gibi etkinlikler vardır. İkinci deney grubuna ise yine empatiyi içerecek çeşitli konulardaki hikayelerden ve bunların çocuklar tarafından canlandırılmalarından oluşan bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim uygulaması yapılmamıştır. Araştırma sonucunda iki ayrı eğitim programının iki deney grubunda da olumlu sonuçlara yol açtığı fakat rol oynama ve hikayelere dayalı olan ikinci eğitim programının, birinciye göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Kalliopuska ve Ruokonen (1993), müzik etkinliklerinden yararlanarak hazırladıkları empati eğitim programının 6-7 yaşlarındaki çocukların empatik becerilerine ve prososyal davranışlarına olan etkisini incelemişlerdir. Eğitim haftada bir saat olmak üzere 3 ay boyunca devam etmiştir. Hazırlanan programdaki müzik etkinlikleri; empatiyi ve belli bir duyguyu içeren şarkıların söylenmesi, dinlenmesi, enstrüman alınması gibi etkinlikleri içermektedir. Araştırma sonucunda uygulanan eğitimin çocukların empatik becerilerine ve prososyal davranışlarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Grossman, Neckerman, Koepsell, Liv, Asher, Beland, Frey ve Rivara (1997), Amerika'da çocukların saldırgan davranışlarının azaltılması amacıyla hazırlanan şiddeti nleme programının (Second Step Violence Prevention Curriculum) etkililiğini incelemişlerdir. Bu programda anaokulundan ortaokula farklı yaş gruplarına yönelik empati eğitimi, dürtü kontrolü ve öfke yönetimini içeren dersler mevcuttur. Empati eğitiminin bu programdaki amacı, çocukların karşılarındaki kişinin bakış açısını anlayabilmelerini sağlamak ve böylece o kişiye karşı girişecekleri saldırganca davranışın o kişiye vereceği zararları anlayıp, vazgeçmelerini sağlamaktır. Grossman ve ark. (1997), bu programın 2. ve 3.

sınıftaki çocuklara uygulanan bölümünün etkililiğini incelemişlerdir. Bu amaçla çocukların öğretmenleri ve ailelerine ölçek uygulanmış, ayrıca çocuklar okul ortamında gözlemlenmişlerdir. Öğretmen gözlemleri ve ailelerden alınan ölçüm sonuçlarında, saldırganlık ve prososyal davranış açısından anlamlı bir farklılığın oluşmadığı fakat davranış gözlemlerinde saldırgan davranışlarda azalma ve prososyal davranışlarda artma olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar eğitimin saldırgan davranışları azaltmak ve prososyal davranışları arttırmak için etkili olduğunu bulmuşlardır.

Empati eğitiminin akran kabulüne olan etkisini araştıran çalışmasında Otfowski (2000), 3. sınıfa giden çocuklar ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Uygulanan sınıf sosyogram testinden düşük puan alan çocuklara empati eğitimi verilmiştir. Uygulanan eğitim programında, çocukların karşılarındaki kişinin ne hissettiğini anlayabilme ve empatik tepki verebilmeye yönelik becerileri arttırılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonucunda hem çocukların empati becerilerinde, hem de akran kabullerinde artış meydana gelmiştir.

Gordon (2003), tarafından hazırlanan “empatinin kökleri” (Roots of empathy) isimli programla, 3-14 yaş arası çocukların empati becerilerinin ve gelecekte iyi anne-baba olma becerilerinin arttırılması hedeflenmiştir. Program okulun yakın çevresindeki bir ebeveyn ve bebeğinin, okulu aylık düzenli ziyaretlerini içermektedir. Ebeveyn ve bebeğinin okulda geçirdiği süre boyunca çocuklar onları gözlemlemişlerdir. Bu şekilde çocukların hem bebeğin gelişimi ve ihtiyaçlarını anlamasını sağlamak, hem de ona nasıl davranılması gerektiği, duygularının ne olabileceği ile ilgili becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Uygulanan program sonucunda çocukların duyguların sebeplerini anlama becerilerinde ve prososyal davranışlarında artma, saldırganlık davranışlarında ise azalma görülmüştür.

Yüksel (2003), doktora tez çalışmasında, hazırladığı empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini incelemiştir. Empatik becerilerinin düşük olduğu belirlenen 20 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmacının örneklemini oluşturmaktadır. Hazırlanan eğitim programı rol oynama, bilgilendirme ve model alma süreçlerini kapsamaktadır. Sekiz hafta boyunca haftada 1 gün, 1 saat olarak uygulanan eğitimler sonucunda deney grubunda yer alan çocukların empatik becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur.

Kahraman (2007), yüksek lisans tezinde, empati beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların, empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş grubu 51 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama 2 ay boyunca haftanın üç günü, 30 dakikalık empati eğitimini kapsamaktadır. Çocukların empatik tepkilerini değerlendirmek amacıyla dört duyguya (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku) ait fotoğraf ve öykülerden oluşan bir batarya kullanılmıştır. Araştırmada anne-baba ve öğretmenlere ise “Connors Anababa ve Öğretmen derecelendirme ölçekleri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların, empatik becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sorun davranışların ölçümüne yönelik yapılan ölçeklerin, “davranım sorunları” ve “hiperaktivite” boyutlarında da azalma olduğu görülmüştür.

Faver ve Alanis'in (2012) çalışmalarında istismar ve ihmale maruz kalmış çocukları ve onları evlat edinen koruyucu aileleri örneklem kapsamına almışlardır. Evlat edinme sürecinde hem ailelerin hem de çocukların yaşadığı duyguları karşılıklı olarak anlayabilmeleri ve birbirlerine daha empatik yaklaşabilmeleri için iki grup için de hazırlanan eğitim programları uygulanmıştır. Uygulanan bu insancıl empati programları yoluyla çocukların ve ailelerinin programda geçen hikayeler vasıtasıyla olumlu ilişkiler kurması sağlanmaya çalışılmıştır. Çocuklar için uygulanan eğitim programı (Red Rover Readers Program) ulusal bir programdır ve bu konuda eğitim almış gönüllüler veya öğretmenler tarafından uygulanabilmektedir. Bu programda çocuğun, hikyedeki karakterin perspektifini alabilmesi ve duygularını paylaşabilmesi amacıyla sorular sorulmuş ve tartışma yöntemi kullanılmıştır. Bu programdaki kitaplarda sakat kalmış, kötü muamele edilmiş veya terk edilmiş bir hayvan ve onu evlat edinen ailelerin yaşadıkları konu alınmaktadır. Kendileri de buna benzer durumları yaşamış olan çocukların, bu hayvanlarla ilgili perspektif almaları, onlarla empati kurmaları, geçmişte yaşadıklarına ve hissettiklerine ışık tutması açısından önemlidir. Ailelere ise çocuklara okunan kitapların aynısı ayrı bir odada okunmuş ve kitapta geçen olaylar hakkında kendi evlatlık alma süreçlerini de göz önüne aldıkları sohbetler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ailelerin, evlat edinme sürecini bir de evlat edindikleri çocuğun perspektifinden görmeleri de sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda her iki tarafın (aileler ve evlat edinilen çocuklar) birbirlerinin perspektifini görmesi sağlanmış, ilişkilerindeki güvensizlik ve sıkıntılar,

kazandırılan empatik anlayış becerileri ve olumlu iletişimle giderilmiştir. Aileler, evlat edindikleri çocuklara karşı sabır ve süreklilik göstermeleri gerektiğini anlamış ve bunun sonucu olarak çocuğun güvenini kazanacaklarının farkına varmışlardır. Çocuklar ise, savunmasızlıklarının aileleri tarafından şefkat ve ilgi ile karşılanabileceğini ve güvensizliklerinin giderilebileceğini öğrenmişlerdir.

Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait ve Hertzman (2012), Gordon'un empatinin kökleri isimli programını, 4. ve 7. sınıfa giden 585 çocuğa uygulamışlardır. Yine bebeği olan bir ebeveynin aylık ziyaretlerini içeren programda çocukların duyguları anlama, perspektif alma, diğerini önemseme ve bebeğin gelişimi konularında, beceri kazanmaları hedeflenmektedir. Araştırma sonucunda çocukların, bebeklerin ağlama sebeplerini anlama ve prososyal becerilerinde artma, saldırgan davranışlarında ise azalma gözlenmiştir. Çocukların öz değerlendirmelerine göre elde edilmiş empati ve perspektif alma sonuçlarında ise anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Şahin'in (2012), 6. sınıf öğrencilerine uyguladığı empati eğitiminde ise, çocukların zorbalık davranışlarının azaltılması hedeflenmiştir. Programda didaktik tarzda bilgilendirme, rol alma ve model alma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların zorbalık davranışlarının anlamlı şekilde azaldığı, empatik becerilerinin de anlamlı şekilde arttığı bulunmuştur.

2.2. Çocuklarda Prososyal Becerilerin Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocuklara verilen eğitim sonucu prososyal becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği araştırmalara yönelik bilgiler verilmektedir.

Staub (1971), iki uygulama yoluyla çocukların sıkıntıda olan diğer kişilere yardım etme ve paylaşma davranışlarının artırılmasını hedeflemiştir. Bu uygulamaların birincisi; çocuklara verilen rol oynama becerileri eğitimi yoluyla yardım etme ve paylaşma davranışlarının artıp artmadığını gözlemeye yöneliktir. İkinci uygulama ise yardım etme ve paylaşma davranışının olumlu yönlerinin, olumlu sonuçlarının neler olabileceğinin çocuklara anlatılmasını içeren tümevarımsal yöntemdir. Araştırmada deney ve kontrol grubunda toplamda 75 anasınıfı çocuğu yer almaktadır. Birinci uygulamada çocuklar iki çocuğun arasında geçen prososyal davranışları gerektiren durumların canlandırmasını yapmışlardır. İkinci uygulama grubunda ise bu davranışların olumlu yönleri çocuklara anlatılmış, herhangi bir rol

oynama uygulaması yapılmamıştır. Araştırma sonucunda erkek çocukların paylaşma davranışında anlamlı düzeyde (daha fazla şeker paylaşmışlardır) artma gözlenmiş, rol oynama grubunda yer alan kızların ise yan odadan gelen ağlama sesleri gibi yardım etmeye yönelik durumlara daha duyarlı oldukları, daha fazla tepki gösterip yardım ettikleri belirtilmiştir. Prososyal davranışların neden ve sonuçlarının anlatıldığı tümevarımsal yöntemin yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde küçük bir etkisinin olduğu, yetişkine yardım etme gibi durumlarda ise bu yöntem sonucu düşüş olduğu gözlenmiştir. Rol oynamaya dayalı eğitiminin daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Friedrich ve Stein (1975), sosyal-duygusal açıdan gelişim sağlamayı amaçlayan Bay Rogers'ın mahallesi isimli televizyon programının anaokulu çocuklarının olumlu davranışlarına bir etkisinin olup olmayacağını incelemişlerdir. Deney grubundaki çocuklara 8 hafta boyunca bu program izlettirilmiştir. Sonuç olarak programı izleyen deney grubu çocuklarının, izlemeyen kontrol grubu çocuklarına göre daha fazla prososyal davranış göstermeye başladıkları görülmüştür.

Radke-Yarrow, Zahn-Waxler ve diğerlerinin (1976), yaptıkları araştırmada, çocukların yardım etme, paylaşma ve teselli etme davranışları gözlenmiştir. Gözlem yapılan grup 3-7,5 yaşlarındaki 108 çocuktur. Araştırma sonucunda, yardım etme davranışının diğer davranışlardan daha çok gözlemlendiği, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerin prososyal davranışlarla ilişkisinin bulunmadığı, paylaşma ve teselli etme davranışları arasında ise bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Trepanier ve Romatowski (1981), araştırmalarında, çocukların prososyal davranışlarını resimli kitapları kullanarak geliştirmeye çalışmışlardır. Bunun için deney grubunda yer alan çocuklara yardım etme-paylaşma gibi prososyal davranışları içeren 9 kitap üç haftalık bir süre boyunca okunmuştur. Kontrol grubuna ise bu süre zarfında paylaşma ile ilgili olmayan 9 kitap okunmuştur. Yapılan bu eğitim uygulamasından sonra çocukların, yardım etme, kitap karakterlerinin duygularını tanımlama ile ilgili becerilerinde artma olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların prososyal davranışlarının verilen eğitim ile geliştirilebileceği bulunmuştur.

Alvord-Karapetian ve O'Leary (1985), okul öncesi dönem çocuklarının paylaşma davranışlarının hazırladıkları program yoluyla gelişimini incelemişlerdir. Paylaşma

davranışının ve bu davranışa yönelik bilgilerinin az olduğunun gözlemlendiği, 6-7 yaş grubu 48 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Programda deney grubu çocuklarına içerisinde paylaşma davranışının geçtiği hikayeler anlatılmıştır, paylaşma davranışını gösteren slaytlar izletilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların paylaşma davranışlarında olumlu artış elde edilmiştir.

Dubow, Huesmann ve Eron (1987), 8-13 yaşlar arasındaki 104 uyumsuz davranış gösteren ve saldırgan tavırlar sergileyen çocuklarla yaptıkları araştırmada, çocukların saldırgan davranışlarını azaltmak ve prososyal davranışlarını arttırmak için 4 farklı eğitim uygulamışlardır. Bu eğitimlerden birincisi bilişsel; çocuğun kendi kontrolünü sağlamasına yönelik, ikincisi davranışsal; prososyal becerileri geliştirmeye yönelik, üçüncüsü bu iki eğitimi de kapsayan yani hem bilişsel hem davranışsal ve dördüncüsü dikkat oyunları eğitimini içermektedir. Saldırgan tavır ve uyumsuz davranış sergileyen erkek çocuklarına okul psikologları tarafından 10 çocuktan oluşan küçük gruplar halinde bu eğitimler verilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen raporlarına göre bilişsel-davranışsal ve dikkat oyunları eğitime tabi tutulan çocukların saldırgan davranışlarının azalmasında ve prososyal davranışlarının artmasında, sadece bilişsel veya sadece davranışsal eğitim almış olan çocuklara göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Forge ve Phemister (1987), yaptıkları araştırmada, okul öncesi çocuklarına prososyal içerikli çizgi filmler göstermiş ve bu çizgi filmlerin çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda prososyal içerikli programların çocukların prososyal davranışlarına olumlu katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Schenk ve Grusec (1987), araştırmalarında gündüz bakımevine giden ve gitmeyen çocukların prososyal davranışlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çocuklara içeriğinde yardıma ihtiyaç duyan karakterlerin bulunduğu hikayeler anlatılarak, konu hakkında tartışmalar yapılmıştır. Çocukların prososyal davranışları, hasta çocuklara yönelik bağış yapma veya yapmama, bir yetişkinin yere bir şeyler düşürmesi veya dizini sakatlaması durumunda yardım edip etmeme, ödülün/hediyenin büyüğünü arkadaşına verip, küçük olanın kendine kalmasına razı olması gibi durumlara yönelik tepkileri ile ölçülmüştür. Ayrıca çocukların görüşleri, içinde yardım etme davranışına ihtiyaç duyulan hikayelerin anlatılması sonucu da alınmıştır. Sonuç olarak gündüz bakımevi hizmeti almamış olan

çocukların yetişkinin yere düşürdüklerini alma, hasta çocuğa bağış yapma konularında daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Yardım etme davranışında genel olarak iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş olmasına rağmen, gündüz bakımevine gitmeyen çocukların diğer çocuklara karşı daha prososyal oldukları saptanmıştır.

Brown (1988), okul öncesi çocuklarının prososyal davranışlarının gelişimini sağlamak amacıyla bir program uygulamıştır. Brown'un hazırladığı program, yardım etme, paylaşma, kızgınlıkla baş etme, alay etmeyi azaltma, öğretmenin sözünü dinleme, sınıf kurallarına uyma gibi becerileri içeren 24 hikayenin çocuklara kuklalar vasıtasıyla anlatılmasını içermektedir. 12 haftalık bir programdır. Engelli 26 çocuğu da içeren uygulama grubu toplamda 48 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların eğitim programında vurgulanan olumlu davranışları daha çok göstermeye başladıkları görülmüştür.

Irving'in (1988) araştırmasında, çocukların prososyal davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı ve Bay Rogers'in mahallesi isimli televizyon programı vasıtasıyla çocukların prososyal davranışlarının artırılması, öğretmen ve ebeveynlerin ise bu konudaki farkındalığının artırılması hedeflenmiştir. Bu sebeple 222 dört yaş çocuğu, 23 öğretmen ve 8 ebeveyn ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yardım etme, paylaşma ve teselli etme davranışlarında artış, öğretmenlerin ise bu davranışlara karşı olan farkındalıklarının arttığı bulunmuştur.

Solomon vd.'nin (1988) yaptığı uzamsal çalışmada, anasınıfı çocuklarının prososyal davranışlarını geliştirmek amacıyla bir program geliştirilmiş ve çocukların davranışları 5 yıl boyunca çocuklar dördüncü sınıfa gelinceye kadar, 3 ayrı deney ve kontrol sınıfında olmak üzere izlenmiştir. Programın içeriğinde; işbirlikli öğrenme aktiviteleri, gelişimsel disiplin, sosyal anlayışı destekleyen aktiviteler, prososyal değerleri öne çıkartan aktiviteler ve yardım etme etkinlikleri yer almaktadır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların, prososyal davranışlarında artma gözlenmiştir. Özellikle de çocukların destekleyici ve arkadaşça davranışları ile kendiliğinden oluşan prososyal davranışları artış göstermiştir.

Vandenplas-Holper, vd. (1988), çocukların yardım etme ve paylaşma davranışlarını geliştirmek amacıyla bu davranışları içeren hikayeleri kullanmışlardır. Deney grubundaki çocuklara, kahramanın yardıma ihtiyaç duyan diğer kişilerle karşılaştığı ve onlara prososyal davranışlar gösterdiği hikayeler anlatılmıştır. Bu şekilde çocukların hem empatik becerileri, hem de prososyal becerileri harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemi 5 ve 7 yaşlarındaki 61 çocuktan oluşmaktadır. Uygulama sonrasında çocukların paylaşma davranışları onlara verilen 12 oyuncaktan 8'ini kendilerine seçtikten sonra bunların içinden 3. Dünya ülkelerindeki çocuklara bağış yapmak isteyip istemedikleri yoluyla, yardım etme davranışları ise araştırmacının çantasını kasti olarak yere düşürdüğünde dağılan eşyalarını toplamasına yardım edip etmedikleri yoluyla ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda 7 yaş grubundaki çocukların 5 yaş grubuna göre verilen eğitimden daha olumlu yönde faydalandıkları bulunmuştur. 5 yaş grubuna verilen eğitim herhangi olumlu bir etki yaratmamıştır.

Lawton ve Burk (1990), çocuklara Ausubel'in öğrenme teorisine dayanan metodu ve araç olarak kuklaları kullanarak uyguladıkları prososyal davranış eğitiminde, çocukların işbirliği, paylaşma, yardım etme, sıra bekleme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. 3-4,5 yaş arasındaki 34 çocuk deneysel araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Eğitim süresince çocuklara iki kuklanın başından geçen 6 farklı prososyal sorun, 6 hafta boyunca anlatılmış ve deney grubundaki çocuklardan her bir sorun davranışa uygun çözümler üretmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların prososyal davranışları daha fazla sergilemeye başladıkları ve belirtilen problem durumlarına daha çok prososyal davranış önerebildikleri gözlenmiştir.

Winer (1990), geliştirdiği program ile, anaokulu çocuklarının sosyal becerilerinin problem çözme süreçleri yoluyla desteklenmesini amaçlamıştır. Hazırlanan programda geliştirilmesi hedeflenen beceriler; "etkinliklerin başlangıcında ve bitişinde kimseyi rahatsız etmemek, tartışmaları anlaşma yoluyla çözmek, oyuncaklarını ve araç-gereci paylaşmak, söz almak için sıra beklemek, kibar konuşmak gibi becerileri içermektedir. Winer, geliştirdiği programda, çeşitli problem durumlarını içeren hikayeleri çocuklara anlatmış ve hikayenin kahramanının yerinde onlar olsalar nasıl davranırlardı?, neler yaparlardı?, anlatmalarını istemiş ve bu süreçte çocukların olumlu problem çözme becerilerini

geliştirmeye çalışmıştır. Ayrıca çocukların hikayelerin canlandırmalarında rol almaları da sağlanarak prososyal davranışları pekiştirmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların günlük gözlenen davranışları içinde prososyal davranışların arttığı belirtilmiştir.

Zanoli, Paden ve Cox (1997), gündüz bakımevine giden çocukların prososyal davranışlarının arttırılmasında, sosyal beceriler müdahale eğitiminin etkisini incelemiştir. İnceledikleri prososyal davranışlar; oyuncakları sırayla kullanma ve akranlarına karşı olan sevecen davranışlarının arttırılması gibi davranışları içermektedir. Bu eğitim sonucu çocukların saldırgan davranışlarının azaltılması da hedeflenmektedir. Sosyal beceriler eğitim programı, çocuğun gösterdiği olumlu davranışlara yönelik övgüleri, öğretmenin çocuklara yapacağı yönlendirme ve telkinleri, prososyal davranışların olumlu sonuçlarının çocuklara anlatılmasını ve etiket gibi materyallerle olumlu davranış gösteren çocukların ödüllendirilmelerini içermektedir. Geliştirilmesi beklenen iki tür prososyal davranış belirlenmiştir. Bunlar sıra bekleme (özellikle çocukların oyuncaklarla ilgili kavgalarının azaltılması) ve diğerlerine şefkat göstermedir.

Araştırmanın örneklemini 18, 20 ve 24 aylık üç çocuk oluşturmaktadır. Eğitim sonrası değerlendirmeler; akranların görüşlerinin alınması ve gözlemler vasıtası ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin yönlendirme-telkinleri ve olumlu davranış sonrası övgüleri ve etiket gibi ödüllerin kullanılmasının hem sıra bekleme hem de şefkat davranışlarını arttırmada en etkili stratejiler oldukları görülmüştür. Ayrıca sonuç olarak hedeflenen prososyal davranışların arttığı, saldırgan davranışların ise azaldığı görülmüştür.

Black, Seeman ve Trobaugh (1999), çocukların prososyal davranışlarını çocuk kitapları yoluyla geliştirmeye çalıştıkları araştırmalarında, anaokulu ve birinci sınıf öğrencileri ile çalışmışlardır. Deney grubunu öğretmen gözlem ve kontrol listelerinde, prososyal davranış açısından zayıf olduğu belirtilen 5 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocuklara seçilen kitaplar okunmuş ve kitaplar ile ilgili tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca akran iletişimini gerektiren etkinlikler çocuklarla beraber uygulanmıştır. Yapılan uygulamaların etkililiği; uygulama öncesinde ve sonrasındaki çocuk iletişimlerinin gözlenmesi ve çocuklarla yapılan mülakatlar sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların, prososyal davranış ve problem çözme becerilerinde olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Ayrıca çocukların konuşma ve dil becerilerinde de ilerlemeler görülmüştür.

Kolb ve Weede (2001), yaptıkları çalışmada çocuklara prososyal becerilerin öğretilmesi yoluyla, çocukların duygusal zekaya dönük davranışlarını arttırmayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemini iki ayrı okulun iki anasınıfındaki, 3-5 yaş arası 65 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların sosyal beceriler açısından yaşadıkları sıkıntılar gözlemler ve anekdot sonuçlarına göre elde edilmiştir. Bu gözlem ve anekdotların sonucunda çocukların sosyal gelişimlerini, duygusal zeka açısından geride olmalarının olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu eksiklikler; sıkıntı ile baş etme durumlarında yetersizlik, işbirliği yapmada eksiklikler ve duygularını ifade etme zorluklarını içermektedir.

Verilen eğitim, işbirliğine dayalı öğrenme aktivitelerini, duygusal zeka eğitimi, ikinci adım sosyal beceri ve saldırganlık önleme programının (Second Step Violence Prevention Curriculum) derslerinin uygulanmasını, önyargıyı kırma eğitimine yönelik içerikleri kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulama grubu çocuklarının, prososyal davranışlarında ve duygusal zekalarında olumlu ilerlemeler gözlenmiştir.

Uzmen (2002), okul öncesi kurumlarına giden 6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarından paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında 40 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmacı ön test ve son testte, çocukların yardım etme davranışlarını değerlendirmek amacıyla içinde çeşitli nesnelere bulunduğu kutuyu kasıtlı yere düşürmüş ve araştırmacı ile aynı odada bulunan çocukların yardım etme davranışlarını gözlemlemiştir. Paylaşma davranışı için ise; çocuklardan beş tane çıkartma seçmesi istendikten sonra, hastanede yatan bir çocuk için bunlardan paylaşım yapmak isteyip istemedikleri, eğer paylaşırsa kaç tane paylaşacakları sorularak da paylaşma davranışları değerlendirilmiştir. Eğitim uygulaması olarak deney ve kontrol grubu çocuklarına 2 hafta boyunca sekiz tane (4'ü paylaşım, 4'ü yardım etme davranışını içeren) kitap okunmuştur. Araştırma sonucunda kitaplar yoluyla verilen eğitimin, deney grubu çocuklarının yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde olumlu

etkisinin olduğu, kız çocuklarının yardım etme, erkek çocuklarının ise paylaşma davranışında daha fazla gelişme olduğu gözlenmiştir.

Crozier ve Tincani (2006), yaptıkları araştırmada, sosyal hikayeler yoluyla, otizmlilerde çocuklarda prososyal davranışların artırılmasını hedeflemişlerdir. Sosyal hikayeler belli bir kişi için yazılmış, bir davranış veya aktivitenin gerektirdiği ifadeleri içeren basit 10'a yakın cümleden oluşmaktadır. 3 otizmlilerde yapılan araştırma sonucunda; iki çocuğa özel hazırlanmış olan sosyal hikayelerin prososyal davranışları arttırdığı, üçüncü çocuk için hazırlanan hikayede ise daha çok sözel ifadelere yer verilmesi gerektiği bulunmuştur.

Kroeger, Schultz ve Newsom (2006), 4-6 yaş arasındaki otizmlilerde çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için hazırladıkları uygulamada, 2 farklı tipte uygulamanın etkililiğini denemişlerdir. Bir grup doğrudan öğretim grubu, diğer grup oyun etkinlikleri grubudur. Günün başlangıcında ve sonunda yer alan "merhaba" ve "hoşçakal" etkinlikleri iki grupta da ortaktır. Doğrudan öğretim grubuna videolarda yer alan modeller vasıtasıyla oyun ve sosyal becerilere yönelik doğrudan eğitim verilirken, oyun grubu ise bu videoları izlememiş, normal eğitimlerine devam etmişlerdir. İki gruba da toplanma zamanlarında sosyal ve motor becerilerini geliştirecek etkinlikler yapılmıştır. Haftanın üç günü 5 hafta boyunca süren uygulamalar sonucunda iki grubun da prososyal davranışlarının arttığı fakat doğrudan videolu öğretim grubunun sosyal becerilerinin daha çok arttığı görülmüştür.

Ramaswamy ve Bergin (2009), yaptıkları araştırmada tümevarım ve pekiştirme-destekleme çalışmaları yoluyla çocuklarda prososyal davranışların artırılmasına yönelik uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler, çocukların prososyal davranışlarını tümevarım ve pekiştirme-destekleme teknikleri yoluyla geliştirmeye çalışmışlardır. Tümevarımdan kasıt çocuklara prososyal davranışlar hakkında bilgi verme, olumsuz davranışını neden değiştirmesi gerektiğinin nedenlerini açıklama, bu davranışa maruz kalan kişinin neler hissededeğini tartışma gibi teknikleri içermektedir. Pekiştirme-destekleme çalışmaları ise, olumlu davranış gösteren çocuğa övgü, iltifat veya sırtını sıvazlama gibi teknikleri içermektedir.

Araştırmanın örneklemini Head Start anaokullarındaki 98 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada bir kontrol grubu ve üç uygulama grubu yer almaktadır. Birinci

uygulama grubu sadece pekiştirme-destek çalışmalarını, ikinci uygulama grubu tümevarım çalışmalarını, üçüncü grup ise her iki eğitim uygulamasını da içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre uygulama gruplarında, kontrol grubuna göre çocukların prososyal davranışları açısından anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Prososyal davranışlardan şefkat davranışının, sadece tümevarım çalışmalarının yapıldığı grupta arttığı gözlenmiştir. Sadece pekiştirme-desteklemeye yönelik eğitim verilen grupta yardım etme, paylaşma, işbirliği davranışlarında, şefkat gösterme ve rahatlatma davranışlarına göre daha olumlu gelişmeler gözlenmiştir. İki eğitimin birlikte verildiği grupta ise, prososyal davranışlarda olumlu gelişmeler kaydedilmiş olmasına rağmen, diğer iki uygulama grubuna göre daha azdır.

2.3. İlgili Araştırmalar Özet

Yapılan literatür taraması sonucunda çocuklara yönelik empati eğitimini kapsayan on dört araştırmaya, prososyal davranışların geliştirilmesini hedefleyen eğitimleri kapsayan yirmi bir araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında geliştirilen eğitim programları, hem empatik hem prososyal becerilerin geliştirilmesini hedefleyen ortak programlardır fakat bu araştırmalar incelendiğinde, programlarında hangi becerinin daha ağırlıklı olarak geliştirilmesi hedeflenmiş ise, o başlık altında yer verilmiştir. İlgili araştırmalar bölümünde yer verilen araştırmalar genellikle okul öncesi dönem çocuklarının incelendiği araştırmalar olmakla birlikte daha büyük yaştaki çocukları kapsayan araştırmalara da empati ve prososyal davranışlarla yakından ilgili oldukları ve sonuçlarının önemli olması sebebiyle yer verilmiştir. Ulaşılan araştırmalardan dördü hariç diğerleri yurt dışında yapılmış çalışmalardır. Empati ve prososyal davranışlara yönelik ülkemizde az sayıda araştırma olduğu görülmüştür.

Araştırmalar incelendiğinde 1970'lerden günümüze uzanan bir yelpazede çeşitlilik gösterdikleri görülmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmaların ise daha çok 2000'li yıllar ve sonrasında yapılmış oldukları görülmüştür. Empatinin kavramsal olarak gelişiminden bahsedilen bölümde de değinildiği gibi empati ve bunu takiben prososyal davranış kavramları, sosyal psikolojide 70'li yıllar ve sonrasında kendilerine yer bulan ve bu ilerlemelerini sürdüren yeni kavramlardır.

Araştırmalarda yer alan eğitim programlarında genellikle rol oynama, hikaye anlatımı, soru-cevap, empatik olan ve olmayan / prososyal olan ve olmayan davranışın olası sonuçlarının çocuklara anlatılması (tümevarım), olumlu

davranışlara vurgu yapan çizgi filmler, televizyon programlarının izletilmesi, kukla gösterileri, müzik etkinlikleri, şarkılar söylenmesi ve prososyal davranışları gerektirecek durumların yer aldığı videoların izletilmesi gibi yöntemler ve teknikler kullanılmıştır. Araştırmalar incelendiğinde, büyük bir çoğunlukta, uygulanan programların, çocukların empatik ve prososyal becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmaların azınlıkta olan bazılarında ise empatik ve prososyal beceriler açısından düşük düzeyde bir ilerleme elde edildiği görülmüştür (Örneğin; Ahammer & Murray, 1979; Vandenplas-Holper, vd., 1988).



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın deseni öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarına ön testleri uygulamış, sonrasında deney grubundaki çocuklara eğitim vermiş ve daha sonra deney ve kontrol gruplarına son testlerini uygulamıştır. Deney grubuna eğitim uygulamalarının yapıldığı süre boyunca kontrol grubunda empati ve prososyal becerileri kapsamayacak şekilde eğitim programlarına devam edilmiştir.

Deneysel uygulama olarak deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanan 9 haftalık empati ve prososyal beceri eğitimi programı, yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, 9 hafta boyunca haftanın 4 günü, deney grubundaki çocuklara hazırladığı etkinlikleri uygulayarak, 36 günlük planı kapsayan eğitimi tamamlamıştır. Tablo 3.1'deki çalışma takviminde araştırmacının uyguladığı planın ayrıntıları yer almaktadır.

