

**T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
OKUL ÖNCESİ ANABİLİM DALI  
2015-YL-022**

**ÇOCUK VE YETİŞKİN PROSOSYALLİK  
ÖLÇEKLERİNİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK  
ÇALIŞMASI VE ÇOCUK İLE ANNE-BABA  
PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN  
Burcu BAĞCI**

**TEZ DANIŞMANI  
Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR**

**AYDIN-2015**



**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu BAĞCI tarafından hazırlanan “Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çocuk ile Anne-Baba Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez, 15/06/2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan : Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT	ADÜ Eğitim Fakültesi	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Sema SOYDAN	Mevlana Üniversitesi	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	ADÜ Eğitim Fakültesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....Sayılı kararıyla..... tarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Recep TEKELİ  
Enstitü Müdürü



**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

...../...../2015

Burcu BAĞCI



# ÖZET

## ÇOCUK VE YETİŞKİN PROSOSYALLİK ÖLÇEKLERİNİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI VE ÇOCUK İLE ANNE-BABA PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Burcu BAĞCI

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR  
2015, 126 sayfa

Bu araştırma “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, çocukların prososyal davranışlarının anne, baba, öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çocukların prososyal davranışlarının farklı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Aydın il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokulların anasınıflarında eğitim görmekte olan 60-72 aylık çocuklar, anne-babaları ile öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda; “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” geçerli ve güvenilir birer ölçme aracıdır. Anne ve baba prososyallik puanı ile çocuk prososyallik anne ve baba formu puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasında, anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik öğretmen formu puanlarında, kızlar lehine anlamlı bir farklılık, kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik anne formu puanlarında anlamlı bir farklılık, anne yaş değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik anne ve baba formu puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Geçerlik, Güvenirlik, Okul Öncesi Eğitim, Prososyal Davranış.





**ABSTRACT**  
**THE STUDY ON THE VALIDITY AND THE RELIABILITY OF THE  
CHILD AND ADULT PROSOCIALNESS SCALE AND THE  
EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PROSOCIAL  
BEHAVIORS OF THE CHILDREN AND OF THEIR PARENTS**

Burcu BAĞCI

M.sc. Thesis, at Preschool

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

2015

This study aims to analyze validity and reliability the quantification instrument of “Child Prosocialness Scale” and “Adult Prosocialness Scale” and the relationship between the prosocial behaviors of the children between 60 and 72 months old who attend to a preschool and the prosocial behaviors of their parents. It also intends to analyze the relationship between the prosocial behaviors of these children based on the views of their teachers and mother-father and to determine whether the prosocial behaviors of the pre-school children change according to different variants.

The participants consist of the children aged between 60 and 72 months old who attend to a kindergarten or a primary school of the Turkish Ministry of Education in the province of Aydın, Turkey and the parents and teachers of these children.

As a result of research, “Child Prosocialness Scale” and “Adult Prosocialness Scale” are validity and reliability. The relationship between the behaviors of the pre-school children and their mother-father show meaningful relationship between the prosocialness score of the child of the mother and father form by parents score. Between mother, father and teacher form of the children prosocialness score show a meaningful relationship. The findings depending on the sex variant show a meaningful difference on the behalf of the girls according to the teacher form of the children prosocialness score. The same result is also observed when it comes to the variant related to the number of siblings in the mother form of the child prosocialness score and to the findings related to the differences between the ages of the mothers according to the mother-father form of the child prosocialness score.

**KEYWORDS:** Validity, Reliability, Preschool Education, Prosocial Behavior.



## ÖNSÖZ

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışma birçok değerli insanın katkılarıyla gerçekleşmiştir. Öncelikle oldukça uzun ve zorlu bir süreç sonucunda ortaya çıkan bu araştırmanın tüm aşamalarında rehberlik çalışmalarını büyük bir titizlikle gerçekleştirirken bana olan güvenini hissettirerek motivasyonumu arttıran değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR' a sonsuz sabrı, içtenliği ile bana destek olduğu ve yol gösterdiği için teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Adem ÖZDEMİR, Doç. Dr. Cumali ÖKSÜZ, Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT ve Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE' ye teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimimiz boyunca bilgi ve birikimlerimizi paylaşarak birbirimize destek olduğumuz yüksek lisans yol arkadaşlarıma ve tezimin istatistik çalışmalarında katkıları bulunan Ahmet GÜL' e teşekkür ediyorum.

Çalışmamın verilerini topladığım okullarda yardımlarını benden esirgemeyen okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve çalışmaya gönüllü katılımlarıyla destek veren değerli ailelere çok teşekkür ediyorum. Yaşamımın her alanında olduğu gibi bu çalışmamda da beni destekleyen sevgili aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Burcu BAĞCI



## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI .....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI .....	v
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÖNSÖZ .....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	xix
EKLER DİZİNİ .....	xxi
GİRİŞ .....	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR .....	3
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Varsayımlar .....	5
1.4. Materyal ve Yöntem.....	6
1.4.1. Araştırma Modeli .....	6
1.4.2. Evren ve Örneklem .....	6
1.4.2.1. Örneklem İlişkin Bulgular.....	8
1.4.3. Veri Toplama Araçları .....	12
1.4.3.1. Genel Bilgi Formu.....	12
1.4.3.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği.....	12
1.4.3.3. Yetişkin Prososyallik Ölçeği.....	14
1.4.4. Verilerin Toplanması .....	14
1.4.5. Verilerin Analizi.....	15
1.4.5.1. Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması .....	15
1.4.5.2. Durum Tespitine İlişkin Analizler.....	19
1.5. Literatür Özeti .....	20
1.5.1. Prososyal Davranış ile İlişkili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	20
1.5.2. Prososyal Davranış ile İlişkili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .....	24
1.6. Kapsam-Sınırlılıklar.....	31

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	32
2.1. Sosyal Gelişim .....	32
2.2. Prososyal Davranış ve Temel Kavramlar .....	34
2.2.1. Özgecilik .....	35
2.2.2. Perspektif Alma .....	36
2.2.3. Empati .....	37
2.2.4. Sempatî .....	38
2.3. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranış Gelişimi .....	39
2.4. Prososyal Davranış Gelişimini Etkileyen Etmenler .....	43
2.4.1. Biyolojik Kökenli Faktörler .....	43
2.4.1.1. Mizaç .....	43
2.4.1.2. Yaş .....	45
2.4.1.3. Cinsiyet .....	48
2.4.2. Çevresel Faktörler .....	49
2.4.2.1. Aile .....	50
2.4.2.2. Akran-Kardeş İlişkileri .....	54
2.4.2.3. Okul Öncesi Eğitim .....	55
2.5. Kuramsal Açıklamalar .....	57
2.5.1. Psikoanalitik Yaklaşım .....	57
2.5.2. Bilişsel Gelişim Kuramı .....	58
2.5.3. Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Öğrenme Kuramı .....	59
2.5.4. Sosyo-Ekolojik Gelişimsel Model .....	60
2.6. Tanımlar .....	62
3. ARAŞTIRMA BULGULARI .....	63
3.1. Çocuk Prososyallik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular .....	63
3.1.1. Geçerlik Çalışması .....	63
3.1.1.1. Kapsam Geçerliği .....	63
3.1.1.2. Yapı Geçerliği .....	63
3.1.2. Güvenirlik Çalışması .....	76
3.2. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular ...	76
3.2.1. Geçerlik Çalışması .....	76

3.2.1.1. Kapsam Geçerliği.....	76
3.2.1.2. Yapı Geçerliği.....	77
3.2.2. Güvenirlik Çalışması.....	80
3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyal Davranışları ile Anne- Babalarının Prososyal Davranışları Arasındaki Durum Tespitine İlişkin Bulgular.....	81
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	95
KAYNAKLAR.....	106
EKLER.....	124
ÖZGEÇMİŞ.....	127





## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Olumlu sosyal davranışlarda sosyo-ekolojik gelişimsel model Carlo ve Randall'dan uyarılma (2001).....	61
Şekil 3.1. Çocuk Prososyallik Ölçeği öğretmen formu faktörlerinin öz değerlerine ait saçılma diyagramı .....	64
Şekil 3.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği öğretmen formuna ait path diyagramı.....	66
Şekil 3.3. Çocuk Prososyallik Ölçeği anne formu faktörlerinin öz değerlerine ait saçılma diyagramı .....	68
Şekil 3.4. Çocuk Prososyallik Ölçeği anne formuna ait path diyagramı.....	70
Şekil 3.5. Çocuk Prososyallik Ölçeği baba formu faktörlerinin öz değerlerine ait saçılma diyagramı .....	72
Şekil 3.6. Çocuk Prososyallik Ölçeği baba formuna ait path diyagramı.....	74
Şekil 3.7. Yetişkin Prososyallik Ölçeği anne formuna ait path diyagramı.....	77
Şekil 3.8. Yetişkin Prososyallik Ölçeği baba formuna ait path diyagramı.....	79



## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Örneklemi oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları .....	8
Çizelge 1.2. Örneklemi oluşturan çocukların kardeş sayısına göre dağılımları .....	8
Çizelge 1.3. Örneklemi oluşturan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre dağılımları.....	9
Çizelge 1.4. Örneklemi oluşturan çocukların okul öncesi kurumuna devam etme süresine göre dağılımları.....	9
Çizelge 1.5. Örneklemi oluşturan annelerin yaşlarına göre dağılımları.....	10
Çizelge 1.6. Örneklemi oluşturan annelerin eğitim durumuna göre dağılımları....	10
Çizelge 1.7. Örneklemi oluşturan babaların yaşlarına göre dağılımları.....	11
Çizelge 1.8. Örneklemi oluşturan babaların eğitim durumuna göre dağılımları....	11
Çizelge 1.9. Lawshe tekniğinde uzman sayısına göre kapsam geçerlilik oranları (KGO) için minimum değerler.....	17
Çizelge 3.1. Çocuk Prososyallik Ölçeği öğretmen formu faktör yük değerleri .....	65
Çizelge 3.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği öğretmen formu DFA'ya ait regresyon ve t değerleri .....	67
Çizelge 3.3. Çocuk Prososyallik Ölçeği anne formu faktör yük değerleri.....	69
Çizelge 3.4. Çocuk Prososyallik Ölçeği anne formu DFA'ya ait regresyon ve t değerleri .....	71
Çizelge 3.5. Çocuk Prososyallik Ölçeği baba formu faktör yük değerleri.....	73
Çizelge 3.6. Çocuk Prososyallik Ölçeği baba formu DFA'ya ait regresyon ve t değerleri .....	75
Çizelge 3.7. Yetişkin Prososyallik Ölçeği anne formu DFA'ya ait regresyon ve t değerleri .....	78
Çizelge 3.8. Yetişkin Prososyallik Ölçeği baba formu DFA'ya ait regresyon ve t değerleri .....	80
Çizelge 3.9. Ölçek puanlarının dağılımları .....	81
Çizelge 3.10. Okul öncesi dönem çocukları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi sonuçları .....	82
Çizelge 3.11. Çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi sonuçları .....	83
Çizelge 3.12. Cinsiyet değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları .....	85
Çizelge 3.13. Kardeş sayısı değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları .....	86

Çizelge 3.14. Okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu değişkenine göre çocukların prososyal davranışlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları .....	87
Çizelge 3.15. Okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerin eğitim süreleri değişkenine göre çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları .....	88
Çizelge 3.16. Anne yaşı değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları .....	89
Çizelge 3.17. Anne eğitim durumu değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları.....	91
Çizelge 3.18. Baba yaşı değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları .....	92
Çizelge 3.19. Baba eğitim durumu değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçlar .....	93

## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1. Çocuk Prososyallik Ölçeği madde örnekleri .....	124
Ek 2. Yetişkin Prososyallik Ölçeği madde örnekleri .....	125
Ek 3. İzin Belgesi .....	126



## GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal becerilerini ve uyum davranışlarını hızla kazandığı ve bireyin hayatında kısa ve uzun süreli etkilerinin olduğu önemli bir dönemdir (Bilgin, 1996; Ekinci Vural, 2006; Gülay, 2008). Çocuğun fiziksel, bilişsel ve dil gelişimiyle paralellik gösteren sosyal gelişim, toplumsallaşma, sosyalleşme ve kişilik oluşumu gibi süreçleri kapsar. Bu süreçte çocuk, içinde bulunduğu toplumun ahlâkî değerlerini, kurallarını öğrenir, bu öğrenme sürecinde kendi istekleri ile toplumun istekleri arasında denge kurmaya çalışır ve davranışlarını beklenen yönde gösterme yolunda ilerler. Sosyal gelişim, kişinin sadece yaşadığı çevrenin davranış ve değer sistemlerini öğrendiği süreçleri değil, özerk bir birey olarak farklılaştığı süreçleri de kapsar (Yağmurlu ve Candan Kodalak, 2009).

Sosyal gelişimin belli başlı unsurlarından biri olan prososyal davranış, bir başka kişi veya gruba fayda sağlama amacı güden, herhangi bir ödüllendirme beklentisi olmaksızın gönüllü olarak yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Prososyal davranışların temelinde rahatlatma/teselli etme, yardımseverlik, paylaşımcılık, işbirlikçilik, fedakârlık, bağımlılık/dahil olma, gönüllülük ve empati gibi davranışlar yer alır. Bu davranışlar, kişinin diğer insanlara karşı olumlu tutumunu yansıtması ve toplumların uyumlu işleyişine katkıda bulunmalarından dolayı gelişim araştırmalarına konu olmuş, özellikle 1990'lı yıllarda çoğu sosyal öğrencilerden oluşan araştırmacılar, prososyal davranışların temelleri ve doğası üzerine çalışmalar yapmışlar; prososyal davranışın uygun model tarafından kolaylıkla etkilenebileceğini ortaya koymuşlardır. Prososyal davranışları etkileyen faktörler arasında biyolojik kökenli olarak mizaç, yaş, cinsiyet önemli rol oynarken, çevresel faktörler içerisinde öncelikle aile, akran ve kardeş ilişkileri, okul öncesi eğitim ele alınmaktadır (Avcı, 1995; Knafo ve Plomin, 2006 ).

Minuchin (1985)' e göre, çocuğun biyolojik bir organizma olarak yakın çevreyle etkileşiminin ve çocuğun sosyal gelişiminde sistemlerin etkileşiminin yeri önemlidir. Çocuk dünyaya geldikten sonra çevresini saran fiziksel ve sosyal çevreye uyum sürecinde en büyük desteği anne ve babasından alır. Yaşamın ilk yıllarında çocuk, ailesi ile yoğun ilişkilerde bulunarak ilk sosyal deneyimlerini edinir. Dolayısıyla çocuk anne-babayı etkiler, anne-baba çocuğu etkiler ve anne-babadan biri aile sistemi içinde çocukla arasındaki bağda bir değişikliğe yol açacak biçimde diğerini kolayca etkileyebilir (Akt. Bekman, 1998). Anne, baba,