Tablo 3.1: Çalışma Takvimi

	<i>Öntest (Empati)</i>	<i>Öntest (Prososyal)</i>	<i>Eğitim Uygulamaları (9 Hafta)</i>	<i>Sontest (Empati)</i>	<i>Sontest (Prososyal)</i>
<i>Deney Grubu</i>	9-12 Mart 2015	16-19 Mart 2015	23 Mart 2015- 22 Mayıs 2015	25-29 Mayıs 2015	1-5 Haziran 2015
<i>Kontrol Grubu</i>	9-12 Mart 2015	16-19 Mart 2015	23 Mart 2015- 22 Mayıs 2015	25-29 Mayıs 2015	1-5 Haziran 2015

3.1.1. Uygulanan Eğitim Programı

3.1.1.1. Eğitim Programının Hazırlanması

Deney grubuna uygulanan eğitim programı, empatik ve prososyal becerilerin geliştirilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmış, 100 ayrı etkinlikten oluşan 36 günlük bir programdır. Etkinliklerin araştırmacı tarafından hazırlanması ve son haline getirilmesi yaklaşık altı ay sürmüştür. Araştırmacı bu süreç boyunca, hazırladığı etkinlikler için okul öncesi ve çocuk gelişimi alanında uzman üç öğretim üyesinin uzman görüşlerini sıklıkla alarak, verilen dönütlere göre düzeltmeler

gerçekleştirmiş ve programı son haline getirmiştir. Programda yer alan etkinlikler ve hazırlanan hikâyeler, araştırmacı tarafından oluşturulmuş, herhangi bir kaynaktan alınmamıştır.

Eğitim programında yer alan bir günlük planın içinde birbiriyle bağlantılı veya bağımsız Türkçe, drama, müzik etkinlikleri gibi farklı etkinlik türlerine yer verilmiştir. Hazırlanan etkinliklerin hepsi çocukların empatik becerilerinin, prososyal becerilerinin veya her iki becerilerinin de geliştirilmesinin amaçlandığı etkinliklerdir, bunun dışında bir gün içinde bu etkinlikleri tamamlayıcı sanat etkinliklerine de bazı günlerde yer verilmiştir. Etkinliklerin genelinde empatik becerilerin geliştirilmesine daha çok ağırlık verilmiştir. Etkinlikler genellikle büyük grup etkinliği şeklinde, bunun dışında küçük grup, ikili gruplar ve çocuğun bireysel çalışmalarına da yer verecek şekilde oluşturulmuştur.

İlk haftalarda daha çok çocukların duyguları tanıması, ifade edebilmesine ve mimiklere yönelik etkinliklere yer verilirken, ilerleyen haftalarda karşısındakinin (arkadaşı, kardeşi, annesi, babası veya başka biri, bir hayvan vb.) belli durumlarda ne hissediyor olabileceğini tahmin edebilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler sıralanırken basit düzeyden biraz daha ileri düzeydeki empatik ve prososyal becerilerin (ilerleyen haftalarda; köy anaokulundaki çocuklara gönderilmek üzere oyuncak yardımı yapılması gibi) geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Fakat haftalar ilerledikçe bazı günlerde ilk haftalardaki etkinliklere benzer daha basit düzeydeki (duyguların tanımlanması, mimikler gibi) becerilere de geri dönüşler yapılmıştır. Bütün etkinliklerde çocukların hem karşısındakinin ne hissediyor olabileceğini tahmin etmesi, hem de böyle bir durumda o kişiye nasıl davranması gerektiği, nasıl yardımcı olabileceği ile ilgili becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunun için her etkinlikte soru-cevap, tartışma teknikleri kullanılarak çocuklarla sohbetler gerçekleştirilmiş ve çocukların konu ile ilgili düşünceleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun dışında beyin fırtınası ve drama teknikleri ile problem çözme yöntemine de etkinliklerde sıklıkla yer verilmiştir.

Programda araştırmacı tarafından hazırlanan hikaye etkinlikleri; “Ali ve Tekir”, “Ahmet koşamıyor”, “Oyuncak ayı Bobo”, “Ayı Bobo’dan mektup var”, “Ali’nin balığı”, “Yasemin’in keki”, “Alaycı çocuğun sonu”, “Ördek yavruları”, “Oya ile Sevgi ve oyuncak bebek”, “Mondi, Canberk’in hikayesini anlatıyor”, “Küçük tavşan ve ormanı”, “Uzaylı ve Ali”, “Ayşe mutsuz çünkü...”, kız ve erkek çocuk çizimleri

sonrası hikaye oluşturma, “İranlı öğretmen ve hasta öğrencisi” (gerçek hikaye), “Bu kitabın kahramanı benim” ve “Fatma” şeklindedir. Kullanılan resimli kitaplar ise; “Lütfen beni dinleyin”, “Çok sinirliyim!”, “Bütün oyuncaklar benim”, “Gofret ile babası”, “Islak Pati, “Pempe ayıcığın düşü”dür.

Hikayelerin hepsi araştırmacı tarafından içeriğinde empati ve prososyal davranışlara yönelik konuları kapsayacak şekilde hazırlanmış ve çocuk edebiyatı alanında uzman bir öğretim üyesi ve çocuk gelişimi ve okul öncesi alanlarında uzman iki öğretim üyesinden uzman görüşü alındıktan sonra programa dahil edilmiştir. Kullanılan resimli kitaplar da yine empati gelişimine uygunluğu açısından aynı uzmanlardan görüş alındıktan sonra programa dahil edilmiştir. Bu kapsamda piyasada yer alan çok sayıda (yaklaşık 120 adet farklı yayınevlerine ait) resimli kitap incelenmiş ve birçoğu empatiye yönelik herhangi uygun bir içerik barındırmadığu için elenmiştir. Bu inceleme sonucu çocuklara yönelik piyasada yer alan resimli kitaplarda empatiye yönelik duyguları ve prososyal davranışları içeren çok az sayıda kitap olduğu da olumsuz bir sonuç olarak araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Çocuklarla beraber yapılan drama ve pandomimlere örnek olarak; mimikleri göster, mimikleri bil, emoloji taklitleri, arkadaşımıza sinirli / hoşgörülü konuşursak ne olur?, güven yürüyüşü, anne baba rolleri, okula geliyorum, küçük tavşanın ormanında gezinti, arkadaşımın bloklarını yıktım, küçük çoban ve kuzuları, oyuna alınmayan çocuk gibi örnekler sayılabilir.

Bunların dışında çocuklarla duyguları içeren sohbetler, oyunlar, müzik etkinlikleri, duygu örüntülerini içeren matematik etkinlikleri, duygu dansları, nezaket sözcükleri, yardım etmek, paylaşmak, alay etmemek, saygılı olmak gibi konularda sohbet ve etkinlikler, sarılmak, depremzedelere yardım etmek, onlarla paylaşım yapmak, kıskanmak, yaramazlık yapmanın sonuçları, insanları dış görünüşü ile yargılamamak, karıncaların çalışkanlığı ve yardımlaşmaları, hayvanları ve doğayı korumak gibi konular da etkinliklerde yer alan konulardan bazılarına örnektir.

Etkinliklerde prososyal davranışlardan yardım etmek, paylaşmak, izin istemek, saygılı olmak, sıraya girmek, sırasını beklemek, teselli etmek, hoşgörü göstermek, hediye vermek, özür dilemek, işbirliği yapmak, affetmek, şefkat- ilgi göstermek, cömertlik gibi davranışlara; bunun dışında nezaket sözcüklerini kullanmak ile ilgili

etkinliklere de yer verilmiştir. Programda yer alan etkinlikleri gösteren özet bir tablo Ek-5'te incelenebilir.

3.1.1.2. Eğitim Programının Uygulanması

Araştırmacı tarafından hazırlanan empati ve prososyal beceri eğitimi programı, yine araştırmacı tarafından haftanın 4 günü, tam gün olmak üzere 9 hafta boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubu ise, empati, prososyal beceriler ve duygulara yönelik etkinlikleri kapsamayacak şekilde kendi öğretmenleri ile eğitimlerine devam etmişlerdir.

Çocuklar sınıfa geldiklerinde anasınıfı öğretmeni ve araştırmacı tarafından karşılanmışlar, sonrasında serbest oyun saati için yönlendirilmişler, bunun ardından kahvaltının yapılması ve sonrasında araştırmacının etkinliklerine başlaması şeklindeki günlük rutin uygulama süresince her gün uygulanmıştır.

Her bir etkinlikten sonra, çocuklara etkinliğin değerlendirilmesine yönelik M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme türlerinde sorular sorulmuştur. Gün sonunda ise günün ve yapılan etkinliklerin genel değerlendirilmesi, çocuklar ve araştırmacı tarafından beraberce yapılmış ve çocuklar okuldan ayrılmışlardır.

Bazı etkinliklerde, ertesi gün veya sonraki hafta yapılacak olan bir etkinlik, bir önceki etkinliğin tamamlayıcısı şeklindedir (Örneğin Ayı Bobo'nun hikayesinin çocuklara anlatılması ve sonraki günlerdeki etkinlikte hikayenin devamı niteliğinde, Ayı Bobo'dan sınıfa hayali bir mektup gelmesi). Ertesi gün için yapılacak etkinlikler ile ilgili çocukların getirmesi gereken materyaller varsa bunlar ailelere not olarak gönderilmiştir. Eğitimlerin yapıldığı süre boyunca anasınıfı öğretmeni de sınıfta bulunmuş fakat herhangi bir etkinlik gerçekleştirilmemiş ve müdahalede bulunmamış, sadece araştırmacıya, çocuklara materyallerin dağıtılması veya sınıftaki bilgisayar, projeksiyon gibi araç-gereçlerin kullanılması sırasında yardımcı olmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın evrenini; Zonguldak ili, Kdz. Ereğli ilçesindeki M.E.B.'e bağlı anaokullarına devam eden (5 yaş grubu) çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Kdz. Ereğli ilçesindeki iki ilkokuldaki anasınıflarında bulunan

çocuklar oluşturmaktadır. Bu okullar uygun örnekleme (convenience sampling) yolu ile seçilmiştir.

Örneklemede, 20'si deney, 19'u kontrol grubu olmak üzere toplamda 39 çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan 20 çocuğun, 11'i erkek, 9'u kızdır. Kontrol grubunda ise 10 kız çocuğu ve 9 erkek çocuğu bulunmaktadır. Araştırmada toplamda 20 erkek ve 19 kız çocuğu bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Deney ve kontrol grubuna ön testte de, son testte de iki farklı ölçme türü uygulanmıştır. Bunlardan birincisi çocukların empatik becerilerini ölçen bir ölçme aracı, ikincisi ise çocukların prososyal davranışlarından “yardım etme” ve “paylaşma” davranışlarının gözlemlendiği bir değerlendirme yöntemidir.

3.3.1. Çocuklar için Empati Ölçeği

Deney ve kontrol grubundaki çocukların empatik becerilerini ölçmek amacıyla Akyol ve Aslan (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek çocukların empatik becerilerini ölçmek amacıyla oluşturulan, farklı duyguları kapsayan 12 adet resimden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan duygular çocukların günlük yaşamlarında sıklıkla denk gelebilecekleri mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korkudur. Ölçekte bu duyguların her birine ait 3 farklı resim bulunmaktadır. Her bir resimdeki temel duyguyu hisseden ana karakterin yüzü çizilmemiştir, boş bırakılmıştır. Ölçeğin uygulanmasında çocuklara 12 adet resim tek tek gösterilerek, yüz ifadesi boş bırakılmış olan karakterin ne hissediyor olabileceği sorulur. Çocukların resimdeki ana karakterin duygusunun ne olduğunu net olarak ifade edip doğru yanıt vermeleri 1 puan, yanlış bir duygu belirtmeleri veya alakasız bir cevap vermeleri 0 olarak puanlanmıştır. Ölçekte yer alan resimlerdeki ifadeler şu şekildedir;

1. Arkadaşları ile doğum gününü kutlayan kız çocuğu (kızın yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; mutluluk)
2. Bisikletinden düşmek üzere olan kız çocuğu (kızın yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; korku)
3. Oyuncak uçağı arkadaşı tarafından elinden alınmaya çalışılan erkek çocuğu (erkek çocuğun yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; kızgınlık)

4. Dondurması yere düşmüş kız çocuğu (kızın yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; üzüntü)
5. Arkadaşının hediye verdiği erkek çocuğu (erkek çocuğun yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; mutluluk)
6. Oyuncak topunun peşinden yola fırlayan ve hızla yaklaşmakta olan arabayı gören erkek çocuğu (erkek çocuğun yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; korku)
7. Çizdiği resim arkadaşı tarafından yırtılan erkek çocuğu (erkek çocuğun yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; kızgınlık)
8. Diğer arkadaşları oyun oynarken oyuna alınmayan kız çocuğu (kızın yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; üzüntü)
9. Annesi kendisine kitap okuyan erkek çocuğu (çocuğun yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; mutluluk)
10. Kendisine yaklaşan ve havlayan köpeği gören erkek çocuğu (çocuğun yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; korku)
11. Arkadaşının saçını çektiği kız çocuğu (kızın yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; kızgınlık)
12. Oyuncak bebeği kırılmış kız çocuğu (kızın yüz ifadesi boş, ana karakterin duygusu; üzüntü)

Ölçekte yukarıda belirtilen 12 resimden ayrı olarak mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku duygularına ait yüz ifadelerinin belirgin şekilde çizilmiş olduğu yüz resimleri de vardır, bunlar dört kız ve dört erkek çocuğuna aittir. Bu resimler ek yardımcı resimlerdir. Eğer ölçeğin uygulandığı çocuk, gösterilen resimdeki karakterin duygusunun ne olduğunu belirtmede kararsız kalırsa, cevap vermekte zorlandığı, doğru veya yanlış herhangi bir cevap veremediği bu durumlarda belirtilen ek yardımcı resimlerden yararlanılabileceği belirtilmiştir (Akyol & Aslan, 2012). Böyle bir durumda çocuğa bu ek resimlerden dört duyguya ait yüz çizimleri gösterilerek, “sence resimdeki kız / erkek bu duygulardan hangisini hissediyor olabilir?” şeklinde soru sorularak, bir tanesini seçmesi istenir. Bu belirtilen ek resimlere araştırmada ön testlerde deney ve kontrol gruplarında az sayıda çocuk ve son testlerde kontrol grubunda birkaç çocuk dışında gerek duyulmamıştır.

“Çocuklar için empati ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Akyol ve Aslan (2012) tarafından analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için test-tekrar test ve iç tutarlık analizleri yapılmıştır.

İç tutarlık güvenirliği analizleri için Kuder Richardson formüllerinden KR 20 Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Bulunan Cronbach alfa katsayısı 0,70'tir. Araştırmacılar, referans aldıkları Özdamar'ın (2004) da belirttiği üzere 0,60-0,80 aralığındaki değerlerin kabul edilebilir olduğunu, buna göre oluşturdukları ölçeğin kabul edilebilir ölçüde güvenilir olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacıların güvenirlik için uyguladıkları ikinci analiz test-tekrar test analizleridir. Test-tekrar test analizleri sonucu elde edilen korelasyon katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki ölçüm arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre ölçeğin belli bir zaman sonra tekrar uygulanması ile tutarlı sonuçlar elde edilebilir.

Araştırmacılar hazırladıkları ölçeğin geçerlik çalışmaları için içerik-kapsam geçerliği ve yapı geçerliği açısından analizler yapmışlardır. İçerik-kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi için ölçekte kullanılması düşünülen resimler hazırlandıktan sonra uzmanlardan uygun olup olmadıkları ile ilgili görüşler alınmıştır. Uzmanlar ek resimlerle beraber 12 resmin de uygun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu sonuca göre içerik-kapsam geçerliğinin sağlandığını belirtmişlerdir.

Çocuklar için empati ölçeğinin yapı geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla farklı yaş gruplarından elde edilen puanlarla ANOVA analizleri yapmışlardır. Bu analizler sonucu değişik yaş grupları için anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar açısından anlamlı olduğunu, yönünün anlaşılabilmesi için Tukey testleri yapılmıştır. Buna göre 4,5 ve 6 yaş grubu çocuklar için daha büyük yaş lehine ve küçük yaş aleyhine olacak puanlar elde edilmiştir. Sonuçta çocukların ölçek puanlarının yaşla beraber arttığı, ölçeğin 4 yaş gibi küçük yaş grubu çocuklarda daha zor çalıştığı ve daha az uygun olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu tezde de ölçeğin uygulandığı grup 5 yaş grubu çocuklardır.

3.3.2. Yardım Etme ve Paylaşma Davranışlarının Ölçülmesi

Araştırmada yer alan ikinci ölçme yöntemi, çocukların prososyal davranışlarından yardım etme ve paylaşma davranışlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Bunun

için Uzmen'in (2001) araştırmasında kullandığı değerlendirme yönteminden yararlanılmıştır. Uzmen (2001) araştırmasında, Roberts ve Strayer (1996) ile Schenk ve Grusec'in (1987) araştırmalarında kullandıkları değerlendirme yöntemlerinden yararlanarak oluşturduğu bir yöntem uygulamıştır.

Roberts ve Strayer (1996) araştırmalarında, çocukların prososyal davranışlarından yardım etme ve paylaşma davranışlarını, hazırladıkları değerlendirme yöntemi ile incelemişlerdir. Çocukların yardım etme davranışını değerlendirmek amacıyla, çocukla ayrı bir odada mülakat yapan araştırmacı, önünde bulunan kâğıtların arasından bir kâğıdı aradığı ve bulamadığı için telaşa kapıldığı izlenimini çocuğa vermektedir. Bu sırada masada bulunan kâğıt dolu kutuya koluyla çarparak "yanlışıklıkla" yere düşürmekte ve kâğıtların yere saçılmasını sağlamaktadır. Araştırmacı yere döktüğü kâğıtları toplarken otuz saniye bekleyerek ve çocuğun kendisine yardıma gelip gelmediğini gözlemlemiştir. Sonrasında araştırmacı çocuğa düşürdüklerini toplamasına yardım edip etmeyeceğini sormakta ve çocuğun yardım etme veya etmeme davranışı gözlemlenmektedir.

Aynı araştırmada paylaşma davranışı bir oyun yoluyla değerlendirilmiştir. Çocuğun olta ile hediyeleri yakalamasına yönelik bir süreci içeren oyunda, çocuğun hediyeleri alabilmesi için sadece 10 tur hakkı vardır. Çocuğa bu oyunun aslında iki kişilik olduğu ve hangi arkadaşı ile oynamak istediği sorulmuş ve seçtiği arkadaşı ona oyunda eşlik etmiştir. Burada gözlenen davranış sırayla oynanan bu oyunda çocuğun her bir tur hakkını arkadaşına verip vermeyeceğinin gözlenmesi şeklindedir.

Schenk ve Grusec'in (1987), araştırmalarında uyguladıkları yöntemde, çeşitli davranış prosedürlerini içeren işlemler söz konusudur. Davranışları uygulayacak olan araştırmacı ayrı bir odaya aldığı çocuğa kitap okurken, içinde çeşitli nesnelere bulunan kutuyu yere düşürerek çocuğun kendisine yardım edip etmeyeceğine yönelik davranışlarını gözlemler. Ayrıca sonrasında, kitabın okunması tamamlandıktan sonra dizini masaya çarpıp, canının yandığına yönelik davranışlar sergileyerek yine çocukların nasıl bir yardım etme tepkisi verecekleri gözlenmeye çalışılmıştır.

Sonrasında araştırmacı, çocukların paylaşma davranışlarını değerlendirebilmek amacıyla, 9'luk ve 12'lik etiket sayısından oluşan iki etiket kâğıdını çocuklara

gösterir ve çocuğun seçmeyeceği etiket kâğıdının, odaya ondan sonra gelecek olan arkadaşına verileceği söylenir. Böylece çocuğun az etiket olan sayfayı kendine alıp, çok olanı arkadaşına bağışlayıp bağışlamayacağı incelenmeye çalışılır. Odadan ayrılacak olan çocuğa son olarak, altı adet pastel boya verilir ve hem bunlardan hem de etiketlerinden hastanede yatan hasta bir çocuğa paylaşım yapmak isteyip istemeyeceği sorulur. Bu şekilde paylaşma davranışı da yardım etme gibi iki aşamalı şekilde ölçülerek işlemler tamamlanmaktadır.

Schenk ve Grusec (1987), bu gözlemlerin doğrudan yapılıyor olması ve davranışların net-açık olarak gözlenebilmelerinden dolayı, gözlemci görüş uyumluluğuna yönelik ölçüm ve analizlerin gerekli olmadığını belirtmişlerdir.

Uzmen'in (2001) değerlendirme yönteminde ise, içinde kalemler, ataçlar, silgi, kalem tıraş ve küçük kâğıtlar bulunan bir kutu, çocukların yardım etme davranışlarını, sekizer tane küçük boyda etiket (sticker) ise çocukların paylaşma davranışlarını ölçmek amacıyla araç olarak kullanılmıştır.

Yöntemde araştırmacı, ilk olarak çocukların yardım etme davranışlarını ölçmek amacıyla ayrı bir odaya aldığı çocuktan bir resim çizmesini ister. Çocuk resim çizimi ile meşgul durumdayken araştırmacı ayağa kalkar, içinde kalemler, ataçlar, silgi, kalem tıraş ve küçük kâğıtlar bulunan kutuyu eline alır ve içinde bir şeyler arıyormuş gibi yapar. Daha sonra kutu çocuğun yan tarafında ve ulaşabileceği bir mesafede olacak şekilde kasti olarak yere düşürülür. Araştırmacı yere dağılan nesnelere toplamak ve kutunun içine tekrar koymak için eğilir, bu sırada resim çizmekte olan çocuğun kendisine yardım edip etmediği gözlenir. Araştırmacı kutu yere düşürüldükten sonra 10 saniye bekler ve çocuk bu süre içinde yardım etmeye kendiliğinden gelmezse; "düşürdüklerimi toplamama yardım eder misin?" şeklinde bir soru yöneltilir. Araştırmacı çocuğun yardım etmeye gelip gelmediğini inceler ve yerdeki nesnelere toplamaya devam eder. Nesnelere topladıktan sonra kutuya kaldırır ve tekrar çocuğun yanına oturur, çizimini tamamlamasını bekler. Araştırmacı bu süreçte gözlemlendiği çocuğun yardım etme davranışlarını; "kendiliğinden yardım etti", "istenildiğinde yardım etti" ve istenildiğinde de yardım etmediyse "yardım etmedi" olarak kaydeder. Bu araştırmada deney ve kontrol grubundaki her bir çocuk için ön test ve son testte bu işlemler uygulanmıştır.

Aynı yöntemin devamında, çocukların paylaşma davranışlarını ölçmek amacıyla 8 adet etiket kullanılır. Resim çizimini tamamlayan çocuğa, 8 adet etiket gösterilir ve bunların içinden en beğendiği 5 tanesini seçmesi ve alması istenir. Seçimini yapan çocuğa, kalan 3 adet çıkartmanın hastanede yatmakta olan bir çocuğa götürüleceği söylenir. Çocuğa kendisi için seçmiş olduğu etiketlerden de hasta çocuğa göndermek isteyip istemediği, eğer vermek isterse kaç tane vermek istediği sorulur. Çocuğun verdiği etiketler, diğer üç etiket ile birlikte bir zarfa konular, çocuğa çalışmaya katıldığı için teşekkür edilir. Araştırmacı bu işlemleri çocukların paylaşma davranışlarını ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubuna ön test ve son testte uygulamıştır. Eğer çocuk etiket vermeyi kabul etmediyse “paylaşmadı”, kabul ettiyse “paylaştı” şeklinde kabul edilmiş ve kaç tane paylaştıysa sayısı not edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Çocukların empatik ve prososyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla eğitim uygulamasından önceki iki hafta ölçümler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Birinci hafta “Çocuklar için Empati Ölçeği” deney ve kontrol grubundaki bütün çocuklar için uygulanmış ve bitirilmiş, ikinci hafta ise prososyal davranışların değerlendirilmesine yönelik işlemler iki grupta da gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde bu sıraya sadık kalarak eğitim sonrası ölçme işlemleri son testte de iki gruba uygulanmıştır.

Araştırmacı çocukların empatik becerilerinin değerlendirilmesi için deney ve kontrol grubundaki çocuklara sınıfın dışındaki sessiz bir odada ölçeği uygulayarak verdikleri yanıtları not almıştır. Çocuklara ölçekte yer alan resimler birer birer gösterilerek yüzü boş bırakılmış olan karakterin ne hissediyor olduğu sorulmuştur. Çocukların bu sorulara karşılık verdiği her bir doğru cevap 1 puan, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır. Bir çocuğun bu ölçekten alabileceği en yüksek puan 12, en düşük puan ise 0'dır. Yüksek puan yüksek empatik becerilerin, düşük puan düşük empatik becerilerin göstergesidir. Ölçekte yer alan bütün resimler çocuğa gösterilip, yanıtları alındıktan sonra çocuğa teşekkür edilerek sınıfına geri gönderilmiştir.

Çocukların prososyal davranışlarından paylaşma ve yardım etme davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı, empati ölçeğinin uygulanmasından bir hafta sonra deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara belirttiği yöntemi

uygulanmıştır. Bunun için yine ayrı bir odaya alınan çocuklardan bir resim çizmesi istenmiş ve araştırmacı bu süre boyunca uygulayacağı prosedürleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı çocuk resim çizimi ile meşgulken içinde çeşitli nesnelerin (üç tane kalem, ataçlar, bir silgi, kalemıraş ve küçük kağıtlar) bulunduğu kutuyu kasten yere düşürmüş ve eğilerek toplamaya başlamıştır. Bu süre zarfında çocuğun kendiliğinden yardım edip etmeme davranışı gözlenmiştir. On saniye beklenmiş ve yardım etmeye gelmediği takdirde, on saniye sonra araştırmacı çocuktan yardım talep etmiş ve yine yardım edip etmeme davranışını gözlemlemiştir. Bunun sonrasında ise araştırmacı, çocuk yardım ettiyse çocuk ile beraber, yardım etmediyse kendisi dağılan eşyaları toplayıp kutuya yerleştirerek yerine oturmuş ve çocuğun resmini tamamlamasını beklemiştir.

Çocuk resim çizimini tamamladıktan sonra ona 8 tane etiket gösterilmiş ve bunlardan istediği 5 tanesini alması söylenmiştir. Bunun ardından araştırmacı geri kalan üç etiketi zarfa koyarken, bunları hastanede yatan hasta bir çocuğa göndereceğini söylemiş ve çocuğa kendi etiketlerinden de ona göndermek isteyip istemeyeceğini sormuştur. Çocuğun etiketlerini paylaşma ve paylaşmama davranışı, paylaştı ise kaç etiket paylaştığı gözlenmiştir. Bu işlemden sonra çocuğa teşekkür edilerek sınıfına geri dönmesi sağlanmıştır. Başka bir çocuğu odaya almadan önce araştırmacı çıkan çocuğun yardım etme ve paylaşmaya yönelik davranışlarını not almıştır. Empati ölçeğinde olduğu gibi prososyal davranışların değerlendirilmesi yöntemi de hem ön hem de son testlerde çocuklara uygulanmıştır.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan analizler tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası empati becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasındaki empati becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Yine kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasındaki empati becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla da Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Deney grubundaki çocukların empatik beceri erişim puanları ile kontrol grubundaki çocukların empatik beceri erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bütün bu analizlerde anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmıştır ($p < 0,05$).

Çocukların prososyal davranışlarının analizi yardım etme, paylaşma ve paylaşılan etiket sayısı olmak üzere üç ayrı bölüm halinde yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi yardım etme davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi paylaşma davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi, etiket paylaşma sayılarının anlamlı farklılığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Aynı şekilde deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası yardım etme ve paylaşma davranışlarının anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı ki-kare testi, etiket paylaşma sayılarının anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı ise Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı ki-kare analizlerinde satır yüzdeleri incelenmiştir.

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası yardım etme davranışlarının ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası yardım etme davranışlarının kendi içerisinde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası paylaşma davranışlarının ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası paylaşma davranışlarının kendi içerisinde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ki-kare, etiket paylaşma sayılarının incelenmesi amacıyla ise Wilcoxon testi uygulanmıştır. Ki-kare analizlerinin uygulandığı bu analizlerde de satır yüzdeleri beyan edilmiştir.

Değişkenler açısından deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi, ayrıca uygulama sonrası empatik becerilerinin ve paylaşma davranışlarından etiket paylaşma sayısının cinsiyete göre farklılığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Ayrıca grupların kendi içerisinde cinsiyete göre dağılımları, frekans tabloları halinde belirtilmiştir.

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi empatik becerilerinin cinsiyet harici diğer değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği, çocukların kardeş

sayısı değişkeni için Kruskal Wallis testi ile, çocukların doğuş sırasına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile, anne ve baba yaşı değişkeni ile ilişkisi olup olmadığı Spearman Korelasyon katsayısı ile ve anne baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile ölçülmüştür.

Yine deney grubundaki çocukların uygulama öncesi prososyal davranışlarından yardım etme ve paylaşma davranışlarının kardeş sayısına göre farklılık yaratıp yaratmadığı ki-kare testi ile, paylaşılan etiket sayısına göre farklılığı Kruskal Wallis testi ile, yardım etme ve paylaşma davranışlarının doğum sırası göre farklılık yaratıp yaratmadığı ki-kare testi ile, paylaşılan etiket sayısına göre farklılığı Mann Whitney U testi ile, paylaşılan etiket sayısı ile anne-baba yaşı arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Katsayısı ile, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre yardım etme ve paylaşma davranışlarının farklılığı ki-kare, etiket paylaşma sayılarına göre farklılığı Kruskal Wallis testi ile ölçülmüştür.

3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliği

İç geçerlik belgelerin veya dokümanların doğru yorumlanmaları ve elde edilen bulguların ve bu bulgulardaki farklılıkların, sadece deney değişkeninden dolayı olup olmadığının değerlendirilmesini içerir (Kaptan, 1998; Akt: Çepni, 2005). Çepni (2005), araştırmacıların kendi araştırmalarına yönelik iç geçerliği değerlendirebilmeleri için iki soru belirlemiştir. Bunlardan birincisi elde edilen bulguların araştırma ile ilgili olup olmadıkları ve doğru yorumlanıp yorumlanmadıkları, ikincisi elde edilen farklılıkların yapılan deneysel uygulamadan kaynaklanıp kaynaklanmadığını araştırmacının değerlendirmesidir.

Araştırma bulgularının elde edilmesinde çocukların empatik becerilerinin ölçülmesi için özel olarak hazırlanmış bir ölçek ve yine prososyal beceriler için de yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının özel olarak değerlendirilmesini içeren bir değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Seçilen bu ölçek ve yöntem ilgili alan taramasının detaylı şekilde yapılması sonucu okul öncesi çocukları için en uygun olacak ölçek ve değerlendirme yöntemi olarak belirlenmiştir. Empatinin değerlendirilebilmesi için öncelikle kullanılması düşünölen Bryant'ın (1982), "Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği"nden 5 yaş grubu çocuklar için çok uygun olmayabileceği düşöncesiyile, okul öncesi ve çocuk gelişimi alanındaki uzmanların, görüş ve değerlendirmelerine de danışılarak vazgeçilmiştir. Çünkü bu ölçek küçük

yaş grubundan ziyade, 1.sınıf ve daha büyük yaş grubu çocuklarına uygun olarak hazırlanmış, sözel ifadeleri kapsayan bir ölçektir (Bryant, 1982). Sonrasında Akyol ve Aslan (2012) tarafından oluşturulan “çocuklar için empati ölçeği” için de aynı okul öncesi ve çocuk gelişimi uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu konudaki değerlendirmeleri göz önünde bulundurulmuştur. Uzmanlardan olumlu görüş alınmasından sonra bu ölçeğin uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmada çocukların empati becerilerinin ölçülmesi için Akyol ve Aslan (2012) tarafından hazırlanan “çocuklar için empati ölçeği” kullanılmıştır. Prososyal davranış için ise ilgili literatürde genellikle yardım etme ve paylaşma davranışını gerektiren bir durumun araştırmacılar tarafından sergilenerek, çocukların buna yönelik tepkilerinin gözlemlendiği araştırmalar sıklıkla gözlenmiştir (Schenk ve Grusec, 1987; Vandenplas-Holper, vd., 1988; Roberts ve Strayer, 1996). Bunların içerisinde yine okul öncesi dönem çocukları için en uygun olabilecek aynı zamanda yapılan eğitim uygulamasında da vurgulanan davranışların değerlendirilmesini sağlayan Uzman'ın (2001) değerlendirme yöntemi seçilmiştir.

Bu yöntemde çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları; içinde çeşitli materyaller bulunan bir kutu ve 8 adet etiketi araç olarak kullanan araştırmacının bir takım davranışları gerçekleştirmesi ve çocukların bu davranışlara olan tepkilerinin gözlenmesi yoluyla değerlendirilmektedir.

Çocukların empatik becerilerini ölçmek için kullanılan ölçek ve prososyal becerilerin değerlendirilmesi için kullanılan değerlendirme yöntemi, çocukların empatik ve prososyal becerilerini incelenmesi için özel olarak hazırlanmışlardır. Buna göre araştırmadan elde edilen verilerin araştırma konusu ile doğrudan ilgili olduğu ve bu verilerden yola çıkarak yapılacak yorumların, en uygun istatistiksel teknikler seçilerek analiz edildiği için, doğru olarak yapıldığı düşünülmektedir. Böylece Çepni'nin (2005) belirttiği, iç geçerliğin birinci sorusuna yanıt bulunduğu düşünülmektedir.

Çepni'nin (2005), iç geçerliğin değerlendirilmesi ile ilgili olarak ikinci sorusu, elde edilen farklılıkların yapılan deneysel uygulamalardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını incelemektir. Çocuklarda hem empatik hem de prososyal beceriler açısından olumlu bir gelişme yaratılabilmesi için, 9 hafta boyunca, haftanın dört gününü kapsayacak geniş kapsamlı bir eğitim programı

uygulanmıştır. Günlük etkinlikler çocukların okula gelişi ve serbest oyun saatlerinden sonra başlamakta, yemek saatinde mola verilmekte ve sonrasında devam etmektedir. Deney grubundaki çocuklar araştırmacı ile uzun süreler boyunca etkinlikler gerçekleştirmiş ve sonrasında araştırmacı ile beraber değerlendirme çalışmalarını yapmışlardır.

Araştırmacı uygulama yaptığı sınıfta eğitimleri aksatacak durumları mümkün olduğunca engellemiş, her günün değerlendirmesini gün sonunda not alarak yapmış ve hazırladığı programı günü gününe uygulamıştır. Sınıfta gerçekleştirilecek eğitim dışı etkinliklerin (doğum günü kutlaması, 23 Nisan çalışması gibi) uygulamanın yapılmadığı günler gerçekleştirilmesi için anaokulu öğretmeni eğitim süreci başlamadan önce uyarılmıştır.

Kontrol grubu ise kendi öğretmenleri ile eğitim uygulamalarına devam etmişlerdir. Araştırmacı kontrol grubu öğretmenini, dönem boyunca uygulayacağı eğitim programında duyguları, empati ve prososyal davranışları içermeyecek türde etkinlikleri uygulaması için bilgilendirmiştir.

Araştırmacı tarafından deney grubu için hazırlanan ve uygulanan program detaylı ve özel olarak çocukların empatik ve prososyal becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmış ve son haline getirilerek uygulanmış bir programdır. Araştırma sonucu elde edilen farklılıkların yapılan eğitimin olumlu sonuçlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna göre iç geçerliğin değerlendirilmesi ile ilgili olarak, elde edilen farklılıkların yapılan deneysel uygulamalardan kaynaklanıp kaynaklanmadığı sorusuna da yanıt bulunduğu düşünülmektedir.

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği

Dış geçerlik belgelerde ve dokümanlarda doğruluk, bulgularda ise genellenebilirlik ile ilgilidir (Çepni, 2005). Araştırmacı hem eğitim programının hazırlanmasında ve uygulanmasında, hem de ölçeğin ve diğer değerlendirme yönteminin uygulanmasında titizlikle çalışmış, doğruluklarını kontrol etmiş ve objektif olmaya özen göstermiştir. Araştırmacı empati ölçeğini uygularken ve prososyal davranışları gözlemlerken, çocukların verdikleri bütün yanıt ve tepkileri not almıştır. Bu işlemler esnasında araştırmacı, çocukların yanıtlarını etkileyecek

hiçbir müdahalede bulunmamış, sadece dikkatli ve sabırlı bir şekilde çocukların cevaplarını ve davranışlarını not almış ve davranışlarını gözlemlemiştir.

Dış geçerlik açısından bulguların genellenebilirliği ile ilgili ise araştırmacı elde ettiği bulguları ilgili literatürle karşılaştırarak tartışmıştır. Bu araştırma sonucunda çocukların empatik becerileri açısından elde edilen olumlu sonuçlar, başka araştırmacıların yaptığı araştırmalarla da desteklenmektedir (Ahammer & Murray, 1979; Feshbach, 1979, 1982; Ridley, Vaughn & Wittman, 1982; Chalmers & Townsend, 1990; Kalliopuska & Titinen, 1991; Kalliopuska, 1992; Kalliopuska & Ruokonen, 1993; Grossman vd., 1997; Yüksel, 2003; Kahraman, 2007).

Prososyal davranışlar açısından elde edilen olumlu sonuçlar da başka araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Prososyal davranışlar açısından verilen eğitimle çocuklarda olumlu gelişmelerin sağlandığı araştırmalar (Staub, 1971; Trepanier & Romatowski, 1981; Alvord-Karapetian ve O'Leary, 1985; Dubow, Huesmann ve Eran, 1987; Brown, 1988; Solomon, vd., 1988; Vandenplas-Holper, vd., 1988; Lawton & Burk, 1990; Winer, 1990; Zanolli, Paden & Cox, 1997; Black, vd., 1999; Kolb & Weede, 2001; Uzmen, 2001; Crozier & Tincani, 2006; Kroeger, Schultz & Newsom, 2006; Ramaswamy & Bergin, 2009) ve olumlu gelişmelerin sağlanmadığı araştırmalar da (Staub, 1970; Strayer, 1980; Eisenberg, Cameron, Tyron & Dodez, 1981; Bar-Tal, Raviv & Goldberg, 1982; Caplan & Hay, 1989) bulunmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre olumlu sonuçların elde edildiği araştırmalara destek sağlanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların 5 yaş grubu çocuklar için genellenebileceği düşünülmektedir. Böylece Çepni'nin (2005), dış geçerliğe yönelik koşullarının yerine getirildiği düşünülmektedir.

Araştırmacı gerçekleştirdiği eğitim uygulaması açısından, uygulama yapılan deney ve uygulama yapılmayan kontrol grubunda, araştırmacının sürecini olumsuz etkilememesi için, eğitim öncesinde çeşitli önlemler almıştır. Kontrol grubu öğretmenine uygulayacağı etkinliklerde duygular, empati ve prososyal davranışları içeren herhangi bir etkinlik yapmaması belirtilmiştir. Deney grubuna eğitim uygulamasına başlanmadan ve ön-testler uygulanmadan önce belirli zamanlarda ziyaretler gerçekleştirilmiş, sınıfın fiziksel koşulları incelenmiş, çocuklar

gözlenmiştir. Araştırmacı, anaokulu öğretmeni tarafından ön testler uygulanmadan önceki hafta sınıftaki çocuklara tanıtılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı, deney grubuna ön-testlerin uygulanmasından sonra yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Hazırlanan program farklı etkinlikleri içeren günlük planlardan oluşmaktadır. Kazanımlar ve göstergeleri M.E.B. (2013) okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergelerden yararlanılarak oluşturulmuştur.



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların empatik becerilerinin uygulama öncesi ve sonrası incelenmesine yönelik bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar, alt problemlere göre sırasıyla bu bölümde yer almaktadır.

4.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi yapılan ön-test sonuçları bu bölümde yer almaktadır. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
Uygulama öncesi empati beceri düzeyi	Deney	20	62,50	50,00	83,33	10,982	173,000	0,623
	Kontrol	19	60,09	33,33	91,67	12,291		

$p > 0,05$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$). Bir başka deyişle, uygulama öncesi ölçülen empatik beceriler, gruplara göre farklılaşmamaktadır. Bu durum iki grubun uygulama öncesi empati becerileri açısından birbirine benzerlik gösterdiğini ve deneysel uygulama için uygun olduklarını yansıtmaktadır.

4.1.2. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Deney ve kontrol grubuna uygulama sonrası yapılan son-test sonuçları bu bölümde yer almaktadır. Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama sonrası empati beceri düzeyi</i>	Deney	20	82,92	58,33	100,00	10,636	26,500	0,000*
	Kontrol	19	56,58	16,67	91,67	15,361		

*p<0,05

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (p<0,05). Bu farklılık deney grubunun lehinedir. Buna göre deney grubuna yapılan eğitimin, çocukların empatik becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.3. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri

<i>Grup</i>		<i>Ortalama</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Wilcoxon Testi</i>	<i>p</i>
<i>Deney</i>	Uygulama öncesi empati beceri düzeyi	62,50	50,00	83,33	10,98	-3,860	0,000*
	Uygulama sonrası empati beceri düzeyi	82,92	58,33	100,00	10,64		

*p<0,05

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Buna göre, deney grubuna uygulanan eğitimin çocukların empatik becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri

<i>Grup</i>		<i>Ortalama</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Wilcoxon Testi</i>	<i>p</i>
<i>Kontrol</i>	Uygulama öncesi empati beceri düzeyi	60,09	33,33	91,67	12,29	-0,794	0,427
	Uygulama sonrası empati beceri düzeyi	56,58	16,67	91,67	15,36		

p>0,05

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05). Buna göre deney grubunda görülen anlamlı farklılığın yapılan uygulamadan kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.5. Deney Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) ile Kontrol Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Deney grubundaki çocukların ölçülen empatik beceri erişileri (sontest-öntest fark puanı) ile kontrol grubundaki çocukların ölçülen empatik beceri erişileri (sontest-öntest fark puanı) arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney u testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Deney Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) ile Kontrol Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı)

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Erişi (sontest – öntest puan farkı)</i>	Deney	20	20,42	9,92	17,500	0,000*
	Kontrol	19	-3,51	14,25		

*p<0,05

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçülen empatik beceri erişileri (sontest-öntest fark puanı) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark deney grubu lehinedir. Bir başka deyişle, deney grubundaki çocukların empati becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının, uygulama öncesi ve sonrası ölçümlerde anlamlı farklılık göstermesi, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası bulgularında farklılık gözlenirken, kontrol grubunda bu farklılığın gözlenmemesi bulguları, yapılan uygulamanın deney grubu açısından olumlu sonuç verdiği, dolayısıyla verilen eğitimin empatik becerileri arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuç yapılan çeşitli araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Feshbach, 1979, 1982; Ridley, Vaughn & Wittman, 1982; Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Kalliopuska & Ruokonen, 1993; Grossman, vd., 1997; Otfinowski, 2000; Gordon, 2003; Yüksel, 2003; Kahraman, 2007; Faver & Alanis, 2012; Şahin, 2012).

Örneğin; Feshbach (1979, 1982) ve Yüksel (2003) uyguladıkları program sonucunda çocukların empatik becerilerinde olumlu gelişmeler elde etmişlerdir. Fakat bu araştırmalar ilköğretim, 8-10 yaşlarındaki çocuklara yöneliktir. Bu tezde incelendiği üzere, okul öncesi dönem çocuklarını kapsayan bazı araştırmalarda da empatik beceriler açısından benzer olumlu sonuçlar; çocukların empatik

becerilerinde gelişmeler görülmektedir (Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Ridley, Vaughn & Wittman, 1982; Gordon, 2003; Kahraman, 2007). Kahraman (2007), 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarına uyguladığı empati beceri eğitimi programı sonucunda, çocukların empati becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ridley, Vaughn ve Wittman (1982), 3,5-5 yaş arası çocuklar için geliştirdikleri program sonucunda çocukların duyuşsal empatilerinde önemli gelişmeler elde etmiş, bilişsel empatinin ise 6 yaşından önceki çocuklarda gelişiminin, benmerkezci bakış açılarından dolayı, daha geride olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada çocukların empatik becerileri, duyuşsal ve bilişsel olarak ayrı ayrı incelenmemiş, bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda deney grubu lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Kalliopuska ve Tiitinen'in (1991) çalışmalarında ise iki ayrı eğitim programı uygulanarak, bu programların etkililiği değerlendirilmiştir. Birinci program müzik, psikomotor ve resim çizmeye yönelik etkinlikleri içermekte iken, ikinci program hikaye ve rol oynama etkinliklerini içermektedir. Araştırma sonucunda ikinci eğitim programının, birinciye göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise müzik, hareket, sanat, dil (hikaye-resimli kitap okuma), drama gibi etkinliklerin tümünü içeren genel bir program hazırlanıp uygulanmıştır ve bu programın çocukların empatik becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Müzik veya drama gibi tek tür etkinliğe yönelik ya da çeşitli etkinliklere yönelik olarak hazırlanmış kapsamlı ve sistematik programların literatürde yer alan araştırmalardan elde edilen sonuçlar da göz önüne alındığında çocukların empatik becerilerine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Özellikle hikaye anlatımı ve rol oynama etkinliklerine yönelik programlarda empati açısından daha olumlu sonuçların elde edildiği söylenebilir (Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Cress & Holm, 2012; Faver & Alanis, 2012). Çocukların resimli kitaplardaki kahramanların yerine kendilerini koyarak, onlarla özdeşim kurarak empati becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir (Cress & Holm, 2012). Bu tezde uygulanan eğitim programında da sıklıkla hikaye anlatımı ve resimli kitap etkinliklerine yer verilmiştir.

Empati ile ilgili bulgular ve tartışma bölümü özetlenirse, empati becerilerine yönelik analizlerden elde edilen bulgulardan yola çıkarak ve ilgili alan yazınla desteklenerek, bu tezde hazırlanan ve uygulanan eğitim programının çocukların empati becerilerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Prososyal Becerilerinin Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların prososyal becerilerinin uygulama öncesi ve sonrası incelenmesine yönelik bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar, alt problemlere göre sırasıyla bu bölümde yer almaktadır.

4.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

4.2.1.1. Yardım Etme Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen yardım etme davranışları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları

		Grup		Toplam	
		Deney	Kontrol		
Uygulama öncesi yardım etme	Kendiliğinden yardım etti	n	4	0	4
		%	100,0	0,0	100,0
	İstenildiğinde yardım etti	n	16	17	33
		%	48,5	51,5	100,0
	Yardım etmedi	n	0	2	2
		%	0,0	100,0	100,0
Toplam	n	20	19	39	
	%	51,3	48,7	100,0	

$\chi^2 = 6,009$; $p=0,050$

Uygulama öncesi ölçülen deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Bu durum iki grubun uygulama öncesi prososyal becerilerden yardım etme davranışı açısından birbirine benzerlik gösterdiğini ve deneysel uygulama için uygun olduklarını yansıtmaktadır.

4.2.1.2. Paylaşma Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen paylaşma davranışları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları

			Grup		Toplam
			Deney	Kontrol	
Uygulama öncesi paylaşma	Paylaştı	n	10	4	14
		%	71,4	28,6	100,0
	Paylaşmadı	n	10	15	25
		%	40,0	60,0	100,0
Toplam	n	20	19	39	
	%	51,3	48,7	100,0	

$$\chi^2 = 3,548; p=0,060$$

Uygulama öncesi ölçülen deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

		Grup	n	Ortalama	Std. sapma	Mann Whitney U	p
Uygulama öncesi paylaşma sayısı	Deney		10	1,20	0,42	16,000	0,352
	Kontrol		4	1,00	0,00		

$$p>0,05$$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Bu durum iki grubun uygulama öncesi prososyal becerilerden paylaşma davranışı açısından birbirine benzerlik gösterdiğini ve deneysel uygulama için uygun olduklarını yansıtmaktadır.

4.2.2. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

4.2.2.1. Yardım Etme Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları

		Grup		Toplam	
		Deney	Kontrol		
Uygulama sonrası yardım etme	Kendiliğinden yardım etti	n	13	14	
		%	92,9	7,1%	100,0
	İstenildiğinde yardım etti	n	7	14	21
		%	33,3	66,7%	100,0
	Yardım etmedi	n	0	4	4
		%	0,0	100,0%	100,0
Toplam	n	20	19	39	
	%	51,3	48,7	100,0	

$\chi^2 = 16,604$; $p=0,000$

Uygulama sonrası ölçülen deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Deney grubunda kendiliğinden yardım eden 13 çocuk, kontrol grubunda 1 çocuk, deney grubunda istenildiğinde yardım eden 7, kontrol grubunda 14 çocuk ve kontrol grubunda

yardım etmeyen 4 çocuk bulunurken, deney grubundaki çocukların hepsinin yardım ettiği görülmektedir.

Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen değerler karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında deney grubundaki çocuklarda kendiliğinden yardım eden çocuk sayısının uygulama öncesine göre 9 çocuk daha arttığı görülmektedir. Çocukların kendiliğinden yardım etme davranışının artması prososyal açıdan istenilen bir sonuçtur. Frekans değerleri detaylı incelenmek istenirse; uygulama öncesinde deney grubunda 4 çocuğun kendiliğinden yardım etme davranışı sergilediği gözlenirken, uygulama sonrasında bu davranışın 13 çocukta gözlendiği ve arttığı bulunmuştur. Bu artıştan dolayı da istenildiğinde yardım eden çocuk sayısı uygulama öncesine göre 16 çocuktan 7'ye düşmüştür. Bu da deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında "istenildiğinde"ni ziyade "kendiliğinden" yardım etme davranışını arttırdıklarını göstermektedir.

Kontrol grubunda ise uygulama öncesine göre kendiliğinden yardım etme davranışı 1 çocuk artmış, istenildiğinde yardım eden çocuk sayısı 17'den 14'e düşmüş ve prososyal açıdan istenmeyen bir davranış olan "yardım etmeme" davranışı ise, öncesine göre 2 çocukta daha görülerek 4'e çıkmıştır. Bu frekans bilgilerinden ve iki grup arasında elde edilen anlamlı farklılıktan yola çıkılarak, deney grubunun, kontrol grubuna göre yardım etme davranışı açısından olumlu bir ilerlemede olduğu söylenebilir.

4.2.2.2. Paylaşma Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları

			<i>Grup</i>		<i>Toplam</i>
			<i>Deney</i>	<i>Kontrol</i>	
<i>Uygulama sonrası paylaşma</i>	Paylaştı	n	18	10	28
		%	64,3	35,7	100,0
	Paylaşmadı	n	2	9	11
		%	18,2	81,8	100,0
<i>Toplam</i>	n	20	19	39	
	%	51,3	48,7	100,0	

$$\chi^2 = 6,719; p=0,010$$

Uygulama sonrası ölçülen deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Deney grubunda 18 çocuğun paylaşım yaptığı ve 2 çocuğun paylaşım yapmadığı, kontrol grubunda ise 10 çocuğun etiket paylaşırken, 9 çocuğun etiket paylaşmadığı görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

		<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama sonrası paylaşma sayısı</i>	Deney		18	2,00	0,77	25,000	0,001
	Kontrol		10	1,00	0,00		

* $p<0,05$

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Yine paylaşma davranışında gözlenen iki grup arasındaki bu anlamlı farklılıkların değerlendirilmesi için frekans değerleri incelenebilir.

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi paylaşma davranışları incelendiğinde, 10 çocuğun paylaşım yaptığı, 10 çocuğun ise yapmadığı gözlenirken, uygulama sonrasında bu durum, deney grubundan paylaşım yapanların 18 çocuğa yükselmesi, 2 çocuğun ise paylaşım yapmaması şeklinde gözlenmiştir. Uygulama sonrasında deney grubunun paylaşma davranışında bir artış olduğu görülmektedir. Bununla beraber, kontrol grubunun paylaşma davranışları uygulama öncesi ve sonrası açısından incelendiğinde uygulama öncesinde kontrol grubundan 4 çocuk paylaşım yaparken, son-testte bu sayı 10'a yükselmiştir. Paylaşım yapmayan çocuk sayısı ise 15'ten 9'a düşmüştür. Bu durumda uygulama yapılmadığı halde, kontrol grubunda da paylaşma davranışı açısından, olumlu bir ilerlemenin olduğu görülmektedir, fakat deney grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubundaki artışın daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Kontrol grubunun paylaşma davranışındaki artışın çeşitli sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin; çocukların doğal gelişimleri ile beraber prososyal davranışlara ve dolayısıyla paylaşma davranışına yönelik becerilerinin artması, kontrol grubu öğretmeninin çocukları araştırmacıya kibar, olumlu davranmaları için yönlendirmesi, kontrol grubu öğretmeninin bu konuda uyarılmasına rağmen farkında olmadan prososyal davranışların gelişimini destekleyecek etkinlikler yapması, prososyal davranışlarda bulunarak model olması veya ailelerin paylaşma davranışını çocuklarına tavsiye etmeleri gibi sebepler kontrol grubunun paylaşma davranışında ilerleme olmasına neden olmuş olabilir.

Uzmen'in (2001) araştırmasında da deney ve kontrol gruplarının yardım etme ve paylaşma davranışlarında her iki grupta da sayısal olarak artış olduğu görülmüştür, fakat bu artışın deney grubunda yüzde olarak daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da deney grubunda paylaşma davranışı açısından daha fazla artış olduğu görülmüştür.

Prososyal davranışlardan, paylaşma davranışında da yardım etme davranışında olduğu gibi, iki grup arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiş olması, deney grubuna uygulanan eğitimin paylaşma davranışı açısından olumlu bir gelişme yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

4.2.3.1. Yardım Etme Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları

Grup	Uygulama sonrası yardım etme			Toplam		
	Kendiliğinden yardım etti	İstenildiğinde yardım etti	Yardım etmedi			
Deney	Uygulama öncesi	Kendiliğinden yardım etti	n	4	0	4
			%	100,0	0,0	100,0
	Uygulama sonrası yardım etme	İstenildiğinde yardım etti	n	9	7	16
			%	56,3	43,8	100,0
	Toplam		n	13	7	20
			%	65,0	35,0	100,0

$$\chi^2 = 2,692; p=0,101$$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Deney grubunda uygulama öncesinde kendiliğinden yardım eden 4 çocuk var iken, uygulama sonrasında 13 çocuğun kendiliğinden yardım ettiği görülmektedir. Uygulama sonrasında çocukların kendiliğinden yardım etme davranışı arttığı için istenildiğinde yardım etme davranışları düşmüştür. Uygulama öncesinde 16 çocuk istenildiğinde yardım etme davranışı gösterirken, uygulama sonrasında 7 çocuk istenildiğinde yardım etme davranışı göstermişlerdir.

Frekanslar detaylı incelendiğinde; deney grubunun yardım etme davranışı açısından ilerleme kaydettiği; uygulama öncesinde; istenildiğinde yardım eden çocuk sayısının 16 iken uygulama sonrasında 7’ye düştüğü ve kendiliğinden yardım etme davranışının (istenildiğinde yardım etme davranışına göre daha prososyaldir) ise uygulama öncesinde 4 iken uygulama sonrasında 13’e yükseldiği görülmektedir. Buna göre anlamlı olmamakla birlikte deney grubunun yardım etme davranışında olumlu bir gelişmenin olduğu söylenebilir.

4.2.3.2. Paylaşma Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları

Grup			Uygulama sonrası paylaşma		Toplam	
			Paylaştı	Paylaşmadı		
Deney	Uygulama öncesi paylaşma	Paylaştı	n	9	1	10
			%	90,0	10,0	100,0
	Paylaşmadı		n	9	1	10
			%	90,0	10,0	100,0
	Toplam		n	18	2	20
			%	90,0	10,0	100,0

$\chi^2 = 0,000$; $p=1,000$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Deney grubunun uygulama öncesi paylaşan ve paylaşmayan çocuk sayıları 10'ar çocuk olacak şekilde eşitken, uygulama sonrasında 18 çocuk paylaşım yapmış ve 2 çocuk paylaşım yapmamıştır.

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

Grup		Ortalama	Std. sapma	Wilcoxon testi	p
Deney	Uygulama öncesi paylaşma sayısı	1,22	0,441	-2,251	0,024*
	Uygulama sonrası paylaşma sayısı	2,22	0,667		

* $p<0,05$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

Paylaşma davranışının deney grubunda anlamlı olarak olmasa da sayısal olarak arttığına yönelik birinci bulgu ön ve son testteki frekans değerlerinin incelenmesi sonucu elde edilebilir. Frekans değerlerine göre; deney grubunun paylaşma davranışı uygulama öncesinde 10 çocuk paylaştı, 10 çocuk ise paylaşmadı şeklinde iken, uygulama sonrasında paylaşan çocuk sayısı 18 çocuğa çıkmış, paylaşmayan çocuk sayısı ise 2'ye düşmüştür. Bu sonuç paylaşma davranışı açısından deney grubunda olumlu bir ilerlemenin kaydedildiği şeklinde yorumlanabilir.

Paylaşma davranışının deney grubunda olumlu yönde geliştiğine yönelik ikinci bulgu ise, etiket paylaşma sayısında anlamlı bir farklılık görülmüş olmasıdır. Etiket paylaşma sayısında anlamlı bir farklılığın görülmesi, çocukların paylaştıkları etiket sayısının eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Bunu örneklandırmek gerekirse; uygulama öncesinde 1 etiket paylaşan çocuk, uygulama sonrasında 2 veya 3 gibi daha çok sayıda etiketi paylaşır hale gelmiştir. Bunun uygulama sonrası paylaşma davranışına olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Buna göre deney grubunun paylaşma davranışı açısından da olumlu bir gelişme kaydettiği söylenebilir.

4.2.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

4.2.4.1. Yardım Etme Davranışı

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları

Grup	Uygulama sonrası yardım etme			Toplam			
	Kendiliğinden yardım etti	İstenildiğinde yardım etti	Yardım etmedi				
Kontrol	Uygulama öncesi yardım etme	İstenildiğinde yardım etti	n	1	14	2	17
			%	5,9	82,4	11,8	100,0
	Yardım etmedi		n	0	0	2	2
			%	0,0	0,0	100,0	100,0
	Toplam		n	1	14	4	19
			%	5,3	73,7	21,1	100,0

$\chi^2 = 8,382$; $p=0,015$

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunda uygulama öncesinde kendiliğinden yardım eden çocuk bulunmamaktadır. Uygulama sonrasında ise bir çocuğun kendiliğinden yardım ettiği görülmüştür. Uygulama öncesinde istenildiğinde yardım eden 17 çocuk varken, son testte bu sayı 14'e düşmüştür. Yardım etmeyen çocuk sayısı ön-testte 2 iken, son testte bu sayı 4 çocuğa çıkmıştır.

Bu analizde elde edilen anlamlı farklılık ilk bakışta kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmamış olmasına rağmen yardım etme davranışında olumlu bir ilerleme olduğu şeklinde yorumlanabilir fakat bu bir yanılgı olur çünkü kontrol grubundaki yardım etme davranışı anlamlı şekilde düşüş göstermektedir. Bu durumun kanıtı da yine frekans değerleri incelenerek gözlemlenebilir. Kontrol grubunun uygulama öncesi yardım etme davranışları; istenildiğinde yardım eden 17 çocuk iken, uygulama sonrasında 14 çocuğa düşmüştür. Olumsuz bir davranış olan yardım etmeme davranışı açısından uygulama öncesinde yardım etmeyen çocuk sayısı 2 iken uygulama sonrasında 4 çocuğa çıkmıştır. Kontrol grubunda yardım etme davranışında uygulama öncesi ve sonrasında gözlenen anlamlı farklılığın, kontrol grubunun yardım etme davranışı açısından uygulama öncesine göre düşüş göstermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.4.2. Paylaşma Davranışı

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları

Grup			Uygulama sonrası paylaşma		Toplam	
			Paylaştı	Paylaşmadı		
Kontrol	Uygulama öncesi paylaşma	Paylaştı	n	3	4	
			%	75,0	25,0	100,0
	Paylaşmadı		n	7	8	15
			%	46,7	53,3	100,0
	Toplam		n	10	9	19
			%	52,6	47,4	100,0

$\chi^2 = 1,017$; $p=0,313$

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Uygulama öncesinde kontrol grubunda etiket paylaşan çocuk sayısı 4 iken, son-testlerde bu sayı 10'a çıkmıştır. Etiket paylaşmayan çocuk sayısı ise uygulama öncesinde 15 iken, son-testlerde 9'a düşmüştür.

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

Grup		Ortalama	Std. sapma	Wilcoxon testi	p
Kontrol	Uygulama öncesi paylaşma sayısı	1,00	0,00	0,000	1,000
	Uygulama sonrası paylaşma sayısı	1,00	0,00		

$p>0,05$

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Kontrol grubundaki çocukların paylaşma davranışlarında anlamlı bir farklılık

gözlenmemesi, bu davranış açısından kontrol grubunda anlamlı bir ilerlemenin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yine bu analizlerin frekans değerlerini incelediğimizde uygulama öncesinde, etiketlerini paylaşan 4 çocuk ve paylaşmayan 15 çocuk varken, son testte bu sayının paylaşan 10 çocuğa çıktığı, paylaşmayan 9 çocuğa düştüğü görülmektedir. Bu duruma göre kontrol grubu çocuklarına hiçbir uygulama yapılmamış olmasına rağmen paylaşma davranışlarında ilerleme olduğu görülmektedir.

Bunun olası sebepleri daha önce de açıklandığı gibi; çocukların doğal gelişimleri ile beraber prososyal davranışlara ve dolayısıyla paylaşma davranışına yönelik becerilerinin artması, kontrol grubu öğretmenin çocukları araştırmacıya kibar, olumlu davranmaları için yönlendirmesi, kontrol grubu öğretmenin bu konuda uyarılmasına rağmen farkında olmadan prososyal davranışların gelişimini sağlayacak etkinlikler yapması, prososyal davranışlarda bulunarak model olması, ailelerin çocuklarına bu davranışları destekleyecek nasihatlerde bulunmaları, çocuklar arasında kendiliğinden oluşan paylaşma davranışını pekiştirecek türden etkileşimler gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Sonuçta, bu grupta paylaşma davranışında sayısal bir ilerleme olmasına rağmen, bu sonuç anlamlı çıkmamıştır.

Prososyal becerilere yönelik elde edilen bulgular özetlenmek istenirse; yapılan eğitimin, hem yardım etme hem de paylaşma davranışı açısından olumlu bir gelişme yarattığı söylenebilir. Deney ve kontrol grubunun kendi içerisindeki ilerlemeleri ve anlamlı farklılıkları incelendiğinde ise; deney grubunun uygulama öncesinde ve sonrasında yardım etme davranışı açısından sayısal olarak ilerleme kaydettiği fakat bu ilerlemenin anlamlı olmadığı görülmüştür. Yine deney grubunun paylaşma davranışı açısından da sayısal bir ilerleme gösterdiği fakat bu ilerlemenin de anlamlı olmadığı buna rağmen çocukların paylaştıkları etiket sayısı açısından anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sonuç anlamlı farklılık elde edilememiş olmasına rağmen deney grubunun prososyal açıdan olumlu gelişme gösterdiği şeklinde yorumlanabilir çünkü yapılan uygulama sonucu deney ve kontrol grubu arasında iki davranış açısından da anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu da yapılan uygulamanın prososyal davranışlar açısından olumlu sonuçlandırıldığının göstergesidir.

Kontrol grubunun kendi içerisindeki ön ve son-testlere yönelik analizleri incelendiğinde ise, kontrol grubunda yardım etme davranışı açısından elde edilen anlamlı farklılığın yardım etme davranışlarındaki düşüşten kaynaklandığı görülmektedir. Paylaşma davranışı açısından ise kontrol grubunda anlamlı bir farklılık görülmemiş fakat sayısal olarak bir ilerlemenin olduğu gözlemlenmiştir.

Kontrol grubunun son-testlerde yardım etme davranışı açısından düşüş göstermesinde, çocukların içinde buldukları yaş düzeyinin etkisinin olduğu düşünülebilir. Egoantrik düşüncenin tam olarak değişmediği bu yaş grubu çocuklarında empatik beceriler gibi, prososyal davranışlara yönelik becerilerin yavaş yavaş gelişebileceği ve tam olarak ihtiyacı olan kişinin durumuna uygun davranışların sergilenemeyebileceği ilgili literatür bölümünde belirtilmişti (Staub, 1970; Feshbach, 1978; Ianotti, 1985; Hoffman, 1987; Caplan & Hay, 1989). Bu tezde ortaya çıkan prososyal davranışlara ait bulgular, bu bilgiyi destekler niteliktedir.

Literatürde de bahsedilen bu durumun özellikle yardım etme davranışı açısından bu şekilde olduğu başka araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Staub, 1970, 1971; Bar-Tal, Raviv & Goldberg, 1982; Knudson & Kagan, 1982; Midlarsky & Hannah, 1985; Caplan & Hay, 1989).

Caplan ve Hay (1989), yaptıkları araştırmada 3-5 yaş arası çocukların çoğunluğunun akranlarının sıkıntılı durumlarına karşı ilgi gösterdikleri ama bu duruma prososyal bir davranışla (örneğin yardım etme) cevap verme oranlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili çocuklarla yapılan mülakatlar sonucunda, çocukların sıkıntı yaşayan akranlarına yardım etme ile ilgili sistematik bilgilerinin olduğu fakat ortamda kendilerinden başka bir yetişkinin bulunması halinde, kendilerinin yardım etme konusunda sorumlu olmadıklarına ve bu davranışı, ortamda bulunan yetişkinden beklediklerine inandıkları bulunmuştur. Araştırmacılar çocuklara izlettikleri videolarda yer alan yardıma ihtiyacı olan bir çocukla ilgili sordukları “bu çocuğa kim yardım etmeli?” sorusuna çocuklar büyük bir yüzde ile “öğretmen” veya “anne” cevabını vermişlerdir. Bu sonuca göre çocukların kendilerini yardım etme konusunda çok sorumlu ve yeterli görmedikleri, yardım etmeye dair davranışları yetişkinlerden bekledikleri görülmüştür.

Bu araştırmada yardım etme davranışını ölçmek amacıyla araştırmacı, çocuk ile beraber ayrı bir odada bulunurken içinde çeşitli nesnelere olduğu kutuyu yere düşürmekte ve çocuğun yardım etme davranışını gözlemlemektedir. Çocukların araştırmacıya kendiliğinden yardım etme davranışlarını genel olarak az göstermesinin sebebi, araştırmacıyı Caplan ve Hay'ın (1989) araştırmalarındaki görüşe benzer şekilde, yetişkin ve düşürdüklerini toplayabilecek beceride olduğunu düşündüklerinden, kendilerini ise bu konuda çok "sorumlu" ve "yeterli" hissetmediklerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca çocuklar araştırmacının kendisinden istediği resmi bir an önce tamamlayıp teslim etmek, oyuna ve arkadaşlarının yanına geri dönmek gibi sebeplerden de düşen kutuya tepki vermemiş olabilirler. "Kendiliğinden yardım etme" davranışını göstermeyen çocukların ön ve son testlerdeki davranışlarını inceleyen araştırmacı, kutuyu düşürdüğünde çocukların ona dönüp baktığını, araştırmacıyı kutunun içindekileri toplarken görünce, kafalarını çevirip resim çizmeye devam ettiklerini gözlemlemiştir. Sonrasında bu çocukların bir bölümü, araştırmacının yardım talebine olumlu yanıt vermiş, bir bölümü ise vermemiştir.

Caplan ve Hay (1989) gibi, Staub'un (1971) yaptığı araştırmada da çocukların yardım etme ve paylaşma davranışında, verilen rol oynama eğitiminin etkili olduğu fakat doğrudan bilgilendirme ile prososyal davranışlar kazandırılmaya çalışıldığında, çocukların yetişkine yardım etme davranışlarının anlamlı şekilde düştüğu görülmüştür. Burada eğitim yönteminin de yardım etme davranışlarının düşmesinde etkisinin olduğu söylenebilir. Buna rağmen, bu araştırmanın sonuçları da göz önüne alındığında çocukların yardım etme konusunda, yetişkinleri kendilerine göre daha yeterli gördükleri ve onlara yardım etmeyi gerekli görmedikleri söylenebilir.

Bar-Tal, Raviv ve Goldberg (1982), 1,5 yaşından 6 yaşına kadar farklı yaş gruplarından çocukların yardım etme davranışını gözlemledikleri araştırmalarında, yardım etme davranışının yaşla beraber artmadığına yönelik sonuçlar elde etmişlerdir. Staub'un (1970), başka bir araştırmasında da buna benzer sonuçlar elde edilmiş, çocuklar büyüdükçe yardım etmeye yönelik davranışları göstermekten "çekindiklerine" yönelik bulgular elde etmişlerdir. Caplan ve Hay (1989), pek çok yetişkin gibi çocukların da acil yardım gerektiren bir durumda yardım etme ile ilgili becerilerini harekete geçirmekte geri kalabileceklerini veya

yardım etme sorumluluğunu kendilerinde görmeyebileceklerini belirtmişlerdir. Hoffman da (2008), yetişkinlerde “sorumluluğun dağılması”nı ihtiyacı olan birine yardım etme davranışını herkesin birbirinden beklemesi şeklinde açıklamıştır. Kişilerde görülen “kendini yardım etme konusunda sorumlu hissetmeme” düşüncesi bu tezdeki çocukların yardım etmemeye yönelik bulgularının bir bölümünü açıklamaya kaynaklık edebileceği söylenebilir.

Deney grubundan elde edilen veriler göz önüne alındığında, verilen eğitimin çocukların yardım etme davranışında olumlu artışa sebep olduğu söylenebilir. Buna göre prososyal davranışlardan yardım etme davranışının çocuklarda eğitimle geliştirilebilen bir davranış türü olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunda ise sayısal olarak artış yerine tam tersi davranışta gerileme (yardım etmemenin artması) gözlenmiş ve bu gerileme istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Araştırmacının gözlemlediği kadarıyla kontrol grubundaki çocukların çoğunluğu, kişilik olarak çekingen ve içe kapanık özellikler sergilemektedir; bu durum, bir yabancı olarak gördükleri araştırmacıya yardım etme davranışının gerilemesinde etkili olmuş olabilir; kontrol grubundaki çocuklar araştırmacıya yardım etme konusunda tutuk/ geride kalmış olabilirler. Kontrol grubu çocuklarının bu kişilik özelliklerine yönelik düşünceler tamamen araştırmacının kişisel gözlemlerine ve kontrol grubu öğretmenin çocuklarla ilgili belirttiği görüşlerine dayanmaktadır, herhangi bir ölçme sonucunu kapsamamaktadır. Staub (1970) ve Radke-Yarrow, Zahn-Waxler vd. (1976), çocukların yardım etmeme davranışlarının sebeplerini; yetişkinden kabul görmeme korkusu, izinsiz bir girişimde bulunmaya yönelik utangaçlık ve kendilerindeki korku duygularından ötürü olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, kontrol grubundaki çocukların araştırmacıya yardım etme davranışı ile ilgili “utangaçlık” göstermeleri veya herhangi bir girişimde bulunmaya yönelik korku duygusu yaşamaları, çocukların gözlemlenen genel kişilik özellikleri de göz önüne alındığında, araştırmacıya yardım etmede çekimser kalma, yardım etmeme sonuçlarına yol açmış olabilir.

Paylaşma davranışı ile ilgili yardım etmeye göre farklı sonuçlar elde edilmiştir. Deney grubunda sayısal olarak ilerlemeye ek olarak, etiket paylaşma sayısında anlamlı farklılık görülmüştür. Çocukların paylaştıkları etiket sayısı uygulama öncesine göre anlamlı düzeyde artmıştır. Deney grubu çocuklarında uygulama sonrasında paylaşma davranışına yönelik de anlamlı olmayan olumlu sayısal artış

elde edilmiştir. Buna göre verilen eğitimin çocuklarda paylaşma davranışını geliştirdiği, paylaşma davranışının da yardım etme gibi eğitimle geliştirilebileceği görülmüştür.

Uygulanan eğitim sonucu paylaşma davranışına yönelik artış ve anlamlı farklılıklar benzer şekilde Alvord-Karapetian ve O'Leary'nin (1985), araştırmalarında da gözlenmektedir. Yaptıkları araştırmada deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha fazla paylaşma davranışı gösterdiği görülmüştür. Yine Uzmen'in (2001), araştırmasında da yapılan eğitim uygulaması sonucu deney grubu çocuklarının paylaşma davranışı yüzdelerinde artış ve deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Bu araştırmada, istatistiki olarak anlamlı olmayan olumlu sayısal artış kontrol grubunun paylaşma davranışlarında da elde edilmiştir. Uzmen'in (2001), araştırmasında da düşük düzeyde de olsa kontrol grubunun paylaşma davranışı yüzdelerinde artış vardır. Kontrol grubundaki bu artışın öğretmenin farkında olmadan paylaşma davranışına yönelik yaptığı olumlu yönlendirmeler, çocukların doğal gelişimleri ile beraber paylaşma davranışına yönelik becerilerinin artması veya çocuğun ailesinde paylaşma davranışının vurgulanması gibi sebepler ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda yardım etme ile kıyaslandığında paylaşma davranışının daha seyrek görüldüğü belirtilmiştir (Eisenberg, 2005; Grusec, 1991; Radke-Yarrow, vd., 1976). Bu araştırmada ise bunun tersine paylaşma davranışı her iki grupta da artış göstermiştir. Thompson, vd. (1997), çocuğun kendisinin kaybedeceği şeyler olduğu durumlarda paylaşma davranışının azaldığını belirtmiştir. Bu araştırmada ise çocuklar hem kendileri için etiket alıp hem de içlerinden bazılarını hasta olan çocukla paylaşmaları istendiği için, zaten kendilerinde de etiket olduğu ve çok fazla kayıp yaşamayacaklarını düşündüklerinden, paylaşma davranışında cömert davranmış olabilirler. Bu durum kontrol grubunda da paylaşma davranışının artmış olmasının başka bir nedeni olarak kabul edilebilir.

Yardım etme ve paylaşma davranışı açısından, bu araştırmadan elde edilen bulgular göz önüne alındığında yapılan eğitim uygulamasının, çocuklarda olumlu bir ilerleme sağladığı, eğitim uygulaması yapılmadığı takdirde, çocukların kendi

gelişimleri ile beraber, paylaşma davranışlarında ilerleme, yardım etme davranışlarında ise gerileme gözlenebileceği söylenebilir. Genel olarak yardım etme, paylaşma gibi davranışların yaşamın ilk iki yılı içinde görülmeye başlanmasına rağmen, çocukların prososyal becerilerinde oluşabilecek bireysel farklılıklardan ötürü, ihtiyacı olan kişilere prososyal davranışlarla cevap vermelerinde farklılıkların olabileceği belirtilmektedir (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell & Kelley, 2011). Buna göre her çocuk prososyal davranışlar açısından yıllar içerisinde gelişmekte fakat bu davranışları ortaya çıkarmada bireysel farklılıkların olabileceği vurgulanmaktadır.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde; prososyal davranışların geliştirilmesine yönelik verilen eğitimler sonucu, çocukların prososyal davranışlarında, olumlu gelişmeler elde edildiğine yönelik çeşitli araştırmalar bulunduğu görülmüştür (Staub, 1971; Friedrich & Stein, 1975; Trepanier & Romatowski, 1981; Feshbach, 1982; Alvord-Karapetian & O'Leary, 1985; Dubow, Huesmann & Eran, 1987; Forge & Phemister, 1987; Schenk & Grusec, 1987; Brown, 1988; Irving, 1988; Solomon, vd., 1988; Vandenplas-Holper, vd., 1988; Lawton & Burk, 1990; Winer, 1990; Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Kalliopuska & Ruokonen, 1993; Grossman, vd., 1997; Zanolli, Paden & Cox, 1997; Black, vd., 1999; Kolb & Weede, 2001; Uzmen, 2001; Gordon, 2003; Crozier & Tincani, 2006; Kroeger, Schultz & Newsom, 2006; Ramaswamy & Bergin, 2009; Schonert-Reichl, vd., 2012). Buna göre bu tezin bulguları da göz önüne alındığında, okul öncesi dönem çocuklarında paylaşma ve yardım etme gibi prososyal davranışların, verilen eğitimlerle olumlu yönde geliştirilebileceği görülmüştür.

4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların empatik ve prososyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının, bu değişkenlerle ilişkili olup olmadıklarının incelenmesine yönelik bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar, alt problemlere göre sırasıyla bu bölümde yer almaktadır. İncelenecek olan değişkenler; cinsiyet, kardeş sayısı, doğuş sırası, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim durumu değişkenleridir. Cinsiyet değişkeninin uygulama öncesi deney ve kontrol grupları açısından farklılık yaratıp yaratmadığı incelenirken, diğer değişkenlerin sadece uygulama öncesi ve deney grubu

açısından bir farklılık yaratıp yaratmadığı ve ilişkili olup olmadıkları incelenmiştir. Kontrol grubunun cinsiyet harici diğer değişkenlerle ilgili bilgilerine ulaşamadığı için sadece deney grubunun analizleri yapılmıştır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

Cinsiyet değişkeni açısından, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi ve sonrasındaki analizleri yapılmış ve bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.1.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi

4.3.1.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerilerinin, çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama öncesi empati beceri düzeyi</i>	Erkek	11	63,64	11,35	43,500	0,638
	Kız	9	61,11	11,02		

$p > 0,05$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.3.1.1.2. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerilerinin, çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama öncesi empati beceri düzeyi</i>	Erkek	9	59,26	16,37	41,000	0,732
	Kız	10	60,83	7,91		

p>0,05

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Cinsiyet değişkeninin, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi empatik becerilerine herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.1.1.3. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerilerinin çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20: Cinsiyetlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama sonrası empati beceri düzeyi</i>	Erkek	11	80,30	11,94	35,000	0,257
	Kız	9	86,11	8,33		

p>0,05

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

4.3.1.1.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerilerinin çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21: Cinsiyetlerine Göre Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
Uygulama sonrası empati beceri düzeyi	Erkek	9	51,85	20,32	25,000	0,090
	Kız	10	60,83	7,91		

p>0,05

Kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Buna göre, cinsiyet değişkeninin, deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası empatik becerilerinde de herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.1.1.5. Deney Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) Arasında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Deney grubundaki çocukların ölçülen empatik beceri erişileri (sontest-öntest fark puanı) arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22: Cinsiyetlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı)

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
Empatik beceri erişisi	Erkek	11	16,67	9,86	27,000	0,076
	Kız	9	25,00	8,33		

p>0,05

Deney grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre ölçülen empatik beceri erişileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05).

4.3.1.1.6. Kontrol Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) Arasında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Kontrol grubundaki çocukların ölçülen empatik beceri erişileri (sontest-öntest fark puanı) arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23: Cinsiyetlerine Göre Kontrol Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı)

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Empatik beceri erişisi</i>	Erkek	9	-7,41	16,90	30,500	0,208
	Kız	10	0,00	11,11		

p>0,05

Kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre ölçülen empatik beceri erişileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05). Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların empatik beceri erişisi puanları açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

4.3.1.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların cinsiyetlerinin, prososyal davranışlarına olan etkisinin incelenmesi amacıyla, yardım etme ve paylaşma davranışlarının cinsiyet açısından genel dağılımları incelenmiş, etiket paylaşma sayısının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

4.3.1.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Yardım Etme Davranışlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Tablo 4.24: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Yardım Etme Davranışları

		<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
<i>Uygulama öncesi yardım etme davranışı</i>	Kendiliğinden yardım etti	2	2	4
	İstenildiğinde yardım etti	7	9	16
<i>Uygulama sonrası yardım etme davranışı</i>	Kendiliğinden yardım etti	6	7	13
	İstenildiğinde yardım etti	3	4	7

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere yardım etme davranışı açısından uygulama öncesinde kendiliğinden yardım eden kız ve erkek çocukların sayısı eşittir. İki kız ve iki erkek çocuk kendiliğinden yardım etmişlerdir. Uygulama sonrasında kendiliğinden yardım eden kız ve erkek çocuklarının sayısına bakıldığında ise erkeklerin kızlardan daha fazla kendiliğinden yardım etme davranışını göstermiş olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında 7 erkek ve 6 kız çocuğu kendiliğinden

yardım etmiştir. Bu durumda deney grubunun genel kız erkek dağılımında erkek çocukların sayısının kız çocuklardan fazla olması etkili olmuş olabilir. Bu açıdan deney grubunun yardım etme davranışının genel dağılımında cinsiyetler açısından birbirine yakın dağılım gösterdiği söylenebilir.

İstenildiğinde yardım eden çocuklarda ise uygulama öncesinde 9 erkek ve 7 kız, uygulama sonrasında ise 4 erkek ve 3 kızın istenildiğinde yardım ettiği görülmektedir. Uygulama öncesinde de uygulama sonrasında da istenildiğinde yardım eden erkek çocukların sayısı kızlardan daha çoktur.

4.3.1.2.2. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Paylaşma Davranışlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Tablo 4.25: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Paylaşma Davranışları

		<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
<i>Uygulama öncesi paylaşma davranışı</i>	Paylaştı	4	6	10
	Paylaşmadı	5	5	10
<i>Uygulama sonrası paylaşma davranışı</i>	Paylaştı	8	10	18
	Paylaşmadı	1	1	2

Tablo 4.25 incelendiğinde paylaşma davranışı açısından uygulama öncesinde paylaşma davranışı göstermeyen kız ve erkek çocuk sayısı eşitken (5 kız ve 5 erkek), paylaşma davranışı gösteren erkek sayısı kız çocuklarına göre daha çoktur. Uygulama öncesinde 6 erkek çocuk paylaşım yaparken, kız çocuklarından 4'ü paylaşım yapmışlardır.

Uygulama sonrasında ise, paylaşma davranışı gösteren erkek çocuk sayısının kız çocuk sayısından daha fazla olduğu görülmektedir (10 erkek ve 8 kız). Uygulama sonrası paylaşım yapmayan çocuk sayısı ise her iki cinsiyette 1'er çocuk olacak şekilde eşittir.

Kız çocuklarının uygulama öncesi ve sonrası paylaşma davranışı artış sayısı ile erkek çocuklarının uygulama öncesi ve sonrası paylaşma davranışı artış sayısı 4'er çocuktur. Yine yardım etme davranışında olduğu gibi paylaşma davranışında da erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok paylaşım davranışı göstermeleri deney grubunun genel mevcudunun içerisinde daha fazla olmalarından

kaynaklanıyor olabilir. Fakat yine de yardım etmeye göre daha fazla erkek çocukta paylaşma davranışı görüldüğünden, paylaşma davranışı açısından erkek çocuklardaki artışın kızlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

4.3.1.2.3. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Yardım Etme Davranışlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Tablo 4.26: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Yardım Etme Davranışları

		<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
<i>Uygulama öncesi yardım etme davranışı</i>	İstenildiğinde yardım etti	9	8	17
	Yardım etmedi	1	1	2
<i>Uygulama sonrası yardım etme davranışı</i>	Kendiliğinden yardım etti	0	1	1
	İstenildiğinde yardım etti	8	6	14
	Yardım etmedi	2	2	4

Tablo 4.26'da görüldüğü üzere kontrol grubunun yardım etme davranışı açısından uygulama öncesinde yardım etmeyen kız ve erkek çocuk sayısı 1'er çocuk ile eşitken, istenildiğinde yardım eden kız çocuk sayısı erkek çocuklardan 1 kişi fazladır (9 kız ve 8 erkek). Kendiliğinden yardım eden ise iki cinsiyet açısından da yoktur.

Kontrol grubunun son testte hem kız hem de erkek çocuk açısından yardım etmeme davranışı birer çocuk artarak toplamda 4 çocuğa çıkmıştır (2 kız ve 2 erkek). İstenildiğinde yardım eden çocuklarda ise kız çocukların sayısı erkek çocuklardan fazladır. Son testlerde kontrol grubunda istenildiğinde yardım eden 8 kız ve 6 erkek bulunmaktadır. Fakat erkek çocuklar için olumlu bir sonuç kendiliğinden yardım etme davranışı için alınmıştır. Bu da; kontrol grubunda son testte kendiliğinden yardım eden bir çocuk olması ve bu çocuğun da erkek olmasıdır.

4.3.1.2.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Paylaşma Davranışlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Tablo 4.27: Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Paylaşma Davranışları

		<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
<i>Uygulama öncesi paylaşma davranışı</i>	Paylaştı	1	3	4
	Paylaşmadı	9	6	15
<i>Uygulama sonrası paylaşma davranışı</i>	Paylaştı	6	4	10
	Paylaşmadı	4	5	9

Tablo 4.27 incelendiğinde, kontrol grubunun ön-testte paylaşma davranışı açısından erkek çocukların kızlara göre daha çok paylaşım davranışında buldukları görülmektedir. Ön-testlerde kontrol grubunda 3 erkek çocuk ve 1 kız çocuk paylaşım yapmışlardır. Buna paralel olarak paylaşmayan kız çocuğu sayısı erkek çocuktan daha çoktur (9 kız ve 6 erkek).

Kontrol grubunun son-testlerdeki paylaşma davranışının cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde ise paylaşımda bulunan kız çocuğu sayısının erkeklere göre daha çok arttığı görülmüştür. Son testlerde kontrol grubunda 6 kız çocuğu paylaşım yaparken, bu sayı erkeklerde 4'tür. Son-testte paylaşmayan çocuklarda ise 4 kız ve 5 erkek çocuğu bulunmaktadır.

Kontrol grubunun paylaşma davranışı açısından herhangi bir eğitim yapılmamış olmasına rağmen olumlu bir ilerleme kaydettiği daha önceki analizlerde belirtilmişti. Buradaki analizlerde görüldüğü üzere bu olumlu gelişmenin daha çok kız çocuklarından kaynaklanmış olduğu görülmektedir.

4.3.1.2.5. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları (Etiket Paylaşma Sayısı) Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışlarının (etiket paylaşma sayısı), çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.28'de gösterilmiştir.

Tablo 4.28: Cinsiyetlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayısı

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama öncesi paylaşma sayısı</i>	Erkek	6	1,17	0,41	11,000	0,759
	Kız	4	1,25	0,50		

p>0,05

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen paylaşma sayısı çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

4.3.1.2.6. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları (Etiket Paylaşma Sayısı) Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışlarının (etiket paylaşma sayısı) çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29: Cinsiyetlerine Göre Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayısı

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama öncesi paylaşma sayısı</i>	Erkek	3	1,00	0,00	1,500	1,000
	Kız	1	1,00	.		

p>0,05

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen paylaşma sayısı çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Cinsiyet değişkeninin, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi prososyal becerilerinden etiket paylaşma sayısına herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.1.2.7. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları (Etiket Paylaşma Sayısı) Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen prososyal davranışlarının (etiket paylaşma sayısı) çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4.30: Cinsiyetlerine Göre Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Sayısı

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama sonrası paylaşma sayısı</i>	Erkek	10	1,90	0,74	33,500	0,536
	Kız	8	2,13	0,83		

$p>0,05$

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen paylaşma sayısı çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.3.1.2.8. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Prososyal Davranışları (Etiket Paylaşma Sayısı) Çocukların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen prososyal davranışlarının (etiket paylaşma sayısı) çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.31'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31: Cinsiyetlerine Göre Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Sayısı

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama sonrası paylaşma sayısı</i>	Erkek	4	1,00	0,00	12,000	1,000
	Kız	6	1,00	0,00		

$p>0,05$

Kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen paylaşma sayısı çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Analizi gerçekleştirilen prososyal davranışlardan etiket paylaşma sayısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, cinsiyet değişkeninin, deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası prososyal becerilerinden etiket paylaşma sayısında herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yardım etme ve paylaşma davranışı açısından cinsiyetlere göre dağılım incelendiğinde ise deney grubunun yardım etme davranışında kız ve erkek çocukların dağılımının birbirine yakın olmakla beraber erkeklerin biraz daha fazla, paylaşma davranışında ise uygulama öncesinde de uygulama sonrasında da daha fazla erkek çocuğun davranış gösterdiği görülmüştür.

Kontrol grubunda ise yardım etme davranışında son-testlerde, istenildiğinde yardım eden kız çocuklarının erkeklerden daha çok, kendiliğinden yardım eden çocuklarda ise erkeklerin kızlardan 1 farkla daha fazla olduğu görülmüştür. Yardım etmeme davranışı ise kontrol grubunda kız ve erkek çocuklarda eşit sayıdadır. Kontrol grubunun paylaşma davranışında ise ön testlerde erkek çocukların kızlara göre daha çok paylaşım yaptığı görülürken, son testlerde kız çocuklarının erkeklere göre daha çok paylaşım yaptıkları görülmüştür. Kontrol grubunun son-testlerde yardım etme ve paylaşma davranışında genel olarak kızların sayısının daha çok olduğu söylenebilir.

Uzmen'in (2001) araştırmasında, deney ve kontrol grubu kız çocuklarının yardım etme davranışlarında ve deney ve kontrol grubu erkek çocuklarının paylaşma davranışlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Uzmen'in (2001) araştırmasındaki cinsiyetlere göre dağılımlar göz önüne alındığında ise yardım etme davranışında hem kız hem erkek, hem deney hem de kontrol grubu açısından artış olduğu görülmüştür, deney ve kontrol grubu açısından kız çocuklarındaki artış daha fazladır. Bu çalışmada ise cinsiyetler arasındaki artış, deney grubunun yardım etme davranışında birbirine yakın dağılımlar gösterirken, paylaşmada erkekler lehine, kontrol grubunda ise genel olarak kız çocuklarının daha fazla yardım etme ve paylaşma davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Yapılan başka araştırmalarda da kız çocukların genellikle erkeklere göre empatik ve prososyal beceriler açısından biraz daha ileride oldukları görülmüştür (Feshbach & Roe, 1968; Feshbach & Feshbach, 1969; Kaluk, 1971; Powell, 1971; Mehrabian & Epstein, 1972; Hoffman & Levine, 1976; Sagi & Hoffman, 1976; Hoffman, 1977; Adams, Schvaneveldt & Jenson, 1979; Bryant, 1982). Bu araştırmada deney grubunda paylaşma davranışı açısından erkekler lehine görülen sonuçlar benzer şekilde Staub'un (1971), araştırmasında da gözlenmiş, yapılan eğitim programından erkek çocukların paylaşma davranışı açısından daha olumlu yönde etkilendikleri belirtilmiştir.

4.3.2. Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

Kardeş sayısı değişkeni açısından, deney grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi analizleri yapılmış ve bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.2.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi

4.3.2.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerilerinin çocukların kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.32'de gösterilmiştir.

Tablo 4.32: Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri

		<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Kruskal Wallis Testi</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama öncesi empati beceri düzeyi</i>	Kardeş yok	4	66,67	11,79	4,889	0,087
	1	12	64,58	10,73		
	2	4	52,08	4,17		

$p > 0,05$

Deney grubundaki çocukların kardeş sayısına göre uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$). Buna göre deney grubundaki çocukların eğitim öncesindeki genel empatik becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3.2.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

4.3.2.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Çocukların Kardeş Sayısına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışlarının, çocukların kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediği Ki-kare testleri ve Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.33, 4.34 ve 4.35’de gösterilmiştir.

Tablo 4.33: Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları

		Kardeş sayısı			Toplam	
		Kardeş yok	1	2		
Uygulama öncesi yardım etme	Kendiliğinden yardım etti	n	2	2	0	4
		%	50,0	50,0	0,0	100,0
	İstenildiğinde yardım etti	n	2	10	4	16
		%	12,5	62,5	25,0	100,0
Toplam	n	4	12	4	20	
	%	20,0	60,0	20,0	100,0	

$\chi^2 = 3,333$; $p=0,189$

Deney grubundaki çocukların kardeş sayısına göre uygulama öncesi ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.34: Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları

		Kardeş sayısı			Toplam	
		Kardeş yok	1	2		
Uygulama öncesi paylaşma	Paylaştı	n	3	6	1	10
		%	30,0	60,0	10,0	100,0
	Paylaşmadı	n	1	6	3	10
		%	10,0	60,0	30,0	100,0
Toplam	n	4	12	4	20	
	%	20,0	60,0	20,0	100,0	

$\chi^2 = 2,000$; $p=0,368$

Deney grubundaki çocukların kardeş sayısına göre uygulama öncesi ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.35: Deney Grubundaki Çocukların Kardeş Sayısına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayıları

		<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Kruskal Wallis Testi</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama öncesi paylaşma sayısı</i>	Kardeş yok	3	1,00	0,00	4,3132	0,116
	1	6	1,17	0,41		
	2	1	2,00	.		
	Total	10	1,20	0,42		

$p>0,05$

Deney grubundaki çocukların kardeş sayısına göre uygulama öncesi ölçülen paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre deney grubundaki çocukların eğitim öncesindeki prososyal becerileri, kardeş sayısına göre farklılık göstermemektedir. Uzmen'in (2001) araştırmasında da kardeş sayısı değişkeni açısından kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları açısından anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Uzmen'in araştırmasındaki ve bu çalışmadaki dağılımlara bakıldığında ise, yardım etmeme davranışının (Uzmen analizlerinde, "istenildiğinde yardım etme" davranışını da yardım etmeme grubuna eklemiştir) kardeşi olan veya olmayan çocuklarda yüksek olduğu görülmüştür. Paylaşma davranışında ise, Uzmen'in araştırmasında kardeşi olan veya olmayan çocukların paylaşmama davranışı eşitken, paylaşma davranışlarında ise kardeşi olmayan çocuklar daha paylaşımcıdır. Bu çalışmada ise buna zıt olarak bir kardeşi olan çocukların daha çok paylaşım yaptıkları görülmüştür.

4.3.3. Çocukların Doğum Sırası Değişkeni Açısından Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

Doğum sırası değişkeni açısından, deney grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi analizleri yapılmış ve bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.3.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi

4.3.3.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Çocukların Doğum Sıralarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerilerinin, çocukların doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4.36: Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri

		<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama öncesi empati beceri düzeyi</i>	1	17	64,22	10,93	10,000	0,091
	3	3	52,78	4,81		

$p > 0,05$

Deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$).

4.3.3.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

4.3.3.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Çocukların Doğum Sıralarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışlarının çocukların doğum sıralarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Ki-kare testi ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.37, 4.38 ve 4.39'da gösterilmiştir.

Tablo 4.37: Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları

			<i>Doğuş sırası</i>		<i>Toplam</i>
			<i>1,00</i>	<i>3,00</i>	
<i>Uygulama öncesi yardım etme</i>	Kendiliğinden yardım etti	<i>n</i>	4	0	4
		<i>%</i>	100,0	0,0	100,0
	İstenildiğinde yardım etti	<i>n</i>	13	3	16
		<i>%</i>	81,3	18,8	100,0
<i>Toplam</i>	<i>n</i>	17	3	20	
	<i>%</i>	85,0	15,0	100,0	

$\chi^2 = 0,882$; $p = 0,348$

Deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre uygulama öncesi ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.38: Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları

			<i>Doğuş sırası</i>		<i>Toplam</i>
			<i>1,00</i>	<i>3,00</i>	
<i>Uygulama öncesi paylaşma</i>	Paylaştı	n	9	1	10
		%	90,0	10,0	100,0
	Paylaşmadı	n	8	2	10
		%	80,0	20,0	100,0
<i>Toplam</i>	n	17	3	20	
	%	85,0	15,0	100,0	

$\chi^2 = 0,392$; $p=0,531$

Deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre uygulama öncesi ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.39: Deney Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

		<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Mann Whitney U</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama öncesi paylaşma sayısı</i>	1	9	1,11	0,33	0,500	0,046
	3	1	2,00	.		

$p<0,05$

Deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre deney grubundaki çocukların eğitim öncesindeki etiket paylaşma sayılarının doğum sıralarına göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir.

Buna göre birinci sırada doğan çocukların üçüncü sırada doğan çocuklara göre anlamlı farkla daha çok sayıda etiket paylaştıkları söylenebilir. Bunun sebebi birinci sırada doğan çocukların, kendilerinden sonra doğan kardeşleriyle paylaşımlarda bulunmalarının, aileleri tarafından onlara sıklıkla öğütlenmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu öğütlerle beraber ayrıca birinci sırada doğan çocukların, kardeşlerine göre kendilerini daha “olgun” görmelerinden dolayı,

kardeşlerini korumak adına kendiliğinden onların sorumluluğunu alabilecekleri, daha çok paylaşım yapabilecekleri, daha paylaşımcı olabilecekleri düşünülebilir. Uzmen'in (2001), araştırmasında da benzer şekilde birinci sırada doğan çocukların, ikinci sırada doğan çocuklara göre daha çok paylaşımda buldukları görülmüştür.

Yardım etme davranışı açısından ise bu araştırmada uygulama öncesinde birinci sırada doğan dört çocuğun kendiliğinden yardım etme davranışı sergiledikleri gözlenirken, Uzmen'in araştırmasında, birinci veya ikinci sırada doğan çocukların hiçbirisinin yardım etme davranışı göstermediği ve paylaşmayan çocuk sayısının da paylaşanlardan daha çok olduğu belirtilmiştir.

4.3.4. Annenin Yaşı Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

Anne yaşı değişkeni açısından, deney grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi analizleri yapılmış ve bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.4.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi

4.3.4.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Annelerinin Yaşı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri ile annelerinin yaşı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Korelasyon Katsayısı ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.40'da gösterilmiştir.

Tablo 4.40: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Annelerinin Yaşı Arasındaki İlişki

		<i>Uygulama öncesi empati beceri düzeyi</i>
<i>Anne yaşı</i>	Spearman korelasyon katsayısı	-0,027
	p	0,909
	n	20

p>0,05

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri ile annelerinin yaşı arasında -0,027 olan negatif yönlü çok düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur (p>0,05). Buna göre anne yaşı ile empatik becerilerin ters oranda ilişki içerisinde oldukları söylenebilir. Yani anne yaşı

azaldıkça, çocukların empatik becerilerinin artacağı düşünülmektedir. Genç annelerin yaşça daha büyük olan annelere göre, kendilerinin de daha modern yaklaşımlarla büyütüldükleri ve bu yaklaşımları kendi çocuklarını yetiştirirken kullandıkları düşünülebilir. Daha modern çocuk yetiştirme yaklaşımlarına sahip genç anneler çocuklarıyla daha çok iletişim kurup, daha çok konuşup, olayların nedenleri sonuçları, duygular, diğer insanların duyguları ve bu duyguların çevredeki yansımaları hakkında çocuklarıyla daha çok sohbet ortamı geçiriyor olabilirler. Ayrıca genç annelerin örneklemde yer alan çocukları genellikle ilk ve tek çocukları olabilir ve bu yüzden daha çok çocuğu olan yaşça büyük annelere göre, çocuklarına daha çok vakit ayırıyor olabilirler. Bunun gibi sebeplerden dolayı, genç annelerin çocuklarının empatik becerilerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir.

4.3.4.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

4.3.4.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları ile Annelerinin Yaşı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları ile annelerinin yaşı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Korelasyon Katsayısı ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayıları ile Annelerinin Yaşı Arasındaki İlişki

		<i>Uygulama öncesi paylaşma sayısı</i>
<i>Anne yaşı</i>	Spearman korelasyon katsayısı	0,394
	p	0,260
	n	10

p>0,05

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen paylaşma sayıları ile annelerinin yaşı arasında 0,394 olan pozitif yönlü orta düzeyde ancak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur (p>0,05). Buna göre annenin yaşı arttıkça çocukların etiket paylaşma sayısının arttığı söylenebilir.

Annenin yaşı değişkeni açısından, çocukların empatik becerileri ve etiket paylaşma sayıları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar genç annelerin çocuklarının daha empatik, yaşlı

annelerin çocuklarının ise daha paylaşımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç birinci sırada doğan çocukların daha paylaşımcı olmaları bulgusunu da desteklemektedir. Çünkü yaşça daha büyük olan annelerin daha çok sayıda çocuğunun olabileceği ve en büyük çocuklarına kardeşleriyle paylaşma davranışları ile ilgili daha fazla öğüt vermiş olabilecekleri düşünülmektedir. Bu da çocuğun diğer akranları ve çevresiyle olan paylaşma davranışını olumlu yönde etkileyebilir. Uzman'ın (2001) araştırmasında da 31 yaş ve üstü annelerin çocuklarının 30 yaş altı annelerinin çocuklarına göre daha çok paylaşımda buldukları belirtilmiştir.

Empatinin kavram olarak yeni gelişmesi, ülkemizde yeni fark ediliyor ve önem veriliyor olması, bunun sonucunda günlük konuşma dilinde de yeni yeni yer almaya başlıyor olması, bu kavramın yaşça daha büyük kişiler için yabancı bir kavram olarak kalmasına sebep olmuş olabilir. Yaşça büyük olan ebeveynler çocukları ile bu tarz sohbetler gerçekleştiriyor olabilirler. Bu yüzden anne-çocuk, baba-çocuk arasında empati, karşısındakinin duygusunu anlama gibi konulardaki sohbetlerin, paylaşma, olumlu davranışlar gibi sohbetlere göre daha yeni kavramlar olduğu ve yaş olarak daha genç ebeveynler tarafından gerçekleştirilebileceği düşünülebilir.

Paylaşma gibi olumlu davranışların ise anne babalar tarafından çocuklarına öğütleniyor olması daha eski yıllara ve daha eski toplumsal normlara dayanıyor olabilir. Yeni nesil anne-babalar ile eski nesil ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma biçimlerinin farklı olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden genç annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde empati, daha yaşlı annelerin ise paylaşma yardım etme gibi prososyal davranışlara daha çok vurgu yapıyor olmaları bu sonuca neden olmuş olabilir.

4.3.5. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

Anne eğitim durumu değişkeni açısından, deney grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi analizleri yapılmış ve bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.5.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi

4.3.5.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerilerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.42’de gösterilmiştir.

Tablo 4.42: Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri

	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Kruskal Wallis Testi</i>	<i>p</i>	
<i>Uygulama öncesi empati beceri düzeyi</i>	İlkokul	5	61,67	9,501	1,774	0,777
	Ortaokul	1	50,00	.		
	Lise	10	64,17	12,454		
	Önlisans	3	63,89	12,729		
	Üniversite	1	58,33	.		

$p>0,05$

Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumuna göre uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.3.5.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

4.3.5.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışlarının annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Ki-kare ve Kruskal Wallis testleri ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.43, 4.44 ve 4.45’de gösterilmiştir.

Tablo 4.43: Deneysel Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları

		Anne eğitim durumu					Toplam	
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Önlisans	Üniversite		
Uygulama öncesi yardım etme	Kendiliğinden yardım etti	n	1	0	1	2	0	4
		%	25,0	0,0	25,0	50,0	0,0	100,0
	İstenildiğinde yardım etti	n	4	1	9	1	1	16
		%	25,0	6,3	56,3	6,3	6,3	100,0
Toplam	n	5	1	10	3	1	20	
	%	25,0	5,0	50,0	15,0	5,0	100,0	

$\chi^2 = 5,208$; $p=0,267$

Deneysel grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumuna göre uygulama öncesi ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.44: Deneysel Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları

		Anne eğitim durumu					Toplam	
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Önlisans	Üniversite		
Uygulama öncesi paylaşma	Paylaştı	n	2	1	5	2	0	10
		%	20,0	10,0	50,0	20,0	0,0	100,0
	Paylaşmadı	n	3	0	5	1	1	10
		%	30,0	0,0	50,0	10,0	10,0	100,0
Toplam	n	5	1	10	3	1	20	
	%	25,0	5,0	50,0	15,0	5,0	100,0	

$\chi^2 = 2,563$; $p=0,639$

Deneysel grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumuna göre uygulama öncesi ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.45: Deneysel Grubundaki Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

		n	Ortalama	Std. sapma	Kruskal Wallis Testi	p
Uygulama öncesi paylaşma sayısı	İlkokul	2	1,00	0,000	2,250	0,522
	Ortaokul	1	1,00	.		
	Lise	5	1,40	0,548		
	Önlisans	2	1,00	0,000		
	Üniversite	0	.	.		

$p>0,05$

Deney grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumuna göre uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre çocukların empatik ve prososyal becerilerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı söylenebilir. Aynı şekilde Uzmen'in (2001), araştırmasında da annenin öğrenim düzeyi değişkeni açısından prososyal becerilerde anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Uzmen'in araştırmasına göre bir farklılık olarak ise, ön-testte, annelerinin eğitim durumu fark etmeksizin, 1 çocuk hariç, hiçbir çocukta yardım etme davranışı gözlenmezken, bu araştırmada kendiliğinden yardım etme davranışı ilköğretim, lise ve önlisans mezunu annelerin çocuklarında gözlenmiştir.

4.3.6. Babanın Yaşı Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

Babayaşı değişkeni açısından, deney grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi analizleri yapılmış ve bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.6.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi

4.3.6.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Babalarının Yaşı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri ile babalarının yaşı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Korelasyon katsayısı ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 4.46'da gösterilmiştir.

Tablo 4.46: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Babalarının Yaşı Arasındaki İlişki

		<i>Uygulama öncesi empati beceri düzeyi</i>
Baba yaşı	Spearman korelasyon katsayısı	-0,139
	p	0,560
	n	20

$p>0,05$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri ile babalarının yaşı arasında -0,139 olan negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($p>0,05$). Bu sonuç çocukların empatik becerileri ve anne yaşı ilişkisinden elde edilen bulgulara benzerlik göstermektedir. Buradaki

bulgular da baba yaşı ile çocukların empatik becerilerinin karşıt bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Buna göre, babalarının yaşı arttıkça çocukların empatik becerilerinin düştüğü, baba yaşı azaldıkça ise çocukların empatik becerilerinin arttığı söylenebilir.

Bu sonuçta da genç babaların yaşça daha büyük olan babalara göre çocuklarıyla daha çok ilgilenmeleri, onlarla daha çok sohbet etmeleri, yaşça büyük babaların ise daha çok sayıda çocuğunun olması ihtimali ve ilerleyen yıllarla beraber iş yoğunluklarının artması gibi sebeplerden ötürü, çocuklarına sohbet için daha az vakit ayırıyor, onlara daha az ilgi gösteriyor olmaları gibi sebepler etkili olabilir. Bu da çocuklarıyla empatiyi, insanların duygularını kapsayan konuları konuşmak için daha az vakit ayırıyor olmalarına sebep olabilir.

4.3.6.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

4.3.6.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları ile Babalarının Yaşı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışları ile babalarının yaşı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman Korelasyon katsayısı ile ölçülmüş ve sonuçları Tablo 4.47’de gösterilmiştir.

Tablo 4.47: Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Sayıları ile Babalarının Yaşı Arasındaki İlişki

		<i>Uygulama öncesi paylaşma sayısı</i>
Baba yaşı	Spearman korelasyon katsayısı	0,619
	p	0,057
	n	10

p>0,05

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen paylaşma sayıları ile babalarının yaşı arasında 0,619 olan pozitif yönlü orta düzeyde ancak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur (p>0,05). Bu bulgu, anne yaşı ve paylaşma davranışı değişkenindeki ilişki bulgularına benzerlik göstermektedir. Buna göre baba yaşı arttıkça, çocukların etiket paylaşma sayılarının da artacağı şeklinde yorum yapılabilir. Bu durumda, paylaşma gibi davranışların empatiye göre daha eski kavramlar olmaları, paylaşma gibi davranışların daha geleneksel, yaşça

büyük kişilerin çocuklarıyla sohbetlerinde vurgulayacakları kavramlardan biri olmasından dolayı olabilir.

4.3.7. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Çocukların Empatik ve Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

Baba eğitim durumu değişkeni açısından, deney grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi analizleri yapılmış ve bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.7.1. Empatik Becerilerinin İncelenmesi

4.3.7.1.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri Babalarının Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.48'de gösterilmiştir.

Tablo 4.48: Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri

		<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Kruskal Wallis Testi</i>	<i>p</i>
<i>Uygulama öncesi empati beceri düzeyi</i>	İlkokul	1	50,00	.	5,596	0,231
	Ortaokul	2	54,17	5,89		
	Lise	10	60,83	11,15		
	Önlisans	3	66,67	8,33		
	Üniversite	4	70,83	10,76		

$p > 0,05$

Deney grubundaki çocukların babalarının eğitim durumuna göre uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$).

4.3.7.2. Prososyal Becerilerinin İncelenmesi

4.3.7.2.1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Prososyal Davranışları Babalarının Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen prososyal davranışlarının babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Ki-kare ve Kruskal Wallis testleri ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.49, 4.50 ve 4.51'de gösterilmiştir.

Tablo 4.49: Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları

		<i>Baba eğitim durumu</i>					<i>Toplam</i>	
		<i>İlkokul</i>	<i>Ortaokul</i>	<i>Lise</i>	<i>Önlisans</i>	<i>Üniversite</i>		
Uygulama öncesi yardım etme	Kendiliğinden yardım etti	n	0	0	3	0	1	4
		%	0,0	0,0	75,0	0,0	25,0	100,0
	İstenildiğinde yardım etti	n	1	2	7	3	3	16
		%	6,3	12,5	43,8	18,8	18,8	100,0
Toplam	n	1	2	10	3	4	20	
	%	5,0	10,0	50,0	15,0	20,0	100,0	

p>0,05

Deney grubundaki çocukların babalarının eğitim durumuna göre uygulama öncesi ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05).

Tablo 4.50: Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları

		<i>Baba eğitim durumu</i>					<i>Toplam</i>	
		<i>İlkokul</i>	<i>Ortaokul</i>	<i>Lise</i>	<i>Önlisans</i>	<i>Üniversite</i>		
Uygulama öncesi Paylaşma	Paylaştı	n	1	0	4	3	2	10
		%	10,0	0,0	40,0	30,0	20,0	100,0
	Paylaşmadı	n	0	2	6	0	2	10
		%	0,0	20,0	60,0	0,0	20,0	100,0
Toplam	n	1	2	10	3	4	20	
	%	5,0	10,0	50,0	15,0	20,0	100,0	

p>0,05

Deney grubundaki çocukların babalarının eğitim durumuna göre uygulama öncesi ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05).

Tablo 4.51: Deney Grubundaki Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

		<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. sapma</i>	<i>Kruskal Wallis Testi</i>	<i>p</i>
Uygulama öncesi paylaşma sayısı	İlkokul	1	1,00	.	1,031	0,794
	Ortaokul	0	.	.		
	Lise	4	1,25	0,50		
	Önlisans	3	1,33	0,58		
	Üniversite	2	1,00	0,00		

p>0,05

Deney grubundaki çocukların babalarının eğitim durumuna göre uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre babanın eğitim durumu değişkeninin çocukların empatik ve prososyal becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Aynı şekilde Staub'un (1971), araştırmasında da babanın ve annenin öğrenim düzeyi değişkeni açısından prososyal becerilerde anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Cinsiyet ve diğer değişkenlerden elde edilen bulgular bu bölümde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Deney ve kontrol grubunun cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerine dair bulgular incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin uygulama öncesinde de uygulama sonrasında da ne empatik ne de prososyal beceriler açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde cinsiyet değişkeninin empatik ve prososyal beceriler açısından farklılık yarattığı ve yaratmadığı araştırmalar mevcuttur.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili anlamlı farklılıkların elde edildiği araştırmalarda genellikle kızların lehine sonuçlar elde edilmiştir. Erkek çocukların da beceriler göstermekle beraber, kız çocukların erkek çocuklarına göre biraz daha empatik ve prososyal oldukları bazı araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Feshbach & Roe, 1968; Feshbach & Feshbach, 1969; Kaluk, 1971; Powell, 1971; Mehrabian & Epstein, 1972; Hoffman & Levine, 1976; Sagi & Hoffman, 1976; Hoffman, 1977; Adams, Schvaneveldt & Jenson, 1979; Bryant, 1982). Hatta, yeni doğan bebeklerde bile, başka bir bebeğin sıkıntılı durumuna, kız bebeklerin, erkek bebeklere göre daha çok ağlama tepkisi verdikleri belirtilmiştir (Simner, 1971; Sagi & Hoffman, 1976). Feshbach (1978), bu durumun kızların duygularını ifade etmede, erkeklere göre daha az kısıtlanmış olabileceklerinden dolayı meydana gelebileceğini belirtmiştir.

Genel kaniya göre kızların erkeklere göre hem empatik becerileri, hem de prososyal davranışları daha sıklıkla ve daha iyi şekilde göstereceklerine inanılmaktadır. Bu araştırma sonuçlarında ve inanişta, kız çocuklarının küçük yaşlardan itibaren daha naif, kibar ve sevecen yetiştirilmeleri, duygularını gösterme konusunda daha çok desteklenmeleri ve çeşitli duygu durumlarını içeren olaylarla daha çok karşı karşıya kalmaları gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman (1992), kızların neden başkalarının duygularını anlamada erkeklerden daha eğilimli olduklarına dair

tartışmanın çok eski yıllara dayandığını ve bu konuda yapılmış çok sayıda araştırma olduğunu belirtmişlerdir, ayrıca kız çocuklarının çok erken yaşlardan itibaren bakım yapma, bakıcılık gibi rollere biyolojik olarak eğilimlerinin artmasının, empatik duygularının gelişimini sağlaması ile ilgili olabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda kız çocuklarının doğdukları andan itibaren, direkt veya dolaylı olarak başkalarının fiziksel ve duygusal ihtiyaçları ile ilgili sorumluluk almaları yönünde güçlü sosyal baskılarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Erkek çocuklarının ise hem toplumumuzda hem de diğer bazı toplumlarda genel olarak duygularını daha az göstermeye, daha güçlü ve sert duruşlu olmaya yönlendirildikleri ve böyle davranışlarının daha çok onay-takdir gördüğü bilinmektedir. Bu durumun kız ve erkek çocuklarının duygularını ifade edebilme, duyguları fark edebilme becerilerinde farklılıklara sebep olacağı düşünülebilir. Bununla beraber çocukların bu becerileri geliştirmelerinde anne babalarının rol model olmaları da etkili olabilir. Erkek çocuklarının özellikle de kız çocuklarına karşı, paylaşma, koruma davranışlarında kızlara göre daha etkin olduklarını belirten araştırmalar mevcuttur. Bu durum erkek çocukların çevrelerindeki, yetişkin erkek rol modellerinin karşı cinse yönelik koruyucu davranışlarını gözlemliyor oluşlarından da kaynaklanabilir.

Empatik ve prososyal beceriler açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıkların elde edilemediği araştırmalar da mevcuttur (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, vd., 1976; Bar-Tal, vd., 1982; Radke-Yarrow, 1983; Dunn & Munn, 1986, Kahraman, 2007). Hatta Eisenberg ve Mussen (1989), prososyal davranışlar ve cinsiyet ile ilgili yapılmış olan araştırmaların çoğunluğunda anlamlı farklılıkların elde edilemediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da cinsiyet açısından empatide ve prososyal davranışlarda anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu durum örnekleme yer alan çocuklara, henüz aileleri veya çevrelerindeki diğer insanlar tarafından toplumsal cinsiyet rollerinin yüklenmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu olumlu bir sonuçtur. Çünkü böylece, henüz cinsiyetlere ait önyargıları edinmemiş olan erkek çocuklar da duygularını ifade edebilme ve başkalarının duygularını anlama açısından desteklenebilir, cesaretlendirilebilir ya da kız çocuklarının da karşıt veya aynı cinsiyetteki akranlarını korumaya yönelik güçlü davranışlar sergilemeleri sağlanabilir.

Cinsiyet açısından yapılan analizlerde anlamlı farklılık elde edilememiş olmasına rağmen, genel dağılımlar incelendiğinde kız ve erkek çocuklarının deney grubu için yardım etme ve paylaşma davranışlarında erkeklerin biraz daha fazla olmakla beraber birbirine yakın gelişme gösterdiği, kontrol grubunda ise kızların hem yardım etme hem de paylaşma davranışında erkeklerden daha çok artış gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmada, deney grubu paylaşma davranışında erkeklerin daha çok paylaşımda buldukları görülmüştür. Staub'un (1971), araştırmasında da yapılan uygulama sonrasında erkek çocuklardaki paylaşma davranışının kızlara göre daha çok arttığı bulunmuştur. Deney grubundaki erkeklerin yardım etme davranışında da kızlara yakın olmakla beraber daha fazla oldukları görülmüştür. Kontrol grubunda ise bunun tam tersi söz konusudur; son-testlerde kontrol grubundaki kız çocuklarının yardım etme ve paylaşma davranışında sayıları erkeklerden fazladır.

Kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı ve anne-baba eğitim durumuna yönelik kontrol grubunun verilerine ulaşamadığı için sadece deney grubunun empatik ve prososyal becerilerinin belirtilen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna göre anne baba yaşı ve çocukların doğum sırası haricinde diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Doğum sırası açısından birinci sırada doğan çocukların üçüncü sırada doğan çocuklara göre anlamlı farkla daha çok etiket paylaştıkları görülmüştür. Staub'un (1971), yaptığı araştırmada da ilk sırada doğan veya kardeşlerinden yaşça büyük olan çocukların daha yardımsever ve paylaşımcı olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu durumun büyük kardeşlerin, küçüklerin sorumluluğunu kendiliğinden üstlenmeleri ve onlara karşı daha paylaşımcı olmaları, bunun diğer akranlarına yansımaları ve aileleri tarafından da yaşça büyük olan çocuklara bu sorumluluğun yüklenmesi ve bu davranışların öğütlenmesi gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Anne-baba yaşı açısından ise genç ebeveynlerin çocuklarının empatik becerileri, yaşça büyük ebeveynlerin ise çocuklarının paylaşma davranışı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bunda, kavramların yıllar içerisinde gelişimi açısından düşünüldüğünde, empati kavramının prososyal davranışlara göre gelişiminin yeni olması, günümüzde kavram olarak yeni yeni kullanılıyor olması ve genç anne-babaların daha modern çocuk yetiştirme yaklaşımlarını benimsiyor

olmaları gibi sebepler ayrıca, genç ve yaşlı anne-babaların kendi geçmişlerindeki yetiştirilme tarzlarındaki farklılıklar gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yaşça daha büyük olan anne-babaların, empati kavramına ve günlük dilde kullanılmasına yabancı oldukları, paylaşma gibi daha eski gelenek ve göreneklere dayanan kavramlara daha aşina oldukları ve çocukları ile sohbetlerinde daha çok vurguladıkları düşünülmektedir. Bunun gibi sebepler anne-baba yaşı açısından farklılıkların elde edilmesine neden olmuş olabilir. Uzman'ın (2001) araştırmasında ise, bu tezde incelenen değişkenler açısından prososyal davranışlara yönelik anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Çok sayıda kardeş sayısının veya az kardeş sayısının empatik ve prososyal becerileri daha çok etkilediğine dair farklı araştırmalar mevcuttur (Dunn & Munn, 1986). Bu tezden elde edilen bulgularda ise kardeş sayısı açısından anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık elde edilememiş olmasına rağmen çocukların doğum sırası açısından anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Anne-babaya yönelik değişkenler açısından ise eğitim durumuna yönelik anlamlı bir farklılık elde edilmezken, yaşa yönelik anlamlı olmayan ilişkiler tespit edilmiştir. Austin vd. (1991), tarafından yapılan araştırmada da çocukların yardım etme ve paylaşma gibi prososyal davranışlarına anne-baba eğitim düzeylerinin herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Özetle literatürdeki bazı çalışmaların aksine bu tezde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu sonuç bazı araştırmalarca da desteklenmektedir. Diğer değişkenler açısından ise doğum sırası ve anne baba yaşı açısından düşük düzeyde olmakla beraber anlamlı farklılıklar ve ilişkiler tespit edilmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen program deney grubunda yer alan çocuklara uygulanmış, değerlendirme yapılmış, elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, ilgili literatür ile beraber tartışılmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

- Araştırma sonucunda çocukların empati becerileri açısından deney ve kontrol grubunun eğitim sonrası, ayrıca deney grubunun kendi içinde eğitim öncesi ve sonrası analizlerinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanları (erişi) açısından da deney grubu lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Buna göre deney grubu çocuklarına uygulanan eğitim programının çocukların empatik becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.
- Araştırma sonucunda prososyal davranışlardan yardım etme ve paylaşma davranışları açısından deney ve kontrol grupları arasında eğitim sonrası anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre uygulanan eğitimin prososyal davranışlar açısından da olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.
- Yardım etme ve paylaşma davranışları açısından frekans değerleri incelendiğinde; deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında “kendiliğinden yardım etme” davranışının arttığı bulunmuştur. Kontrol grubunda ise son testlerde “yardım etmeme” davranışında artış olduğu görülmüştür. Paylaşma davranışlarının frekans değerlerinde ise, deney grubundaki çocukların eğitim sonrasındaki paylaşma davranışlarında ve paylaştıkları etiket sayısında artış olduğu, daha çok çocuğun paylaşım yaptığı ve daha fazla paylaştığı bulunmuştur. Buna ek olarak, kontrol grubunda da, çocukların son testteki paylaşma davranışlarında bir artış

olduğu görülmüştür ama bu artış deney grubununki ile kıyaslandığında düşük düzeydedir.

- Prososyal davranışların deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki analizleri incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası analizlerinde yardım etme ve paylaşma davranışı açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Etiket paylaşma sayısı açısından ise anlamlı farklılık elde edilmiştir.
- Kontrol grubunun kendi içerisindeki analizleri incelendiğinde ise, yardım etme davranışı açısından uygulama öncesi ve sonrası analizlerinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu analizlere ilişkin frekans değerleri detaylı incelendiğinde ise, kontrol grubundaki çocukların “yardım etmeme” davranışlarında artış olduğu gözlenmiştir. Olumlu davranıştaki bu gerileme bu analizdeki bulgularda anlamlı farklılığa sebep olmuştur. Yani kontrol grubunun yardım etme davranışında gözlenen anlamlı farklılık, kontrol grubunun yardım etme davranışının olumlu yönde ilerlemesinden değil, “yardım etmeme” davranışlarının anlamlı olarak olumsuz yönde artmasından dolayıdır.
- Kontrol grubunun paylaşma davranışı açısından uygulama öncesi ve sonrası analizleri incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık elde edilemediği görülmüştür. Paylaşma davranışı için kontrol grubunun frekans değerleri detaylı incelendiğinde son testlerde paylaşma davranışında artış olduğu, paylaşan çocuk sayısının arttığı gözlenmiştir. Fakat bu artış anlamlı değildir ve deney grubuna göre düşük düzeydedir.
- Bu araştırmanın sonucunda hazırlanan ve uygulanan eğitim programı sonucunda anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerinin olumlu yönde geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ayrıca empatiye bilişsel açıdan yaklaşan ve somut işlemler döneminden önce geliştirilemeyeceğini savunan araştırmacıların aksine, işlem öncesi dönemde de geliştirilebileceği ispatlanmıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, empatik ve prososyal becerilerinin uygulanan eğitim öncesinde ve sonrasında cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği de bu araştırma kapsamında incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre kız ve erkek çocukların empatik ve prososyal becerileri açısından anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Buna göre cinsiyet değişkeninin çocukların empatik ve prososyal becerilerinde farklılık meydana getirmediği söylenebilir.

- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yardım etme ve paylaşma davranışlarının cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde, deney grubundaki kız ve erkek çocukların, uygulama öncesinde ve sonrasında yardım etme davranışı açısından birbirine yakın dağılımlar göstermelerine rağmen, erkeklerin kızlara göre biraz daha fazla sayıda yardım etme davranışı gösterdikleri, paylaşma davranışında ise uygulama öncesi ve sonrasında erkek çocuklarının kızlara göre daha çok paylaşım yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Yardım etme ve paylaşma davranışlarının cinsiyetlere göre dağılımı açısından kontrol grubu incelendiğinde ise yardım etmeyen kız ve erkek çocuk sayılarının, ön test ve son testlerde birbiri ile eşit dağılım gösterdiği, son testlerde istenildiğinde yardım eden kız çocukların sayısının, erkek çocuklarından fazla olduğu, kendiliğinden yardım eden ise bir erkek çocuğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak yardım etmede kontrol grubunda kızlar erkeklere göre daha öndedir. Kontrol grubunun paylaşma davranışları açısından ise, ön testlerde erkek çocukları daha çok paylaşım yaparken, son testlerde kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla paylaşım yaptığı bulunmuştur.
- Cinsiyet değişkeni ile ilgili elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, kız ve erkek çocuklarının empatik ve prososyal beceriler açısından farklılaşmadığı, yardım etme ve paylaşma davranışları açısından ilerlemeler gösterdikleri, deney grubunun yardım etme ve paylaşma davranışında erkek çocuklarının, kontrol grubunun yardım etme ve paylaşma davranışında kız çocuklarının daha önde olduğu görülmüştür.
- Uygulanan eğitim programından bağımsız olarak, deney grubunda yer alan çocukların, ön testten aldıkları puanları kapsayan empatik ve prososyal becerilerinin literatürde yer verilen kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerle ilişkisi ve anlamlı

farklılıklar göstermedikleri de çeşitli analizlerle incelenmiştir. Çocukların empatik becerileri ile kardeş sayıları, kendi doğum sıraları ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Çocukların empatik becerileri ile annelerinin yaşı arasında “negatif yönlü düşük düzeyde” anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre çok anlamlı olmamakla birlikte, anne yaşı azaldıkça çocukların empatik becerilerinin arttığı, genç annelerin çocuklarının daha empatik olduğu söylenebilir. “Negatif yönlü düşük düzeyde” anlamlı olmayan bir ilişki baba yaşı ile çocukların empatik becerileri arasında da bulunmuştur. Baba yaşı azaldıkça çocukların empatik becerileri artmaktadır.

- Aynı değişkenler açısından çocukların prososyal becerilerinde farklılık olup olmadığı incelendiğinde ise, kardeş sayısı ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Çocukların doğum sırası değişkeni açısından yardım etme ve paylaşma davranışlarına yönelik analizlerde anlamlı farklılıklar elde edilemezken, paylaşılan etiket sayısının çocukların doğum sırasına göre anlamlı farklılık gösterdiği, ilk sırada doğan ve kendisinden küçük kardeşleri olan çocukların daha çok etiket paylaştıkları sonucu elde edilmiştir.
- Anne baba yaşı değişkenleri ile çocukların paylaştıkları etiket sayısı arasında da ilişkiler tespit edilmiştir. Çocukların paylaştıkları etiket sayısı ile annelerinin yaşı arasında “pozitif yönlü orta düzeyde” anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre yaşça büyük olan annelerin çocukları daha çok etiket paylaşmışlardır. Buna benzer bir ilişki baba yaşı değişkeni açısından da elde edilmiştir. Çocukların paylaştıkları etiket sayısı ile babalarının yaşı arasında “pozitif yönlü orta düzeyde” anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre yaşça büyük olan babaların çocukları daha çok etiket paylaşmaktadırlar.
- Anne baba yaşı değişkenleri açısından empatik ve prososyal becerilerde birbirine zıt sonuçlar elde edilmiştir. Empatik beceriler açısından yaşça küçük anne ve babaların çocukları daha empatik iken, daha çok etiket paylaşan çocuklar, anne ve babaları yaşça daha büyük olan çocuklar olmuşlardır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler bu bölümde yer almaktadır.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Uygulanan program sonucu deney grubunda empatik ve prososyal beceriler açısından olumlu gelişmeler elde edilmiştir. Aynı programın farklı örneklerle ve farklı değişkenler kullanılarak, uygulanması yolu ile etkililiği denenebilir.
- Uygulanan program okul öncesi 5 yaş grubu çocuklarını kapsamaktadır. Farklı programlar geliştirilerek, daha küçük yaş grubu çocuklar üzerinde uygulanabilir ve egosantrik düşünceye daha yakın olan 4 yaş grubu çocuklarının empatik becerilerinin ne kadar geliştirilebileceği incelenebilir.
- Bu araştırmada çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları, araştırmacının içinde çeşitli nesnelere olan bir kutuyu yere düşürmesi ile yardım etme ve çocuğun kendisine verilen etiketlerden hasta bir çocuğa paylaşım yapma yapmaması yolu ile de paylaşma davranışlarının ölçülmesi yoluyla yapılmıştır. Yapılacak diğer araştırmalarda bu davranışların değerlendirilmesi için farklı ölçekler geliştirilebilir veya prososyal davranışların değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmış diğer ölçekler kullanılabilir.
- Bu araştırma sonucunda prososyal davranışlar açısından gruplar arasında (deney ve kontrol) anlamlı farklılıklar elde edilirken, uygulamanın yapıldığı deney grubunun kendi içerisinde prososyal davranışlar açısından etiket paylaşma sayısı haricinde, anlamlı farklılık elde edilememiştir. Yapılacak sonraki araştırmalarda geliştirilecek programlarda prososyal becerilere daha çok ağırlık verilebilir ya da bu program kullanılacak ise, bu programda yer alan prososyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin sayısı artırılabilir, uygulanan programın süresi uzatılabilir, sadece prososyal becerileri kapsayan bir program geliştirilerek ve uygulanarak etkileri değerlendirilebilir.

- Bu araştırmada kontrol grubunun yardım etme davranışlarında anlamlı şekilde bir gerileme olduğu görülmüştür. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim yapılmadığı halde gerileme meydana gelmiştir. Çocuklara hiçbir eğitim uygulaması yapılmadığı takdirde, yardım etme davranışlarının gerileyip gerilemeyeceğinin gözlenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Aynı şekilde kontrol grubunun paylaşma davranışında hiçbir eğitim uygulaması yapılmamasına rağmen artış oluşu, çocukların kendi doğal gelişimleri ile beraber paylaşma davranışlarının artabileceğini düşündürmektedir. Bu açıdan hem yardım etme davranışlarının zamanla azalıp azalmayacağını, hem de paylaşma davranışlarının zamanla artıp artmayacağını gözlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada cinsiyet değişkeni açısından çocukların empatik ve prososyal becerilerinde anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Literatürde kızların empatik ve prososyal beceriler açısından daha başarılı olduğu veya cinsiyetler arası anlamlı farklılıkların bulunmadığı araştırmalar mevcuttur. Yapılacak diğer araştırmalarda cinsiyet değişkeninin empatik ve prososyal beceriler açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı, oluşturuyorsa hangi cinsiyet lehine olduğu daha geniş örneklemlerde araştırılabilir.
- Yardım etme ve paylaşma davranışlarının cinsiyete göre dağılımında ise, uygulama yapılan grupta erkeklerin, yapılmayan grupta ise kız çocukların nde olduğu görülmüştür. Yapılacak diğer empatik ve prososyal eğitim uygulamalarında erkek çocukların daha olumlu şekilde etkilenip etkilenmeyecekleri incelenebilir.
- Çocukların empatik becerileri ile anne ve baba yaşı açısından elde edilen anlamlı farklılıkların detaylı incelenmesi amacıyla, anne baba yaşı arttıkaa çocukların empatik becerilerinin azalıp azalmayacağına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Birinci sırada doğan çocukların veya kendisinden yaşka küçük kardeşleri olan çocukların paylaşma davranışları daha detaylı

incelenerek, bu araştırmadaki gibi paylaşmaya daha eğilimli olup olmadıkları araştırılabilir.

- Çocukların etiket paylaşma sayısı ile anlamlı farklılıklar elde edilen diğer değişkenler olan anne ve baba yaşı değişkenleri açısından detaylı araştırmalar yapılabilir, anne baba yaşı arttıkça çocukların paylaşma davranışlarının artıp artmayacağı incelenebilir, değişik yaş gruplarından anne babalar araştırmaya dâhil edilebilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Bu araştırma için hazırlanan ve uygulanan program anaokulu öğretmenlerinin kullanımı için basılı hale getirilebilir ve öğretmenlerin yararlanmaları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenliği üniversite öğrencilerinin, staj için gittikleri anaokullarında bu araştırma için hazırlanan programı uygulamaları, örnek olarak kullanmaları sağlanabilir. Ayrıca yapacakları etkinliklerde duyguları tanımaya, empatik becerileri geliştirmeye ve prososyal davranışları kazandırmaya da yönelik planlar hazırlamaları desteklenebilir.
- Kişilik gelişimi için en önemli yaşlara hitap eden okul öncesi öğretmenliği programı başta olmak üzere, bütün öğretmenlik lisans programlarında empati ve prososyal beceri eğitimi dersleri seçmeli veya zorunlu ders olarak yer almalıdır.
- Anaokulu öğretmenlerine empatik ve prososyal becerilerin ne oldukları, çocuklarda nasıl geliştirilebileceği, onlara nasıl olumlu yönde rol model olabilecekleri, kendilerini bu konuda geliştirmek için nasıl düşünmeleri, davranmaları ve bunları nasıl alışkanlık haline getirebilecekleri ile ilgili eğitim seminerleri düzenlenebilir. Böylece öğretmenlerin bu konuda farkındalık kazanmaları sağlanabilir.
- Empatik ve prososyal beceriler açısından bilgilendirici eğitimler aileler için de düzenlenebilir, buna ek olarak ailelerin, çocuklarıyla beraber evde yapabilecekleri empati ve prososyal beceri etkinliklerini içeren eğitimler düzenlenebilir.

- Genel olarak kişilik gelişimine olumlu yönde katkı sağlayan empatik ve prososyal becerilerin geliştirilebilmesi için onlara gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Bu açıdan toplumun bilinçlenmesini sağlamak amacıyla akademik yayınlar, kitaplar, dergiler, anne-baba-ebeveynlik dergi ve kitapları, çocuk dergi ve kitapları, gazete haberleri, televizyon ve radyo programları, eğitim kursları hazırlanıp, uygulanabilir.
- Bunlara ek olarak bir öneri; araştırmacı geliştirdiği programda kullanılmak üzere çok sayıda çocuk resimli kitaplarını, içeriğinde empati ve prososyal davranışlara yer verme durumlarına göre incelemiştir. Bu inceleme sonucunda uzman görüşü ile de desteklenen çok az sayıda kitap empati ve prososyal beceriler açısından uygun içerikleri kapsadıkları gözlenerek programa dahil edilmiştir. Bu tarama sırasında piyasada yer alan çocuk kitaplarında birbirine benzer konuların işlendiği görülmüş ve kişilik gelişimde çok önemli rolleri olan empatik ve prososyal becerilere yer veren çok az sayıda kitap olduğu olumsuz bir sonuç olarak bulunmuştur. Bu sebeple çocuk kitabı yazarlarının ve yayınevlerinin bu konularda yayınlar yapmaya özen göstermeleri sağlanmalıdır. Ayrıca aileler ve öğretmenlerin de bu konuda daha bilinçlenmeleri sağlanarak, birbirine benzer konuları içeren kitapları değil, çocukların kişilik gelişimine olumlu katkı sağlayacak kitapları tercih etmeleri desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adams, G. R., Schvaneveldt, J. D., & Jenson, G. O. (1979). Sex, age and perceived competency as correlates of empathic ability in adolescence. *Adolescence*, 14(56), 811.
- Adinugroho, A. D. (2009). *The effect of self monitoring instruction package: Using picture books to increase preschooler's prosocial behavior*. Doctoral Dissertation. Purdue University.
- Ahammer, I. M., & Murray, J. P. (1979). Kindness in the kindergarten: The relative influence of role playing and prosocial television in facilitating altruism. *International Journal of Behavioral Development*, 2(2), 133-157.
- Akyol, A. K., & Aslan, D. (2012). *The development of empathy scale for children (ESC)*. 3rd International Congress of Early Childhood Education, Adana, Türkiye, 12-15 Eylül 2012.
- Akyol, A. K. & Aslan, D. (2014). The development of empathy scale for children (ESC). İçinde; M. Yasar, O. Ozgun and J. Galbraith (Eds.) *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education*, Cambridge Scholars Publishing.
- Aliaga, R. (2008). *Pembe ayıcığın düşü*. İstanbul: Redhouse Yayıncılık.
- Alvord, M. K., & O'Leary, K. D. (1985). Teaching children to share through stories. *Psychology in the Schools*, 22(3), 323-330.
- Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 7.
- Aristu, A. L., Tello, F. P. H., Ortiz, M. Á. C., & del Barrio Gándara, M. V. (2008). The structure of Bryant's Empathy Index for Children: A cross-validation study. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(02), 670-677.
- Ashraf, S. (2004). *Development and validation of the Emotional Empathy Scale (EES) and the dispositional predictor and potential outcomes of emotional empathy*. Doctoral Dissertation. Quaid-i-Azam University, Islamabad.
- Atance, C. M., Bélanger, M., & Meltzoff, A. N. (2010). Preschoolers' understanding of others' desires: Fulfilling mine enhances my understanding of yours. *Developmental Psychology*, 46(6), 1505.
- Austin, A. M. B., Braeger, T., Schvaneveldt, J. D., Lindauer, S. L. K., Summers, M., Robinson, C., & Armga, C. (1991). *A comparison of helping, sharing, comforting, honesty, and civic awareness for children in home care, day care, and preschool*. In Child and Youth Care Forum, 20(3), 183-194. Kluwer Academic Publishers-Human Sciences Press.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölççeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi, Aydın.

- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barnett, M. A., & Thompson, S. (1985). The role of perspective taking and empathy in children's Machiavellianism, prosocial behavior, and motive for helping. *The Journal of Genetic Psychology*, 146(3), 295-305.
- Barnett, M. A., King, L. M., Howard, J. A., & Dino, G. A. (1980). Empathy in young children: Relation to parents' empathy, affection, and emphasis on the feelings of others. *Developmental Psychology*, 16(3), 243.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child Development*, 396-402.
- Beaty, J. J. (1998). *Observing development of the young child* (4th Ed.), New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Beaty, J. J. (1999). *Prosocial guidance for the preschool child*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Beauvais, C. (1982). *Sharing in preschool: a naturalistic observation*. paper presented at the annual meeting of the western psychological association. Sacramento, CA, April 7-11, 1982.
- Beland, K. (1991). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Preschoolkindergarten*. Seattle: Committee for Children.
- Bischof-Köhler, D. (1991). *The development of empathy in infants*. [Çevrim-içi: http://www.overcominghateportal.org/uploads/5/4/1/5/5415260/development_of_empathy_in_infants.pdf, Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2014.]
- Black, C., Seeman, J., & Trobaugh, L. (1999). *Using children's literature to increase prosocial behaviors in the early years*. Dissertations/Theses. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263.
- Brown, T. B. (1988). *Increasing social competency in preschool children using cognitive-behavioral intervention*. Dissertations/Theses. Ed.D. Practicum, Nova University.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.
- Bryan, J. H. (1977). Prosocial behavior. *Psychological Processes in Early Education*, 233-259.
- Bryan, J. H., & Test, M. A. (1967). Models and helping: naturalistic studies in aiding behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(4p1), 400.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı; istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Cantürk, M. C., Şenler, E. Ü. ve Bektaş, H. (2016). *Islak pati*. Değerler Eğitimi Serisi. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Cantürk, M. C., Şenler, E. Ü. ve Bektaş, H. (2016). *Lütfen beni dinleyin*. Değerler Eğitimi Serisi. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Caplan, M. Z., & Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 231-242.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Caruso, D. R., & Mayer, J. D. (1998). A measure of emotional empathy for adolescents and adults. *Unpublished manuscript*, 713-726.
- Cauley, K., & Tyler, B. (1989). The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 51-60.
- Chalmers, J. B., & Townsend, M. A. (1990). The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child Development*, 61(1), 178-190.
- Cotton, K. (1992). *Developing empathy in children and youth*. Northwest Regional Educational Laboratory. [Çevrim-içi: <http://www.antelopespringscounseling.com/documents/articles/EmpathyChildrenYouth.pdf>, Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2014.]
- Cress, S. W., & Holm, D. T. (2000). Developing empathy through children's literature. *Education*, 120(3), 593.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803-1814.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Yayınevi yazarın kendisi.
- Damon, W., & Lerner, R. M. (1998). *Handbook of child psychology*. Volume 3. Social, Emotional, and Personality Development.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, Co. Westview Press.
- Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10(85). [Çevrim-içi: http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf, Erişim Tarihi: 25 Eylül 2013.]
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child development*, 194-201.
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343.

- Deutsch, F., & Madle, R. A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, 18(4), 267-287.
- DiLalla, L. F. (1998). Daycare, child, and family influences on preschoolers' social behaviors in a peer play setting. *Child Study Journal*, 28(3), 223-244.
- Dodge, T. (2009). *The effects of interactivity and visual realism on children's cognitive empathy toward narrative characters*. Doctoral Dissertation. Indiana University.
- Dökmen, Ü. (1988). *Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi*. [Çevrim-içi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/516/6402.pdf>, Erişim Tarihi: 30 Kasım 2013.]
- Dökmen, Ü. (1995). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık (2.Baskı).
- Dubow, E. F., Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1987). Mitigating aggression and promoting prosocial behavior in aggressive elementary schoolboys. *Behaviour Research and Therapy*, 25(6), 527-531.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- Dunn, J., & Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 265-284.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127.
- Easterbrooks, M. A., & Lamb, M. E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. *Child Development*, 380-387.
- Eisenberg, N. (1982). The Development of prosocial behavior. In H. Beilin (Ed.). *Developmental psychology series*. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1983). The socialization and development of empathy and prosocial behavior. *East Haddam, CT.: National Association for the Advancement of Humane Education*.
- Eisenberg, N. (2005). The development of empathy-related responding. *Nebraska Symposium on Motivation*, 51, 71-117.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1990). The development of prosocial behavior versus nonprosocial behavior in children. In *Handbook of developmental psychopathology*, 181-188. Springer US.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical Issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*, 3-16. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67(3), 974-992.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Miller, P. A., Shell, R., Shea, C., & May-Plumlee, T. (1990). Preschoolers' vicarious emotional responding and their situational and dispositional prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, (1982-), 507-529.
- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19(6), 846.
- Eisenberg, N., McCreath, H., & Ahn, R. (1988). Vicarious emotional responsiveness and prosocial behavior their interrelations in young children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(2), 298-311.
- Eisenberg-Berg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17(6), 773.
- Elliott, S. N., Barnard, J., & Gresham, F. M. (1989). Preschoolers' social behavior: Teachers' and parents' assessments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7(3), 223-234.
- Farver, J. A. M., & Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30(3), 334.
- Faver, C. A., & Alanis, E. (2012). Fostering empathy through stories: A pilot program for special needs adoptive families. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 660-665.
- Feldman, R. E. (1968). Response to compatriot and foreigner who seek assistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 202.
- Fenichel, O. (1954). *The psychoanalytic theory of neurosis*. New York: Norton.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. *Progress in Experimental Personality Research*, 8, 1-47.
- Feshbach, N. D. (1979). Empathy training: A field study in affective education. In S. Feshbach, & A. Fraczek (Eds.). *Aggression and behavior change: Biological and social processes*, 234-249.

- Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In N. Eisenberg (Ed). *The development of prosocial behavior*, 315-338. New York: New York Academic Press.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1(2), 102.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399-413.
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133-145.
- Feshbach, N., & Feshbach, S. (1972). Cognitive processes in the self-regulation of children's aggression. In *Invited paper presented at the Conference on Developmental Aspects of Self-Regulation*. California: La Jolla.
- Forge, K. L., & Phemister, S. (1987). The effect of prosocial cartoons on preschool children. *Child Study Journal*, 17(2), 83-88.
- Friedrich, L. K., & Stein, A. H. (1973). Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(4), 1-64.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, M. (2003). Roots of empathy: responsive parenting, caring societies. *The Keio Journal of Medicine*, 52(4), 236-243.
- Gönen, M., Şahin, S., Yükselen, A. İ., & Tanju, E. (2006). *Çocuklar için yaratıcı etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of Moral Education*, 29(1), 47-60.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., ... & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *JAMA*, 277(20), 1605-1611.
- Grusec, J. (1991). Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology*, 27, 338-342.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R., & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177-200.

- Hastings, P. D., Rubin, K. H., & DeRose, L. (2005). Links among gender, inhibition, and parental socialization in the development of prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 467-493.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36(5), 531.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 29-71.
- Hay, D. F., Hudson, K., & Liang, W. (2010). Links between preschool children's prosocial skills and aggressive conduct problems: The contribution of ADHD symptoms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 493-501.
- Hay, D. F., Nash, A., & Pedersen, J. (1981). Responses of six-month-olds to the distress of their peers. *Child Development*, 52, 1071-1075.
- Hinnant, J. B., & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 301-322.
- Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84(4), 712.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.). *Emotions, cognition, and behavior*, 103-131. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones and L. F. Barrett (Eds.). *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Hoffman, M. L., & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12(6), 557-558.
- Hoffman, Martin L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.). *Empathy and it's development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hollingsworth, L. A., Didelot, M. J., & Smith, J. O. (2003). REACH beyond tolerance: A framework for teaching children empathy and responsibility. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42(2), 139-152.
- Holm, D. (2012). Exploring environmental empathy in action with children's books. *Reading Improvement*, 49(4), 134-139.
- Honig, A., & McCarron, P. A. (1988). Prosocial behaviors of handicapped and typical peers in an integrated preschool. *Early Child Development and Care*, 33(1-4), 113-125.

- Hunter, K. R. (2004). *Affective empathy in children: Measurement and correlates*. Dissertation. Griffith University, School of Applied Psychology.
- Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: What adults can do to promote young children's prosocial skills. *YC Young Children*, 66(4), 74.
- Iannotti, R. J. (1978). Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 14(2), 119.
- Iannotti, R. J. (1981). *Prosocial behavior, perspective taking, and empathy in preschool children: an evaluation of naturalistic and structured settings portions*. Of this paper were presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.
- 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.
- Irving, V. (1988). *Promoting prosocial behavior to nurture caring in head start teachers and children*. Dissertations/Theses. Practicum Papers, Ed.D. Practicum, Nova University.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212.
- Kabapınar, Y. (2015). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Kalliopuska, M. (1992). *Holistic empathy education among preschool and school children*. paper presented at the international scientific conference on comenius' heritage and the education of man, Prague, Czechoslovakia, March 23-27, 1992.
- Kalliopuska, M., & Ruokonen, I. (1993). A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual and Motor Skills*, 76(1), 131-137.
- Kalliopuska, M., & Tiitinen, U. (1991). Influence of two developmental programmes on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72(1), 323-328.
- Kaluk, M. T. (1971). *Empathy in five and six year olds*. Unpublished Master's Thesis. Women's College of Duke University.
- Karniol, R. (2012). Storybook-induced arousal and preschoolers' empathic understanding of negative affect in self, others, and animals in stories. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 346-358.
- Kienbaum, J., Volland, C., & Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302-309.

- Kiselica, M. S., & Levin, G. R. (1987). *Young children's responses to a crying peer*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(1), 147.
- Knudson, K. H., & Kagan, S. (1982). Differential development of empathy and prosocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology, 140*(2), 249-251.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis: An examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 7*, 459-483.
- Kolb, K., & Weede, S. (2001). *Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior*. Dissertations/Theses. Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67*(6), 3263-3277.
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., & Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(5), 808-817.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.
- Lawton, J. T., & Burk, J. (1990). Effects of advance organizer instruction on preschool children's prosocial behavior. *Journal of Structural Learning, 10*(3), 215-226.
- Leaf, J. B., Taubman, M., Bloomfield, S., Palos-Rafuse, L., Leaf, R., McEachin, J., & Oppenheim, M. L. (2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a teaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(1), 275-289.
- Levitt, M. J., Weber, R. A., Clark, M. C., & McDonnell, P. (1985). Reciprocity of exchange in toddler sharing behavior. *Developmental Psychology, 21*(1), 122.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 123*(3), 303-325.
- Mark, I. L., IJzendoorn, M. H. V., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development, 11*(4), 451-468.
- Martin, G. B., & Clark, R. D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology, 18*(1), 3.

- Maynard, A. S., Monk, J. D., & Booker, K. W. (2011). Building empathy through identification and expression of emotions: A review of interactive tools for children with social deficits. *Journal of Creativity in Mental Health, 6*(2), 166-175.
- McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1990). *Skillstreaming in early childhood: Teaching prosocial skills to the preschool and kindergarten child*. Research Press, 2612 North Mattis Avenue, Champaign, IL 61821.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Research Press.
- Meeken, L. (2013). *Art education and the encouragement of affective and cognitive empathy in early childhood*. Doctoral Dissertation. Richmond, Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*(4), 525-543.
- Midlarsky, E., & Hannah, M. E. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology, 21*(3), 534.
- Miller, H. M. (2001). A dose of empathy. *Reading Teacher, 54*(4), 380-381.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*(3), 324.
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology, 32*(2), 210.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of pro-social behavior in children*. Oxford, England: WH Freeman.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*(6), 687-703.
- Nikolajeva, M. (2012). Reading other people's Minds through word and image. *Children's Literature in Education, 43*(3), 273-291.
- Nikolajeva, M. (2013). "Did you feel as if you hated people?": Emotional literacy through fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship, 19*(2), 95-107.
- Otfinowski, G. A. (2000). *Effects of empathy training on the peer approval of third graders*. Doctoral Dissertation. University of San Francisco.
- Oy, A. (2013). *Bütün oyuncaklar benim*. İstanbul: Mandolin Yayınları.
- Oy, A. (2013). *Çok sinirliyim!*. İstanbul: Mandolin Yayınları.

- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 23-30.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi-1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Powell, A. B. (1971). *The nature of empathic response in four, six and ten year olds*. Unpublished Master's Thesis. University of California, Los Angeles.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
- Radke-Yarrow, M. R., Zahn-Waxler, C. Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., & Smith, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47(1), 118-125.
- Radke-Yarrow, M., & Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. In E. Staub, D. Bar-Tal and J. Karylowski (Eds.). *The development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive morality*, 81-99. New York: Plenum.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial disposition and behavior. In P. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of Child Psychology*, 469-545. New York: Wiley.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & King, R. A. (1975). *The emergence and functions of prosocial behaviors in young children*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Denver, Colorado, April 10-13, 1975.
- Ramaswamy, V., & Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 527-538.
- Rheingold, H. L. (1982). Little children's participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. *Child Development*, 114-125.
- Rheingold, H. L., Hay, D. F., & West, M. J. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development*, 1148-1158.
- Ridley, C. A., Vaughn, S. R., & Wittman, S. K. (1982). Developing empathic skills: A model for preschool children. *Child Study Journal*, 12(2), 89-97.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.). *Psychology: a study of a science. Study 1, Volume 3: Formulations of the Person and the Social Context*, 184-256. McGraw-Hill, 1959.

- Rogers, C. R. (1975). Empathic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Sagi, A., & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175.
- Sakofsky, M. J. (2009). *The impact of empathy skills training on middle school children. Counselor Education Master's Theses*. Paper 94. [Çevrim-içi: http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/94, Erişim Tarihi: 12 Ocak 2015.]
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223-233.
- Schenk, V. M., & Grusec, J. E. (1987). A comparison of prosocial behavior of children with and without day care experience. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 231-240.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21.
- Schrandt, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2009). Physical activity in homes 13 teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 17-32.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Shields, D. L. (2011). Character as the aim of education. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 48-53.
- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5(1), 136.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527-554.
- Spinrad, T. L., & Stifter, C. A. (2006). Toddlers' empathy-related responding to distress: Predictions from negative emotionality and maternal behavior in infancy. *Infancy*, 10(2), 97-121.
- Staub, E. (1970). A child in distress: The effect of focusing responsibility on children on their attempts to help. *Developmental Psychology*, 2(1), 152.
- Staub, E. (1970). A child in distress: The influence of age and number of witnesses on children's attempts to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(2), 130.
- Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42(3), 805-816.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality, Volume 1: Social and personal influences*. New York: New York Academic Press.

- Staub, E. (1987) Commentary on part 1 (historical and theoretical perspectives). In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*, 103-115. Cambridge: Cambridge University Press.
- Staub, E., Bar-Tal, D., Karylowski, J., & Reykowski, J. (1984). *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum Press.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51, 815-882.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 227-239.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1997). Facial and verbal measures of children's emotions and empathy. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 627-649.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Svensson, A. S. (2013). Preschool children development empathy through individualized materials. *Problems of Education in the 21st Century*, 15(2), 115-124.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330.
- Thompson, C., Barresi, J., & Moore, C. (1997). The development of future-oriented prudence and altruism in preschoolers. *Cognitive Development*, 12, 199-212.
- Thompson, K. L., & Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38(3), 175-182.
- Tong, L., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Yato, Y., Yamakawa, N., & Anme, T. (2012). Early development of empathy in toddlers: Effects of daily parent-child interaction and home-rearing environment. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(10), 2457-2478.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behaviour questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 227-245.
- Trepanier, M. L., & Romatowski, J. A. (1981). *Classroom use of selected children's books to facilitate prosocial development in young children*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA, April 13-17, 1981.
- Tsai, M. F. C. C. T. (2009). A comparative study of American and Taiwanese teachers' practices for promoting prosocial behavior of kindergarten children. *STUT Journal of Humanities and Social Sciences*, 1, 153-190.
- Ukegawa, S. (1996). Empathy and altruistic behavior among preschoolers: An attempt to measure empathy of children based on teacher's report. *Research and Clinical*

Center For Child Development Annual Report, 18, 53-61. [Çevrim-içi: http://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/25314/1/18_P53-61.pdf, Erişim Tarihi: 5 Mart 2014.]

- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 35(10), 1365-1372.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143.
- Uzmen, S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Uzmen, S., ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Vandenplas-Holper, C. ve diğerleri (1988). Enhancing children's prosocial development by teacher implemented story telling and discussion. [Çevrim-içi: <http://eric.ed.gov/?id=ED290566>, Erişim Tarihi: 18 Mart 2016.]
- Wakabayashi, A. (2013). Individual differences in empathizing and systemizing in Japanese children: Psychometric properties of the children's versions of the Empathy Quotient (EQ) and Systemizing Quotient (SQ). *Japanese Psychological Research*, 55(1), 12-19.
- Weston, D. R., & Main, M. (1980). *Infant responses to the crying of an adult actor in the laboratory: Stability and correlates of "concerned attention"*. Second International Conference on Infant Studies. New Haven, CT.
- Whybrow, I (2009). *Hey, I love you* (Gofret ile babası, Çev: Sevgi Atlıhan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Winer, R. T. (1990). *A program to improve the social skills of preschool children at a private day care center through a problem solving approach*. Dissertations/Theses. Ed.D. Practicum, Nova University.
- Wispe, L. (1987). History of the concept of the empathy. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.). *Empathy and it's development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittmer, D. S., & Honig, A. S. (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children*, 49(5), 4-12.
- Wright Cassidy, K., Cosetti, M., Jones, R., Kelton, E., Meier Rafal, V., Richman, L., & Stanhaus, H. (2005). Preschool children's understanding of conflicting desires. *Journal of Cognition and Development*, 6(3), 427-454.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

- Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. İçinde Y. Kabapınar (Ed.). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati*, 2-18. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, A. Y. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behavior*, 109-137. New York: Academic Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126.
- Zanolli, K. M., Paden, P., & Cox, K. (1997). Teaching prosocial behavior to typically developing toddlers. *Journal of Behavioral Education*, 7(3), 373-391.





EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Sayı: 51944218-010.99/1242
Konu: Etik Kurul İzinleri

01/07/2014

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı lisansüstü programı öğrencilerinden Halil İbrahim KORKMAZ, Ramle Gül HAZAR, Gizem ÖZER, Olcay KARTALTEPE, Hatice UYSAL, Nuri BARIŞ İNCE, Sevcan CANDAN, Banu YILDIZ, Şahin İDİN, Arzu AKAR GENÇER ve Tuğba ATUN'un çalışmaları Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 13 Haziran 2014 tarihinde görüşülmüş olup konu hakkındaki görüşleri ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve belgenin ilgililere tebliğini rica ederim.


Prof. Dr. BERRİN AKMAN
Enstitü Müdürü

Enstitü Sekreter V. : O. ERUYSAL (Paraf)

Hacettepe
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



3585147805

EK 2. İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZNI



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01 ...>/5222408

11/11/2014

Konu : Gizem ÖZER'in
Anket Çalışması.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 15/10/2014 tarihli ve 51944218-010.99/1896 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Gizem ÖZER'in "Anasınıfı Çocuklarına Türkçe Etkinlikleri Yoluyla Yapılan Eğitimin, Çocukların Empati Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" Konulu tez çalışması kapsamında, 17 Kasım 2014 - 30 Ocak 2015 tarihleri arasında, İlimiz Kdz. Ereğli İlçesinde bulunan Kdz. Ereğli Sanıye Erdoğan Anaokulu, Kdz. Ereğli Turgut Reis Ortaokulu ile İhsan Yılmaz İlkokulu'nda öğrenim gören Anasınıfı öğrencilerine veli izni doğrultusunda anket uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Planlanan çalışmalar için Valilik Makamından alınan 10/11/2014 tarihli ve 45865702/605.01/5155187 sayılı olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turgut ÖZBEK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK/EKLER :

- 1- Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Onaylı Anket Formları (21 sayfa)

.....12.11.2014/20.16
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
Fatma SEVGİN
VHKİ

EK 3. BİLGİLENDİRİLMİŞ VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli,

Ben Prof. Dr. Mübeccel Gönen ve yardımcı araştırmacım Gizem Özer, “empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisi”ni incelemekteyiz. Çocuklarla, empatiye ve prososyal davranışlara yönelik etkinlikleri kapsayan çalışmalarımız olacak. Yaptığımız çalışmalar ile çocukların empati becerilerinin ve prososyal davranışlarının gelişimini sağlamak istiyoruz.

Çocuğunuzun araştırmaya katılıp katılmaması kendi isteğine ve sizin onayınıza bağlıdır. Onay verdiğiniz takdirde aşağıda yer alan bölümü imzalayabilirsiniz.

Bilgilendirilmiş veli onam formunu çocuğın velisi olarak okudum. Çocuğumun araştırmaya katılmasını hiçbir baskı ve zorlama olmadan kabul ediyorum.

Tarih:

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

EK 4. ÇOCUK RIZA FORMU

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN ÇOCUK RIZA FORMU

Merhaba,

Benim adım Mübeccel Gönen, yardımcı araştırmacı Gizem Özer ile birlikte empati eğitim programının, anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisi ile ilgili bir araştırma yapıyoruz. Amacımız çeşitli etkinlikler yoluyla kendinin, arkadaşlarının, anne babanın, kardeşlerinin, ağabey ve ablalarının, diğer insanların ve hayvanların duygularını anlayabilmeni sağlamak. Böylece olaylar karşısında neler hissediyor olabileceklerini hep beraber anlamış olacağız. Kendimiz aynı durumda olsak neler hissederdik hep beraber konuşacağız. Bu araştırmaya katılmanı öneririz.

Araştırma ile ilgili gereken izinleri ve önlemleri aldık. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı, istemezsen katılmayabilirsin. Ayrıca katılıp katılmaman ile ilgili kararı anne ve babana da sorabilirsin. Biz onlara bu araştırmadan bahsedip, izinlerini alacağız ama yine de katılmak senin isteğine bağlı.

Aklına gelen soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kağıtta yazıyor. Araştırmaya katılmak istiyorsan aşağıdaki yuvarlağı karalayabilirsin.

Tarih:

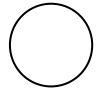
Çocuğun Adı-Soyadı:

Velinin Adı-Soyadı:

Velinin Telefonu:

Velinin Adresi:

Velinin İmzası:



1-Araştırmacının Adı-Soyadı, Unvanı: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölüm Başkanlığı,
Beytepe, Ankara

Telefon:

İmza:

2-Araştımcının Adı-Soyadı, Unvanı: Arş. Gör. Gizem ÖZER

Adres: Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Kepez Mevkii, Kdz. Ereğli, Zonguldak

Telefon: 0536 321 56 42

İmza:

X X X X

EK 5. UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMI

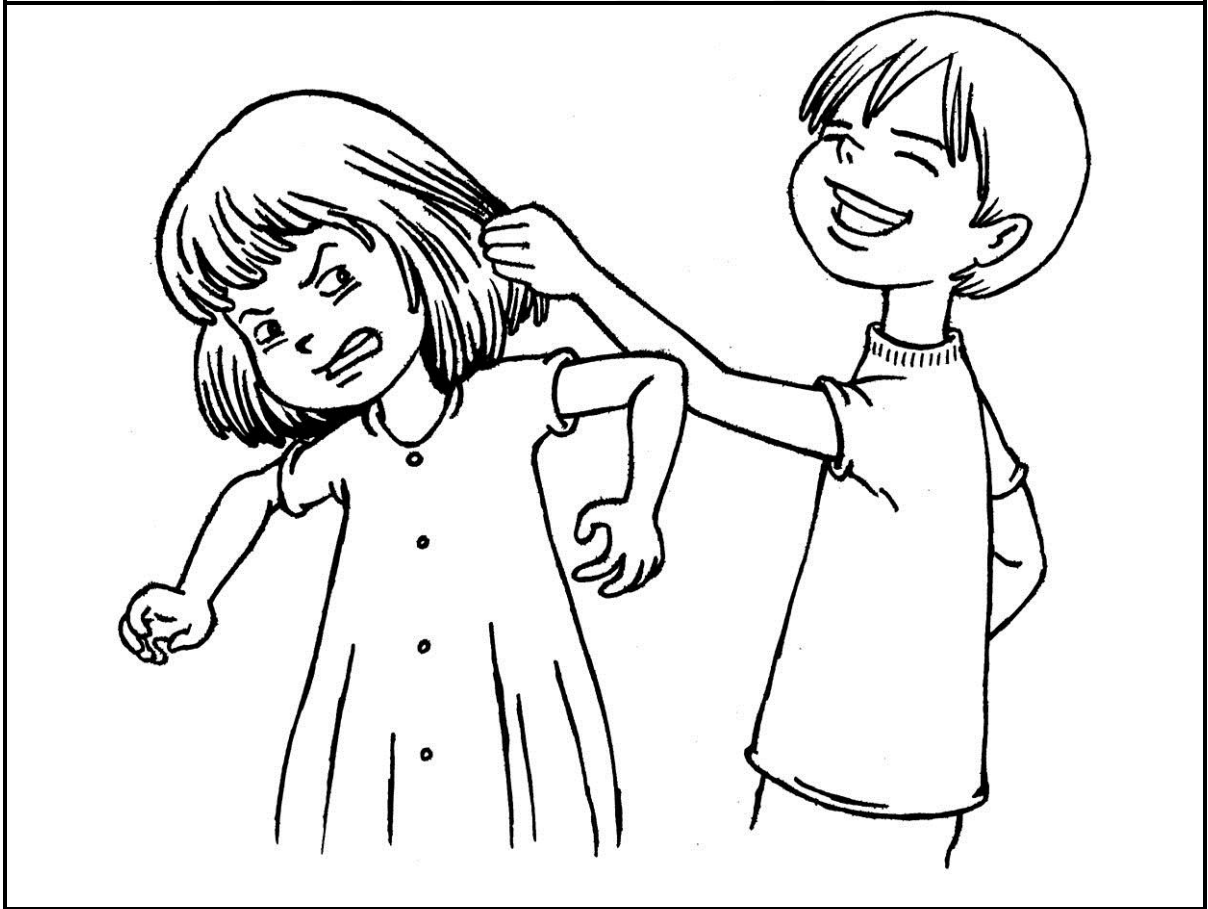
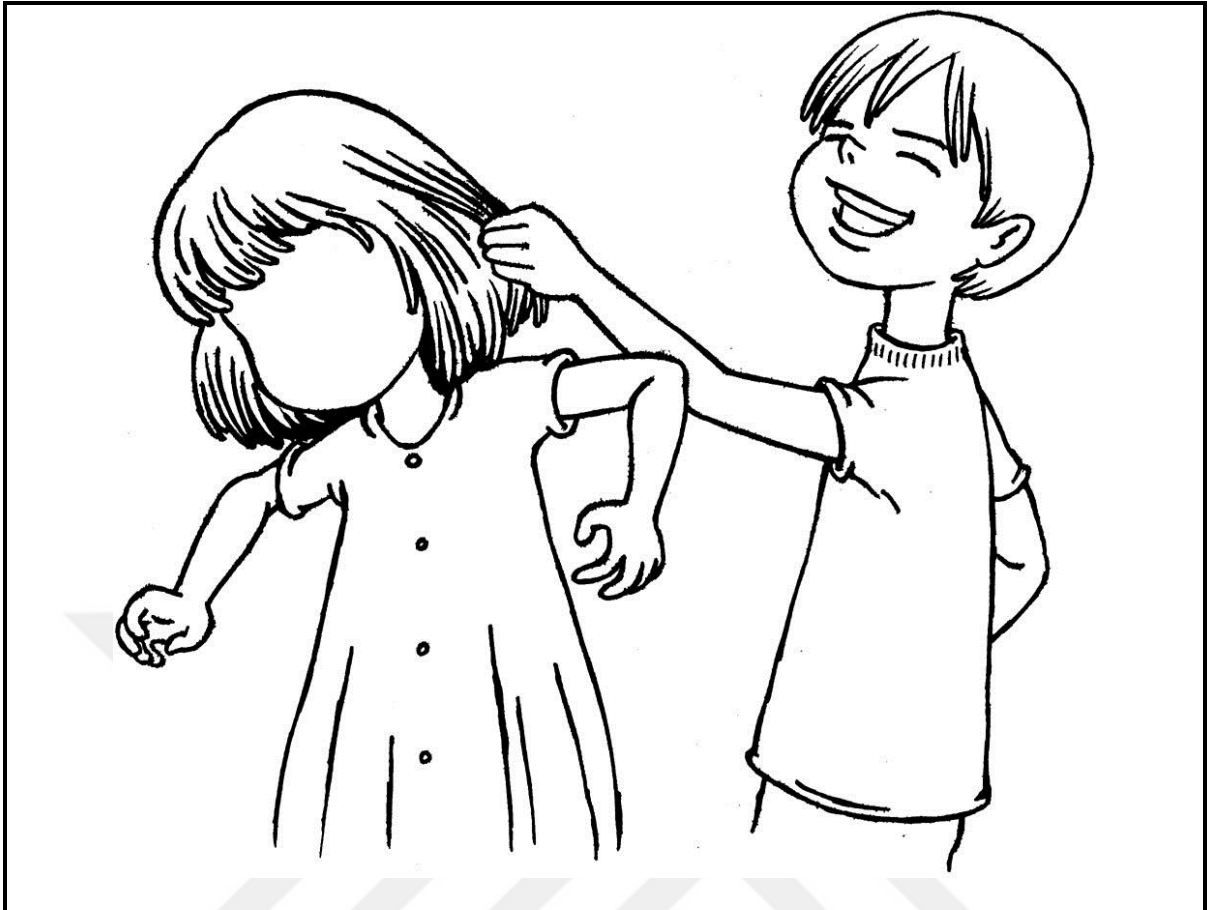
HAFTA	GÜN	ETKİNLİK ADI	ETKİNLİK TÜRÜ
1.Hafta	1.Gün	Etkinlik-1: Ali ve Tekir Etkinlik-2: Duygu Kutusu	Türkçe Türkçe ve Oyun
1.Hafta	2.Gün	Etkinlik-1: Mimiklerini göster, mimikleri bil Etkinlik-2: Duygular-Şarkı Etkinlik-3: Mimikler Etkinlik-4: Hikâye Oluşturma	Türkçe ve Drama Müzik Oyun Türkçe
1.Hafta	3.Gün	Etkinlik-1: Ahmet Koşamıyor Etkinlik-2: Kız ve Erkek Yüzleri Etkinlik-3: Duygulu Pinpon Topları	Türkçe ve Drama Sanat ve Türkçe Oyun ve Matematik
1.Hafta	4.Gün	Etkinlik-1: Karakterlerle Hikâye Oluşturma Etkinlik-2: Empati Nedir? Etkinlik-3: Ne Hissedersin? Ne Yaparsın?	Sanat ve Türkçe Türkçe Türkçe ve Drama
2.Hafta	5.Gün	Etkinlik-1: Müzikli-Mimikli Dans Etkinlik-2: İlginç Hikaye Etkinlik-3: Eşleştirme Etkinlik-4: Pinpon Topu Kimde Kalacak?	Müzik ve Hareket Türkçe, Drama ve Hareket Türkçe Oyun
2.Hafta	6.Gün	Etkinlik-1: Koşan Maskeler Etkinlik-2: Yüz İfadesi Etkinlik-3: Ters Yüz	Sanat ve Oyun Türkçe ve Sanat Oyun
2.Hafta	7.Gün	Etkinlik-1: Ayı Bobo'nun hikayesi Etkinlik-2: Duygu Grafiği Etkinlik-3: Can ve Bobo'nun kuklaları	Türkçe Matematik Sanat ve Türkçe
2.Hafta	8.Gün	Etkinlik-1: Bobo'dan mektup Etkinlik-2: Can, Bobo ve Ayşe'nin Evi Etkinlik-3: Duygularla Örüntü	Türkçe Sanat ve Türkçe Sanat ve Matematik
3.Hafta	9.Gün	Etkinlik-1: Kardeş Kavgaları Etkinlik-2: Mutlu Dans Edelim Etkinlik-3: Kalbimde	Türkçe ve Drama Müzik ve Hareket Sanat
3.Hafta	10.Gün	Etkinlik-1: Akvaryumda Balıklar Etkinlik-2: Ali'nin Balığı-Kukla Gösterisi Etkinlik-3: Balıklar Şarkısı Etkinlik-4: Renkli Pullu Balık	Türkçe ve Drama Türkçe Müzik ve Hareket Sanat
3.Hafta	11.Gün	Etkinlik-1: Kavgacı / Anlaşmacı Arkadaşlar Etkinlik-2: Çizgi Film Kahramanları	Türkçe ve Drama Türkçe ve Sanat
3.Hafta	12.Gün	Etkinlik-1: Yasemin'in Keki Etkinlik-2: Nezaket Sözcükleri	Türkçe ve Drama Drama
4.Hafta	13.Gün	Etkinlik-1: Alaycı Çocuk Etkinlik-2: Yüz İfadeleri Çalışma Yaprakları	Türkçe ve Drama Sanat

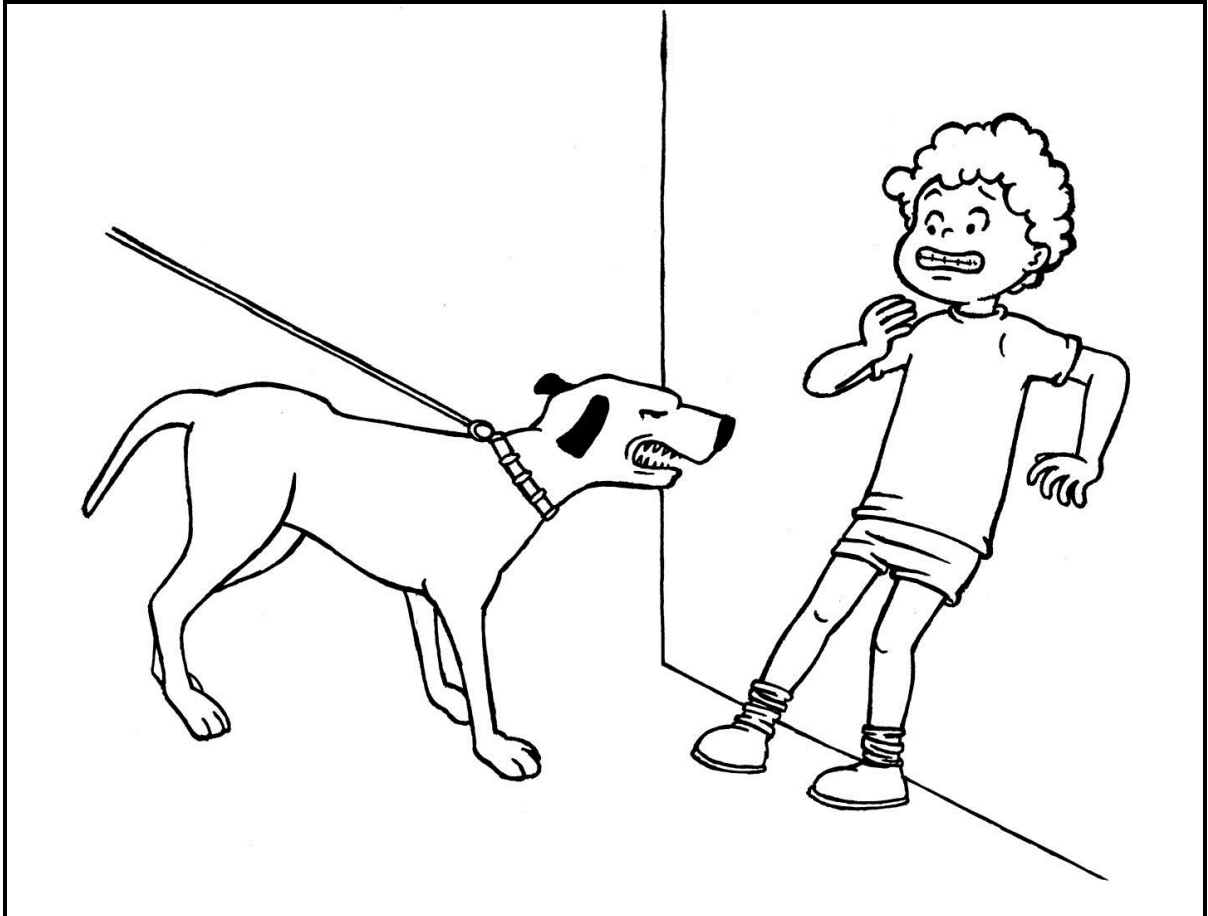
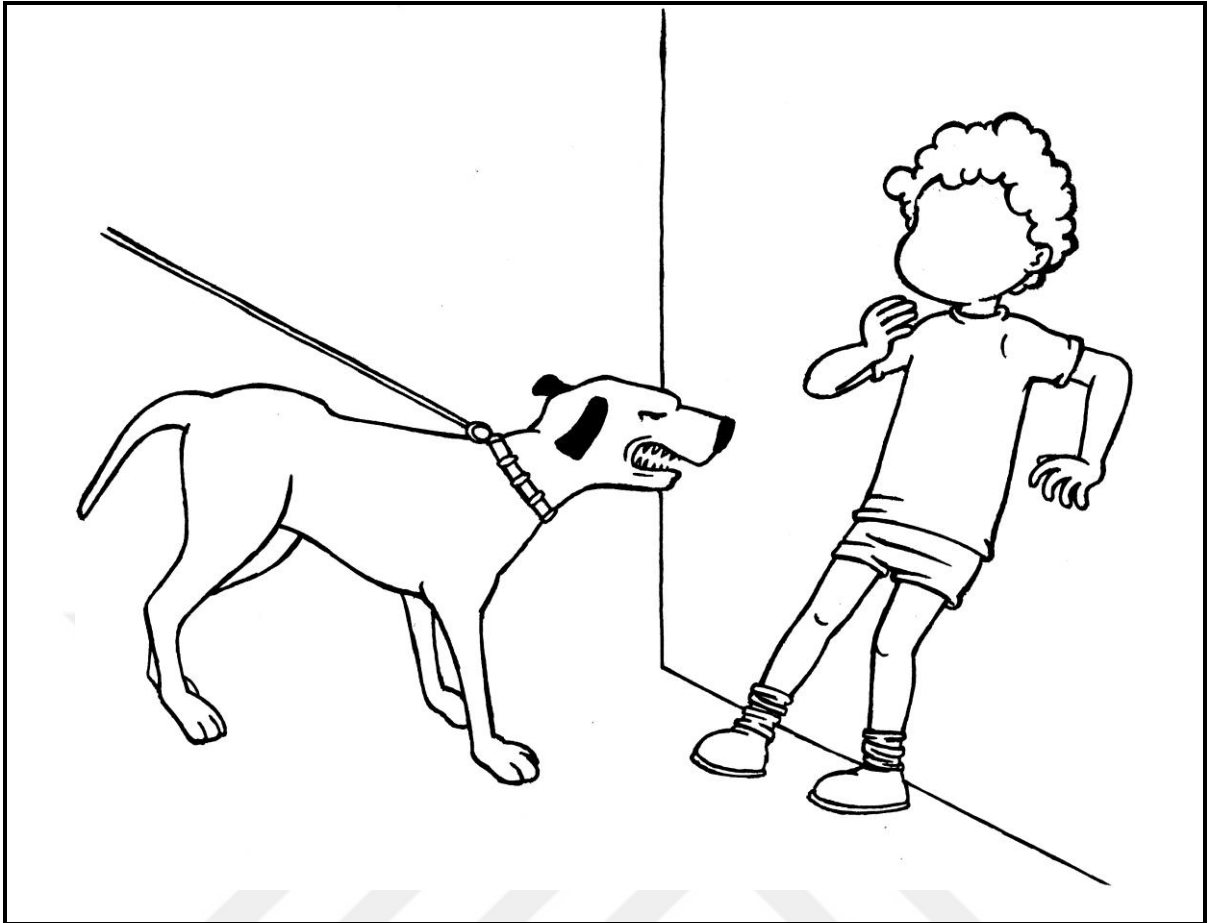
HAFTA	GÜN	ETKİNLİK ADI	ETKİNLİK TÜRÜ
4.Hafta	14.Gün	Etkinlik-1: Saygılı olmak Etkinlik-2: Ördek Kardeşler Etkinlik-3: Ördek Aileleri	Türkçe Türkçe Sanat
4.Hafta	15.Gün	Etkinlik-1: Ninenin Elma Ağacı Etkinlik-2: Yardım Kartları	Oyun-Hareket Türkçe
4.Hafta	16.Gün	Etkinlik-1: Saygılı olmak Etkinlik-2: 1,2,3 Tıp Etkinlik-3: Lütfen beni dinleyin! Etkinlik-4: Lütfen beni dinleyin! Resim Çizimi	Türkçe Oyun-Hareket Türkçe ve Drama Sanat
5.Hafta	17.Gün	Etkinlik-1: Pantomim-Olaylar Etkinlik-2: Pantomim-Fotoğraflar Etkinlik-3: Pantomim-Hikaye Oluşturma	Drama Türkçe Türkçe ve Sanat
5.Hafta	18.Gün	Etkinlik-1: Çizilen Yüzlerle Hikaye Oluşturma Etkinlik-2: Sınıfta Gezinti Etkinlik-3: Sarılma Vakti	Sanat ve Türkçe Türkçe, Oyun, Hareket ve Drama Drama ve Türkçe
5.Hafta	19.Gün	Etkinlik-1: Çok Sinirliyim Etkinlik-2: Hoşgörü Draması Etkinlik-3: Sinirli ve gülümseyen kâğıt adamlar	Türkçe Drama Sanat
5.Hafta	20.Gün	Etkinlik-1: Mutlu Kitap Kahramanları Etkinlik-2: Aile Fotoğrafları	Türkçe Türkçe ve Sanat
6.Hafta	21.Gün	Etkinlik-1: Deprem Dede	Türkçe ve Drama
6.Hafta	22.Gün	Etkinlik-1: Bu hikayenin kahramanı benim! Etkinlik-2: Oya ile Sevgi ve oyuncak bebek	Türkçe ve Sanat Türkçe ve Drama
6.Hafta	23.Gün	Etkinlik-1: Güven Yürüyüşü Etkinlik-2: Fatma'nın Hikâyesi	Drama ve Türkçe Türkçe
6.Hafta	24.Gün	Etkinlik-1: İyilik Melekleri ve Süpermenler Etkinlik-2: Şarkı Etkinlik-3: İyilik Hayalini Çiz	Drama ve Türkçe Müzik Sanat
7.Hafta	25.Gün	Etkinlik-1: Kukla Mondı Canberk'in hikayesini anlatıyor Etkinlik-2: Anne Baba Rollerini	Türkçe Drama, Sanat ve Türkçe
7.Hafta	26.Gün	Etkinlik-1: İnanlı öğretmen ve hasta öğrencisi Etkinlik-2: Arkadaşını Anlat Etkinlik-3: Hikayenin resimlendirilmesi	Türkçe Oyun- Türkçe Sanat
7.Hafta	27.Gün	Etkinlik-1: Pantomim-Okul Geliyorum Etkinlik-2: Beraber Boyama Etkinlik-3: Karıncalar ve Yardımlaşmak	Drama Sanat Oyun-Hareket ve Türkçe

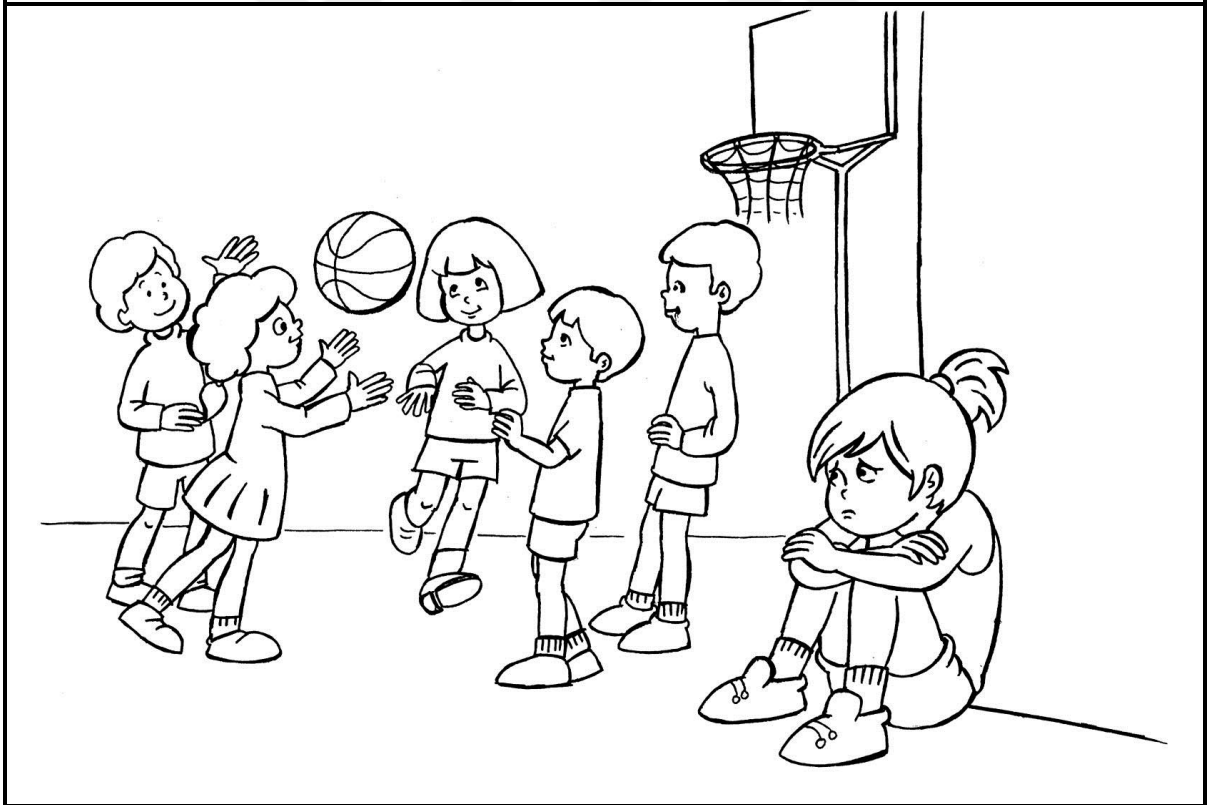
HAFTA	GÜN	ETKİNLİK ADI	ETKİNLİK TÜRÜ
7.Hafta	28.Gün	Etkinlik-1: Oyuncak Tanıtımı Etkinlik-2: Bütün Oyuncaklar Benim! Etkinlik-3: Hediye Tasarlama Etkinlik-4: Şarkı	Oyun ve Türkçe Türkçe Sanat Müzik
8.Hafta	29.Gün	Etkinlik-1: Küçük Tavşan ve Ormanı Etkinlik-2: Küçük Tavşanın Ormanına Ziyaret Etkinlik-3: Bilmeceler	Türkçe Drama, Türkçe ve Sanat Türkçe ve Sanat
8.Hafta	30.Gün	Etkinlik-1: Nezaket Sözcükleri-Günaydın! Etkinlik-2: Nezaket Oyunu-Kulaktan Kulağa Etkinlik-3: Gofret ile Babası	Müzik ve Türkçe Oyun-Hareket Türkçe
8.Hafta	31.Gün	Etkinlik-1: Islak Pati Etkinlik-2: Mutlu Hayvanlar	Türkçe Türkçe, Drama ve Sanat
8.Hafta	32.Gün	Etkinlik-1: Bloklarımı yıktın! Etkinlik-2: Önce çiz, sonra hikayesini anlat	Drama ve Türkçe Sanat ve Türkçe
9.Hafta	33.Gün	Etkinlik-1: Çoban ve Kuzuları Etkinlik-2: Ali ve Uzaylı	Drama ve Müzik Türkçe ve Sanat
9.Hafta	34.Gün	Etkinlik-1: Benim düşüm Etkinlik-2: Pembe Ayıcığın Düşü Etkinlik-3: Hayalimin Hikayesi	Türkçe ve Sanat Türkçe Türkçe
9.Hafta	35.Gün	Etkinlik-1: Burcu-Küsmek İşe Yarıyor mu? Etkinlik-2: Küs-Barış Oyunu Etkinlik-3: Empati Gözlükleri	Türkçe Hareket ve Drama Sanat ve Türkçe
9.Hafta	36.Gün	Etkinlik-1: Oyuna Alınmayan Çocuk Etkinlik-2: Ayşe mutsuz çünkü... Etkinlik-3: "Onu üzgün gördüğümde..." Etkinlik-4: Köy anaokuluna yardım	Drama ve Hareket Türkçe Türkçe ve Sanat Türkçe

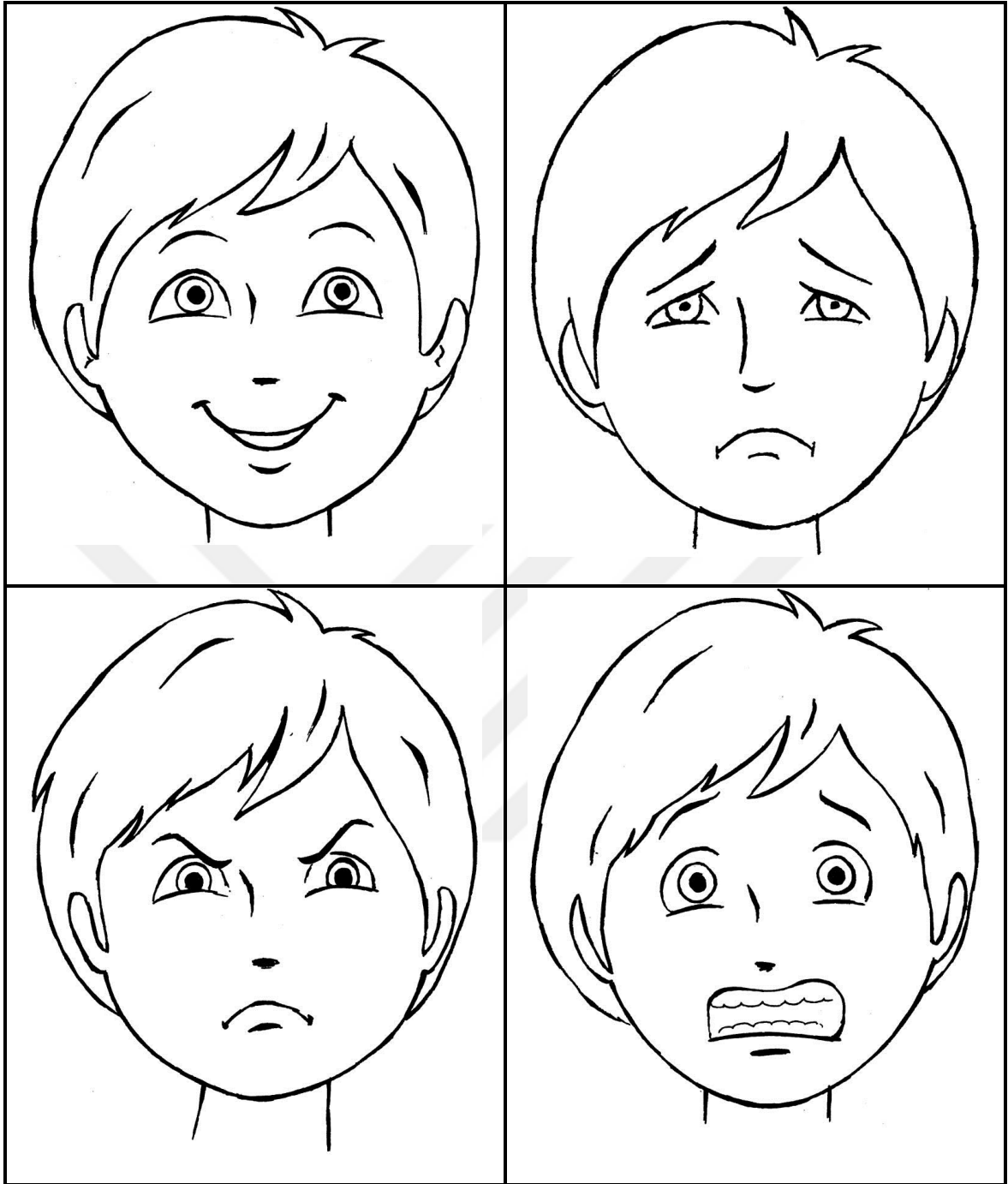
EK 6. "ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ"NDEN ÖRNEK SAYFALAR

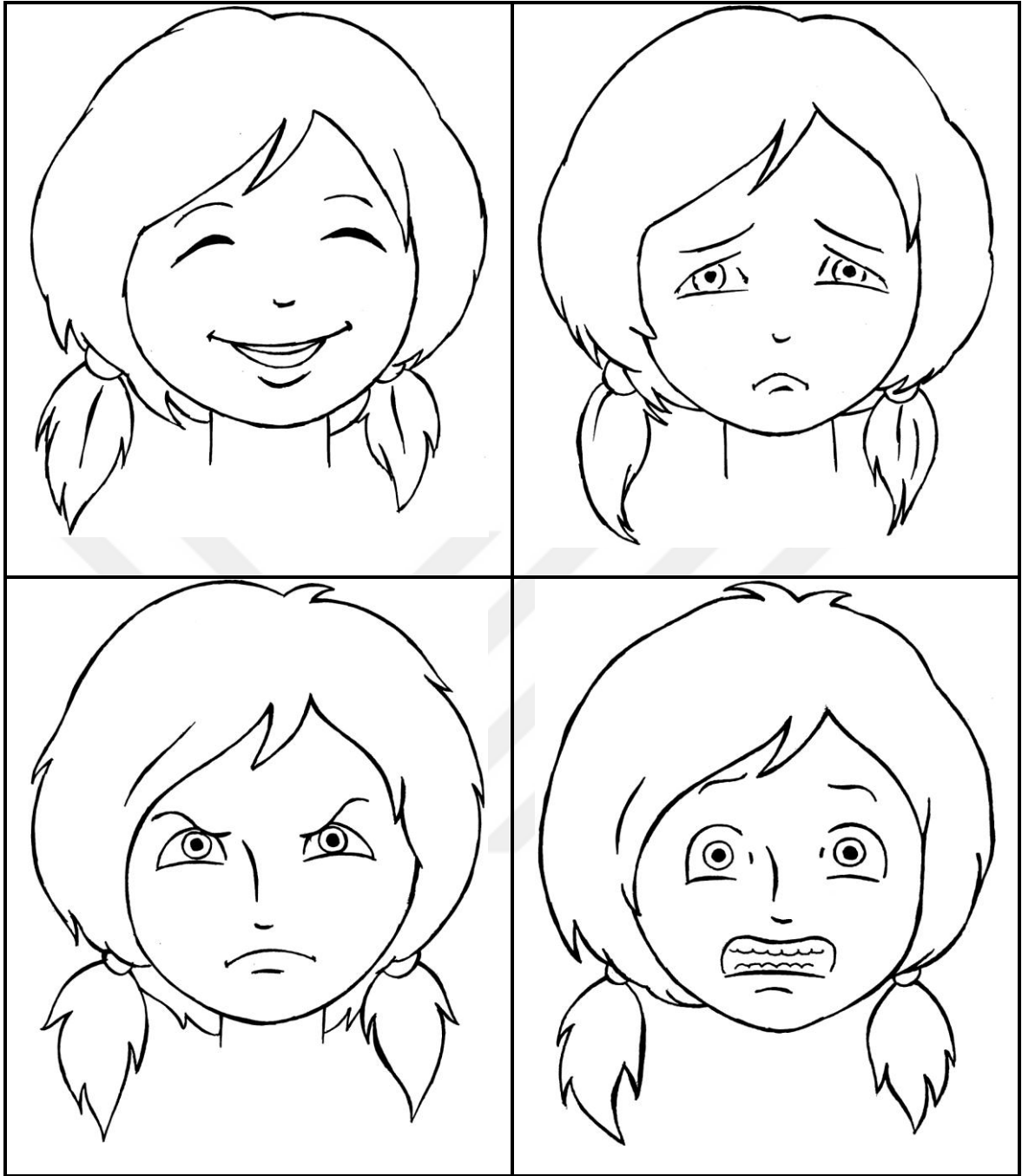












EK 7. UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMINDAN ÖRNEKLER

ETKİNLİK ÇEŞİDİ: TÜRKÇE, MATEMATİK VE SANAT (BÜYÜK GRUP ETKİNLİĞİ)

Yaş Grubu: 60-72 ay

Kazanımlar ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

(Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

(Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.)

Kazanım 4. Nesneleri sayar. (Göstergeleri: İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. Saydığı nesnelere kaç tane olduğunu söyler. Sıra bildiren sayıyı söyler. 10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan önce ve sonra gelen sayıyı söyler.)

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar.)

Kazanım 11. Nesnelere ölçer. (Göstergeleri: Ölçme sonucunu tahmin eder. Standart olmayan birimlerle ölçer. Ölçme sonucunu söyler. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır. Standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler.)

Kazanım 16. Nesnelere kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. (Göstergeleri: Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler. Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar. (Göstergeleri: Olayları oluş zamanına göre sıralar. Zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklar. Zaman bildiren araçların işlevlerini açıklar.)

Kazanım 20. Nesne/sembollerle grafik hazırlar. (Göstergeleri: Nesneleri kullanarak grafik oluşturur. Nesneleri sembollerle göstererek grafik oluşturur. Grafiği oluşturan nesnelere veya sembollere sayar. Grafiği inceleyerek sonuçları açıklar.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbe katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

(Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

(Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)

Motor Gelişim

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Nesnelere toplar. Nesnelere kaptan kaba boşaltır. Nesnelere üst üste / yan yana / iç içe dizer. Nesnelere takar, çıkarır, ipe vb. dizer. Nesnelere değişik malzemelerle bağlar. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar. Nesnelere kopartır/yırtar, sıkar, çeker/gerer, açar/kapar, döndürür. Malzemelere elleriyle şekil verir. Malzemelere araç kullanarak şekil verir. Kalemi doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.)

Materyaller

Oyuncak ayı, resim kağıtları, boya kalemleri, pamuklar, bezler, zımba, çubuklar

Sözcükler

Kavramlar

Mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın,
meraklı, heyecanlı, sabırsız, canı acımış

Öğrenme Süreci

Etkinlik-1: Ayı Bobo'nun hikayesi (Türkçe)

- Öğretmen çocukları yuvarlak olacakları şekilde oturtur.

- Getirdiği oyuncak ayıyı göstererek, adının Bobo olduğunu ve onunla ilgili bir hikaye anlatacağını söyler. Çocuklara hikayeyi anlatırken onu dikkatle dinlemelerini çünkü hikayenin arasında onlara çeşitli sorular soracağını söyler. Oyuncak ayı elinde hikayeyi anlatmaya başlar.

“Oyuncak ayı Bobo, oyuncakçı dükkanındaki en sevimli oyuncak ayıydı. Merakla ve heyecanla bir çocuğun dükkana gelip, kendisini seçmesini ve satın almasını bekliyordu. Günler günleri kovaladı, oyuncak ayı Bobo sabırsızlanmaya

başladı. Diğer oyuncaklar birer ikişer alınıyordu ama henüz kendisini alan olmamıştı. Sonra bir gün annesiyle beraber bir çocuk dükkandan içeri girdi, çocuğun ismi Can'dı. raflardaki oyuncakları incelerken gözü Bobo'ya takıldı. Can annesine "anne bu oyuncak ayıcık çok güzel, lütfen alalım, lütfen lütfen!!" dedi. Bobo bunu duyunca çok...."

- Öğretmen bundan sonra hikayeyi keserek, elindeki oyuncak ayıyı bir çocuğa verir ve çocuğa "Annesiyle gelen Can, Bobo'yu almak istediğinde, Bobo sence ne hissetmiştir?" sorusunu sorar. Öğretmen "Bobo mutlu olmuştur / mutlu hissetmiştir / sevinmiştir" cevabını alıncaya kadar, oyuncak ayıyı daire içinde farklı çocuklara gezdirir. "Mutlu olmuştur" cevabını veren çocuğa "Peki, sen Bobo'nun yerinde olsan ne hissederdin?" sorusunu sorar. Sonrasında hikayeye devam edilir.

"Bobo kendisini alan çocuk ve annesi ile birlikte yeni evine doğru mutlu bir şekilde yola çıktı. Fakat eve geldiklerinde Bobo'yu bir sürpriz beklemekteydi. Evin bahçesindeki kocaman bir köpek havlayarak kendilerine doğru gelmekteydi..."

- Öğretmen yine çocuklardan birine elindeki oyuncak ayıyı vererek, "Sence Bobo, havlayarak kendilerine doğru gelen kocaman köpeği görünce ne hissetmiştir?" diye sorar. Sonrasında, "Peki sen Bobo'nun yerinde olsan ne hissederdin?" der ve devam eder.

"Fakat Bobo boşuna korkmuştu, çünkü köpek Can ve annesini tanıyordu, komşularının köpeğiydi, onları tanıyınca havlamayı kesti ve kulübesine geri döndü. Eve girdiklerinde Can Bobo'yu çalışma masasının üstüne koydu ve ellerini yıkamaya gitti. Bu sırada Can'ın küçük kardeşi masanın üstündeki Bobo'yu görmez mi! Küçük kardeş Bobo'yu eline aldı, kolunu, bacağını çekiştirdi ve en sonunda kolunu kopardı..."

- Öğretmen burada hikayeyi keser, oyuncuğu bir çocuğa vererek, "Bobo bu durumda ne hissetmiştir?" sorusunu sorar. "Canı acımıştır / sinirlenmiştir / kızmıştır" cevaplarını almaya çalışır. Sonrasında, "bu durumda sen olsaydın ne hissederdin?" sorusunu sorar.

"Neyse ki Can hemen Bobo'nun yanına geldi ve kardeşinin elinden Bobo'yu alarak kurtardı. Kardeşini de bir daha Bobo'ya zarar vermemesi konusunda uyardı. Can kolunu dikmesi için Bobo'yu annesine götürdü. Annesi Bobo'nun kolunu bir güzel dikti ve Bobo bunun üzerine çok mutlu oldu. Can ile Bobo ilerleyen günlerde çok sayıda oyun oynadılar ve eğlendiler. Birkaç gün sonra ise Can'ın doğum günü için evde büyük bir hazırlık başladı, her yer süslendi, yemekler hazırlandı.

Misafirler doğum günü için eve gelmeye başladılar, her gelen misafir hediyeler getirmişti; yeni oyuncak arabalar, sevimli oyuncak ayılar...Sonraki günlerde Can hep bu oyuncaklarla oynamaya başladı, Bobo ile hiç oynamadı..”

- Öğretmen “çocuklar sizce Bobo, Can kendisiyle oynamadığı için ne hisseder?” sorusunu sorar ve çocuklardan “Bobo üzülür” cevabını almaya çalışır. Sonrasında çocuklara “siz aynı durumda olsanız ne hissederdiniz?” sorusunu sorar.

“Ama Bobo’nun üzüntüsü fazla sürmedi, çünkü birkaç gün sonra Can, hem Bobo hem de yeni oyuncakları ile beraber yeni yeni oyunlar oynamaya başladı. Bobo artık çok mutlu, hep beraber eğlenceli oyunlar oynayarak günlerini geçirdiler.”

- Hikaye anlatımı bittikten sonra öğretmen çocuklara hikayedeki Bobo’nun neler yaşadığını, hangi duyguları hissettiğini sorar ve sınıfça tartışılır.

Etkinlik-2: Duygu Grafiği (Matematik)

- Öğretmen çocuklara anlatılan öyküde geçen olayları kısaca tekrarlayarak Bobo’nun kaç kez mutlu, kaç kez üzgün, kaç kez korkmuş gibi çeşitli duyguların yaşandığını saymalarını ister ve çocukların cevaplarına göre sınıfça, bir “duygu grafiği” yapılıır.

Etkinlik-3: Can ve Bobo’nun kuklaları (Sanat ve Türkçe)

- Duygu grafiği tamamlandıktan sonra,

öğretmen Can ve Bobo’nun siyah-beyaz resimlerinin basılı olduğu kağıtları çocuklara dağıtır ve bunları öncelikle istedikleri renklerde boyamalarını ve sonrasında keserek çıkarmalarını ister. Çocuklara ikiye çubuk dağıtılır ve boyadıkları, keserek çıkardıkları resimleri bu çubuklara yapıştırmaları istenir. Çocukların hazırladıkları bu çubuk kuklaları kullanarak hikayeyi arkadaşlarına anlatmaları istenir. Bu sebeple çocuklar ikiye gruplandırılır ve sırayla birbirlerine hikayeyi anlatmaları istenir. Ayrıca çocuklardan çubuk kuklaları kullanarak, Can ve Bobo ile ilgili farklı hikayeler de oluşturmaları istenir.

Değerlendirme

Betimleyici Sorular:

“Biraz önce anlattığımız hikayenin kahramanları kimlerdi? Hikayede neler oluyordu?”

“Yaptığımız duygu grafiğinde hangi duygular vardı?, en çok hangi duygu varmış?”

“Hazırladığın ve oynadığın kukla oyununda Can ve Ayı Bobo hangi maceraları yaşadılar?”

Duyuşsal Sorular:

“Bobo’nun hikayesini sevdi mi? Neden?”

“En çok hangi bölümü sevdi? Neden?”

“Sen ayı Bobo olsan, Can’ı görünce ne hissederdin?, evlerinin önündeki köpeği görünce ne hissederdin?, Kardeşi kolunu koparınca ne hissederdin? Can’ın annesi kolunu diktiğinde ne hissederdin?, Can başka oyuncaklarla oynayınca seninle oynamayınca ne hissederdin?, Onun dikkatini çekmek için ne yapardın?”

“Senin hazırladığın hikayede Can ve Ayı Bobo hangi duyguları hissettiler?”

“Bugün yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdi?”

Kazanımlara Yönelik Sorular:

“Sence ayı Bobo’yu ne mutlu eder?, neye üzülür?, neden çok korkar?, neye çok şaşırır?, Ayı Bobo bir şeyi kıskanabilir mi?, Neyi kıskanır?, Sen de ayı Bobo’nun sevindiği bir şeye sevinebilir misin? veya onu korkutan bir şey seni de korkutur mu?, sence ayı Bobo’nun başına başka hangi maceralar gelecek?” vb.

“Bugün yaptığımız etkinliklerden kaç kişi mutlu oldu?, el kaldırsın, hep beraber sayalım ve grafik tablomuza işaretleyelim”

Yaşamla İlişkilendirme Soruları:

Senin de Can gibi çok sevdiğin ve oyunlar oynadığın bir oyuncağın / oyuncak ayın var mı? Varsa onun adı ne? Onunla hangi oyunları oynuyorsun? Neden o oyuncağını çok seviyorsun?

ETKİNLİK ÇEŞİDİ: TÜRKÇE VE DRAMA (BÜYÜK VE KÜÇÜK GRUP ETKİNLİĞİ)

Yaş Grubu: 60-72 ay

Kazanımlar ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

(Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

(Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

(Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbe katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

(Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

(Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)

Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.

(Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.)

Materyaller

Kek yapımı için malzemeler veya hazır küçük paketli kekler, projeksiyon

Sözcükler

Nezaket sözcükleri (teşekkür etme, lütfen deme, izin isteme, özür dilerim deme, önemli değil deme vb.)

Kavramlar

Empati-Prososyal Davranışlar; İzin İstemek ve Paylaşmak

Zıt / Doğru – Yanlış

Öğrenme Süreci

Etkinlik-1: Yasemin'in Keki (Türkçe ve Drama)

- Öğretmen çocuklarla beraber bir kek yapar ve keki eşit parçalara bölerek çocuklara dağıtır veya öğretmen çocuklara bir sanat çalışması yaptırır ve etkinliğini güzel şekilde tamamlayanlara küçük kekler vereceğini söyler. Çalışmasını

tamamlayan çocuklara hazır paket küçük kekler verilir. Öğretmen kekleri dağıtırken herkese yetip yetmediğini sorar.

- Kekler dağıtıldıktan ve yenildikten sonra öğretmen çocuklara “eğer hepinize yetecek kadar kek olmasaydı ne olurdu? Bazı arkadaşlarımız kek almasaydı, ne hissederlerdi?” gibi sorular sorulur ve çocuklarla tartışılır.

- Sonrasında öğretmen çocuklara Yasemin ve Emre isimli iki arkadaşın hikayesini anlatacağını, sonrasında da hikayenin dramasının yapılacağı söylenir. Öğretmen hikaye için hazırladığı slaytları duvara yansıtır ve çocukların resimlere bakarken, kendisinin anlatacağı hikayeyi de dikkatlice dinlemelerini ister.

- “Anaokulunda yemek saati gelmiştir ve herkes yemek çantasından yiyeceklerini çıkartıp masasının üstünde hazırlar. Emre ve Yasemin yan yana oturmaktadırlar. Onların yanında da Beril ve Ali oturmaktadır. Bu iki arkadaşın adları Emre ve Yasemin’dir. Bütün çocuklarda yiyecek olarak öğretmenlerinin annelerine hazırlamaları için söylediği makarna, elma ve ayran vardır. Fakat Yasemin fazladan bir şey daha getirmiştir, bu da çikolatalı bir kektir. Emre bu keki görünce imrenir. Fakat arkadaşı Yasemin’e bir şey söyleyemez. Yasemin ellerini yıkamak için öğretmeninden izin ister. Yasemin gidince Emre gizlice Yasemin’in tabağındaki keki alır ve yer. Beril ve Ali bunu görmüşlerdir. Beril, Emre’ye “yapma, Yasemin’in kekini ondan izin almadan yiyemezsin” der ama Emre keki çoktan midesine indirmiştir bile! Ali ise bütün bu olanı biteni izler ama hiç bir şey demez. Daha sonra Yasemin gelir ve tabağına bakar, kekini göremez” hikaye burada bitirilir.

- Hikaye anlatımından sonra çocuklara, hikayenin kahramanlarının kimler olduğu, hikayede anlatılan olayın ne olduğu, Yasemin’in diğer çocuklardan farklı olarak ne yiyecek getirdiği, Emre’nin keki görünce ne hissettiği, Yasemin ellerini yıkamaya gidince Emre’nin ne yaptığı, Beril’in ona ne dediği, Ali’nin ne yaptığı ile ilgili sorular sorulur. Sonrasında çocuklara, Emre’nin davranışının doğru mu, yanlış mı olduğu, Yasemin’in herkese kek getirip getiremeyeceği veya kekini Emre ile paylaşıp paylaşamayacağı, hiç kek getirmeseydi daha iyi olup olmayacağı, Emre keki yedikten sonra ve yemeden önce Yasemin’e ne diyebileceği, Beril’in ve Ali’nin ne yaptığı, bu davranışların doğru mu, yanlış mı olduğu, Yasemin ve Emre’nin öğretmenlerinin bütün bunlar yaşanmadan önce veya sonra Yasemin’e ve Emre’ye ne diyebileceği ile ilgili sorular sorulur.

- Ayrıca çocuklara “sizce hikayenin devamında neler olur? Yasemin elini yıkayıp döndüğünde kekini göremeyince ne yapar, ne der?, sen Yasemin’in yerinde olsan ne hissederdin? ne yapardın? Emre’nin yerinde olsan ne yapardın?, Beril’in ve Ali’nin yerinde olsan ne yapardın?, Emre’ye ne derdin?” vb. sorular sorulur.

- Sorulardan sonra öğretmen çocukları 4’erli gruplara ayırır ve onlara rol dağılımını yapar, sırayla her grubun gelerek hikayenin canlandırmasını yapmalarını ve belirledikleri son ile dramayı bitirmelerini ister.

- Sonrasında çocuklarla yapılan dramalar hakkında tartışılır. Hangi sonun daha iyi olduğu hakkında görüşleri alınır.

Etkinlik-2: Nezaket Sözcükleri (Drama)

- Dramadan sonra öğretmen çocuklara nezaket sözcüklerinin neler olduğunu sorar, örnekler vermelerini ister, kendisi de bazı örnekler verir ve hangi durumlarda hangi sözcüklerin kullanıldığını sorar (alabilir miyim?, teşekkür ederim, lütfen, izin verirsen, özür dilerim, önemli değil gibi nezaket sözcüklerinden, hangi durumlarda kullandıklarından vb. bahseder, örnekler verir). Öğretmen verdiği örneklerden sonra, her bir sözcüğün kullanılabileceği bir durum için çocuklardan birini seçerek karşılıklı bu nezaket sözcüğünün kullanılabileceği durumu canlandırır. Canlandırma sırasında öğretmen nezaket sözcüğünün kullanılması gereken yerde dramayı durdurarak çocuklara hangi sözcüğün kullanılabileceğini sorar ve görüşlerini alır. Sonrasında çocukların verdiği önerilerle dramaya kaldığı yerden devam eder.

- Daha sonra öğretmen çocukları ikişerli olarak gruplar, her birine bir nezaket sözcüğünü örnek olarak verir ve bu sözcüğü kullanabilecekleri bir durumun dramasını yapmaları istenir.

- Öğretmen gerçekleştirilen dramalardan sonra çocuklara dramayı gerçekleştirirken neler hissettikleri, nezaket sözcükleri kullanılırsa o durumda neler hissederdilerdi?, neler olurdu?, kullanıldığı zaman neler hissettikleri hakkında sorular sorar.

- Öğretmen günün başlangıcında çocuklara anlattığı hikayeyi hatırlatır ve Yasemin ve Emre’nin birbirlerine ne diyebilecekleri, hangi nezaket sözcüklerini kullanabilecekleri hakkında çocuklarla tartışılır.

- Çocuklardan günün geri kalan bölümünde arkadaşları ve öğretmenleri ile konuşurken nezaket sözcüklerini kullanmaları istenir ve nezaket sözcüklerini kullanan çocuklara yıldızlar verilir.

Değerlendirme

Betimleyici Sorular:

“Biz bugün beraber ne yaptık ve yedik?, herkese yetti mi?”

“Dinlediğimiz hikayede kimler vardı?, Yasemin’in yanında kim oturuyordu?, Onların yanında kim oturuyordu?, Yasemin okula yiyecek olarak farklı ne getirmişti?, Emre, Yasemin’in kekini görünce ne yapmak istedi?, Yasemin, ellerini yıkamaya gittiğinde ne yaptı?, bunu kimler gördü?, Beril, Emre’ye ne dedi?, Ali ne yaptı?, Daha sonra kim geldi?, Yasemin tabağında neyi göremedi?”

“Sen bu hikayenin nasıl bitmesini isterdin?”

“Nezaket sözcükleri nelerdir?”

“Arkadaşınla hangi durumu canlandırdınız?, hangi nezaket sözcüğünü kullandınız?”

Duyuşsal Sorular:

“Yaptığımız kek sana yetmeseydi ne hissederdin?”

“Sence Yasemin, Emre’nin kekini yediğini öğrendiğinde ne hissetmiştir? Emre ondan izin isteseydi ne hissederdin? Onunla paylaşır mıydı?”

“Biraz önce Yasemin / Emre rolünü canlandırmak hoşuna gitti mi?” “Neler hissettin?”

“Nezaket sözcüklerini kullandığımızda karşımızdaki ne hisseder, kullanmadığımızda ne hisseder?”

Kazanımlara Yönelik Sorular:

“Nezaket sözcükleri nelerdir?, hangi durumlarda hangi sözcükler söylenir?, biz bu sözcükleri kullanmazsak ne olur?, kullanırsak ne olur, karşımızdaki ne hisseder?”

“İzin istemek, özür dilemek, lütfen demek, teşekkür etmek, önemli değil demek neden önemlidir?”

“Yasemin ve Emre’nin yaşadığı durum gibi durumlarda ne yapmalıyız?”
“Kekimizi paylaşsak daha güzel olmaz mı? ya da birinin bir şeyini almak için izin istesek nasıl olur?, karşımızdaki nasıl hisseder?, izin isterken hangi sözcükleri kullanabiliriz?”

Yaşamlı İlişkilendirme Soruları:

“Sen hiç buna benzer bir olay yaşadın mı?, arkadaşın senden izinsiz bir eşyanı aldı mı? ya da sen hiç birinden izin almadan bir eşyasını aldın mı?, neler hissettin?, sonrasında neler oldu?”



ETKİNLİK ÇEŞİDİ: OYUN, TÜRKÇE (BÜYÜK VE KÜÇÜK GRUP ETKİNLİĞİ)

Yaş Grubu: 60-72 ay

Kazanımlar ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 4. Nesneleri sayar.

(Göstergeleri: İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. Saydığı nesnelere kaç tane olduğunu söyler. Sıra bildiren sayıyı söyler. 10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan önce ve sonra gelen sayıyı söyler.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

(Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbe katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

(Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

(Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Motor Gelişim

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.

(Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar. Belli bir yükseklikten atlar. Belli bir yüksekliğe zıplar. Belli bir yüksekliğe tırmanır. Tırmanılan yükseklikten iner. Engelin üzerinden atlar. Koşarak bir engel üzerinden atlar. Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler. Tek ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler. Belirlenen mesafede yuvarlanır. Belirli bir mesafeyi sürünerek gider. Belirlenen noktadan çift ayakla ileriye doğru atlar. Kayma adımı yaparak belirli mesafede ilerler. Galop yaparak belirli mesafede ilerler. Sekerek belirli mesafede ilerler.)

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

(Göstergeleri: Nesnelere toplar. Nesnelere kaptan kaba boşaltır. Nesnelere üst üste / yan yana / iç içe dizer. Nesnelere takar, çıkarır, ipe vb. dizer. Nesnelere değişik malzemelerle bağlar. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar. Nesnelere kopartır/yırtar, sıkar, çeker/gerer, açar/kapar, döndürür. Malzemelere elleriyle şekil verir. Malzemelere araç kullanarak şekil verir. Kalem doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar, çizgileri istenilen nitelikte çizer.)

Materyaller

Kartondan cırt cırtlı elma ağacı, elmalar ve nine resmi, sepet

Sözcükler

Yardım etmek

Kavramlar

Yardım

Prososyal Davranışlar / Yardım Etmek

Öğrenme Süreci

- Çocuklara yardım etmenin ne demek olduğu, ne yapınca yardım edilmiş olunacağı, kimlere yardım edilebileceği, neler yapılabileceği, yardım edilen insanın neler hissedeceği ile ilgili sorular sorulur.

- Öğretmen kartondan hazırladığı elma ağacı ve üzerine yapıştırılıp çıkabilen elmaları sınıf duvarına yapıştırarak hazırlar. Yine kartondan çizerek hazırladığı yaşlı nine resmini de sınıfın başka bir köşesine yapıştırır.

- Öğretmen çocuklara yaşlı ninenin resmini göstererek; “Ninemizin ağaçtaki elmaları toplayıp, torunları için elmalı kurabiye yapması gerekiyor fakat dizleri çok ağrıdığı için elmaları toplayamıyor, şimdi ona yardım edeceğiz” der ve çocukları iki gruba ayırır. İki gruptaki çocukların koşarak duvardaki elma ağacında yapışık duran elmalardan birini alıp, ninenin resminin olduğu yerdeki kendi gruplarına ait sepete atmaları istenir. Elmalar bittiğinde oyun tamamlanır. En çok elma toplamış olan grup sınıfça alkışlanır.

- Sonrasında çocuklara eğer nineye ağaçtaki elmaları toplaması için yardım etmeselerdi, ninenin neler hissedebileceği, şimdi ise neler hissediyor olduğu sorulur ve çocuklarla tartışılır.

- Öğretmen çocuklara yardıma ihtiyacı olan insanlarla ilgili çeşitli durumların yazıldığı kağıtları gösterir ve sınıfça onlara nasıl yardım edebileceklerini tartışacaklarını söyler.

- Çocukların kağıtlardan birini seçmesi istenir. Öğretmen kağıtta yazan problem durumunu okur ve öncelikle kağıdı seçen çocuğa durumu yaşayan kişi veya kişilerin neler hissettikleri, onlara nasıl yardım edebileceği, kendisi aynı durumda olsa ne hissedirdi, ne yapardı şeklinde sorular sorar. Sonrasında sınıftaki diğer çocukların da görüşleri alınır.

- Kağıtlarda yazılı durumlar şu şekildedir;

Arkadaşın tam servise binerken çantası açıldı ve bütün içindekiler yere döküldü.

Yemek saati geldiğinde herkes yemeklerini çıkarıp yemeğe başladı ama bir arkadaşın beslenme çantasını evde unutmuş.

Bir okuldaki çocukların hiç oynayacak oyuncakları yokmuş.

Yavru bir kedi ağaçtan inememiş

İki arkadaşın birbiri ile kavga ediyor.

Sınıfta bir köşede bir arkadaşın ağlıyor.

Arkadaşın düştü ve dizi kanıyor.

İki çocuk birbirlerinin elindeki oyuncakı almak için kavga ediyorlar.

Sokakta hasta bir köpek var, üşüyor.

Kuşun kanadı kırılmış, balkonunuzda yerde duruyor.

Arkadaşının kalemi kırıldı, başka kalemi de yok.

Annenin evi toplaması lazım, misafirler gelecek, her yer çok dağınık.

Komşu teyze pazardan dönüyor, eli kolu poşetlerle dolu.

Arkadaşının kedisi evden kaçmış.

Arkadaşının etkinlik kitabı kaybolmuş.

Babanın elindeki tepsi düştü bütün yemekler yere döküldü.

Bir yerde deprem olmuş insanlar evsiz kalmış.

- Çocukların belirtilen durumlarda neler yapabilecekleri, karşılarındakine nasıl yardım edebilecekleri ve o kişinin olay öncesinde ve sonrasında neler hissedeceği ile ilgili görüşleri alınır.

Değerlendirme

Betimleyici Sorular:

“Oynadığımız oyunda neler oluyordu?” “Nine ne yapacakmış?” “Ona nasıl yardım ettik?”

“Kartlarda neler yazıyordu? Hangi insanlardan bahsediyordu? Onlara neler olmuş?”

Duyuşsal Sorular:

“Nineye yardım etmeseydik neler hissederdik, torunlarına elmalı kurabiye yapamayınca ne hissederdik?”

“Yardıma ihtiyacı olan kişiler (kağıtlarda yazanlardan örnek verilir) neler hissediyordur?” “Sen aynı durumda olsan ne hissederdin?”

Kazanımlara Yönelik Sorular:

“Yardıma ihtiyacı olan kişilere nasıl çözümler bulduk?”

Yaşamla İlişkilendirme Soruları:

“Hiç senin de başına buna benzer olaylar geldi mi?” “Ne yaptın?”

EK 8. ORJİNALLİK RAPORU

preferences

turnititin İşleme kodu: 14-Tem-2016 17:29 EEST
NUMARA: 689598652
Orjinallik Raporu Kelime Sayısı: 34748
Gönderildi: 1

Doktora Tezi
Gizem Özer tarafından

Benzerlik Endeksi
%10

Kaynağa göre Benzerlik
%9
%5
%3

Internet Sources:
Yayımlar
Öğrenci Ödevleri:

mod: en yüksek eşleşme oranlarını bir arada göster

alıntıları çıkar bibliyografyayı çıkar küçük eşleşmeleri çıkar

EMPATI EĞİTİM PROGRAMININ ANAOKULU ÇOCUKLARININ EMPATİK VE PROSOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ GİZEM ÖZER

14

Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Anabilim Dalı,

Bilim Dalı İçin Öngörülen Doktora Tezi olarak hazırlanmıştır. 2016 ii EMPATI EĞİTİM

PROGRAMIN ANAOKULU ÇOCUKLARININ EMPATİK VE PROSOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ ANALYSIS OF THE IMPACT OF EMPATHY

82

EDUCATION PROGRAM ON THE PROSOCIAL AND EMPATHETIC SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Gizem ÖZER

14

Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Anabilim Dalı,

Bilim Dalı İçin Öngörülen Doktora Tezi olarak hazırlanmıştır. 201 iii EMPATI EĞİTİM

PROGRAMIN ANAOKULU ÇOCUKLARININ EMPATİK VE PROSOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ GİZEM ÖZER ÖZ
Çocukların, olumlu kişilik özelliklerinin gelişmesi açısından gerekli olan empatik ve prososyal beceriler, özellikle okul öncesi eğitimde mutlaka yer alması gereken unsurlardır. Hoffman'ın (1987), bir başkasının duygusal durumuna, kişinin kendi içinde bulunduğu durumdan daha uygun duygusal bir tepki vermesi olarak tanımladığı empatinin, çocuklarda erken çocukluk döneminden itibaren gelişimi sağlandığında, yetiştirilme sosyal-duygusal açıdan daha iyi ve daha az bencil yetiştirilme geliştirilmesi sağlanabilir. Prososyal davranışlar ise, kişideki empatik duyguların davranışa yansımalarıdır; empatiden kaynaklanan, köklerini empatiden alan ve başkasının yararına olacak davranışlar şeklinde tanımlanabilir. Bu davranışlar günümüzde iletişimsizliklerin daha çok yaşandığı kişiler arası ilişkilerin

1 %2 eşleşme (22-May-2016 tarihli internet) <http://uteb.gop.edu.tr>

2 %1 eşleşme (16-May-2016 tarihli öğrenci ödevleri) [Submitted to Selçuk Üniversitesi](#)

3 % < 1 eşleşme (10-Kas-2013 tarihli internet) <http://www.dersindir.net>

4 % < 1 eşleşme (11-Eki-2015 tarihli internet) <http://dspace.marmara.edu.tr>

5 % < 1 eşleşme (yayımlar) [KOC, Canan and ARSLAN, Ayşel. "Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin ve Okuma Stratejileri Bilişsü Farkındalıklarının İncelenmesi". Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2015.](#)

6 % < 1 eşleşme (20-Tem-2015 tarihli öğrenci ödevleri) [Submitted to Atılım University](#)

7 % < 1 eşleşme (05-Mar-2015 tarihli internet) <http://aclikarsiv.ankara.edu.tr>

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Gizem ÖZER
Doğum Yeri	Kdz. Ereğli / Zonguldak
Doğum Tarihi	13.12.1984

Eğitim Durumu

Lise	Kdz. Ereğli Anadolu Lisesi – Kdz. Ereğli	2002
Lisans	Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	2006
Yüksek Lisans	Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans	2009
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)	

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar	Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi	2007-
---------------------------	--	-------

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

<ul style="list-style-type: none">- Gönen, M. ve G. Özer, "Anaokulu Çocuklarının Çizdikleri Resimlere Yönelik Anlatımları Yoluyla Empatik Becerilerinin İncelenmesi", <i>Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi</i>, 1(1), 56-71, 2016.- Ozer, G. ve M. Gonen, "Preschool Teachers' Attitudes and their Status of Practising Creative Drama Activities", <i>Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education</i>, ed. M. Yasar, O. Ozgun and J. Galbraith, Vol. 1, 198-207, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2014.- Başoğlu, N., Özer, G. ve Kaplan, G., "Nur İçözü'nün Masal Bahçesi Dizisinde Kişileştirme Yoluyla Kazandırılmaya Çalışılan Değerlerin İncelenmesi", <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi VI. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi: Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Nur İçözü Sempozyumu</i>, Eskişehir, 2014.- Akman, B., Yağan, S., Özer, G., Kaya, A., Zorlu, G. ve Sahillioğlu, D. E., "Caillou: A Cartoon All Children Admire," <i>International Conference of Education, Research and Innovation-ICERI 2011</i>, Madrid, 2011.- Özer, G. ve Akman, B., "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Fen ve Doğa Etkinlikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar", <i>Marmara Üniversitesi Ulusal Okul Öncesi Eğitim Kongresi</i>, Cilt I, 37-41, İstanbul, 2011.
--

İletişim

e-Posta Adresi	gizemozer84@gmail.com
Jüri Tarihi	27.06.2016