kardeş gibi farklı aile bireyleri ile çocuk arasındaki etkileşimler, çocuğun duygusal ve toplumsal alandaki gelişimine ve eğitimine etki etmektedir. Anne-babaların çocuğunu etkileme ve yönlendirme görevi çok geniş bir alanı kapsadığı, yakın ve uzun süreli ilişkiyi içerdiği için, aile yapısı ve süregelen etkileşimler önemli görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk sosyal bir varlık olduğunun bilincine varır, taklit edebileceği bir modele gereksinim duyar ve anne babayı model alarak onların yaşama biçimlerini taklit yoluyla öğrenir (Güngör, 2002; Özgüven, 2001; Yavuzer, 1999). Miesel (1985), bu durumu: “Bütün araştırma bulguları anne-babaların sergiledikleri davranışların niteliğinin bebek ve küçük yaştaki çocukların gelişiminde değişiklikler yarattığını göstermektedir.” şeklinde açıklamaktadır (Akt. Bekman, 1998). Anne-babanın çocuk yetiştirme yaklaşımı ise, kendi kişilik özellikleri, kendi anne-babalarından öğrenmiş oldukları davranış kalıpları, eğitim durumlarından etkilenir. Bu süreçlerin tümü hem çocukluk hem de ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde sergilenen sosyal davranışlar üzerinde etkilidir. Çocuğun erken dönemlerinde yaşadığı deneyimlerin uzun süreli ve önemli etkileri, araştırmacıları okul öncesi dönem çocuklarını ve anne-babaların bu süreçteki yerini daha iyi anlamaya yöneltmiştir (Yağmurlu ve Candan Kodalak, 2009). Aile, insanın içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi, sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürdürebilmesi açısından oldukça önemlidir (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002; Güngör, 2002). Bu doğrultuda çalışmada, Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak anne-babanın prososyal davranışları ile okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişki ele alınmıştır.



# 1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

## 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, “Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği” ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesi, çocukların prososyal davranışlarının anne, baba, öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu davranışlarının farklı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Çocuk Prososyallik Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. Çocuk Prososyallik Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
3. Yetişkin Prososyallik Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?
4. Yetişkin Prososyallik Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
5. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının anne, baba, öğretmen değerlendirmeleri arasında ilişki var mıdır ?
7. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları;
  - a ) Çocukların cinsiyeti,
  - b ) Çocukların sahip olduğu kardeş sayısı,
  - c ) Çocukların daha okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmemeleri,
  - d ) Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri,

e ) Annenin eğitim durumu,

f ) Annenin yaşı,

g) Babanın eğitim durumu,

h) Babanın yaşı,

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

## 1.2.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem; gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı, çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği ve her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönemdir (Günindi, 2008). Bu dönemde, sosyal gelişimin temelinde yer alan ve toplumların uyumlu işleyişi için önem arz eden prososyal davranışlar üzerinde, anne-baba ile yaşanan etkileşimler ve çocuğa karşı yöneltilen davranışlar önemli rol oynamaktadır (Carlo ve Randall, 2001; Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002). Ancak küreselleşmenin etkisiyle günümüzde hızla değişen yaşam koşullarında paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, empati gibi geçmişte sahip olduğumuz sosyal ve kültürel değerlerin zayıfladığı, çocuklarda prososyal davranış becerileri kazanma yerine daha çok bireyseliğin ön plana çıktığı görülmektedir. Çocuklar prososyal davranışları kazanma kapasitesine sahiptir, ancak önemli olan nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleridir. Araştırmacılar çocukların, yetişkinlerin prososyal davranış modellerini gözlemelerinin ve oyunlarında bu davranışlarla ilgili rol alma etkinliklerine katılmalarının prososyal davranışları zenginleştirebileceğini belirtmiştir (Glazer, 1991). Doescher ve Sugawara (1989) tarafından yapılan çalışmalarda, model almanın prososyal davranışların kazanımı ve ifade edilebilmesinde büyük etkisi olduğu hem laboratuvar çalışmalarında, hem de yapılan gözlemlerde saptanmıştır (Akt. Uzmen ve Mağden, 2002). Çocuklar başkalarını gözleyerek nasıl davranacaklarını ve davranışlarından sonra verilen tepkileri öğrenmeye başlarlar. Çocukların bazıları çok erken yaşlarda prososyal davranışlar sergilerken, bazıları da daha geç yaşlarda prososyal davranışlar sergilemeye başlar. Prososyal davranışların kazanımında farklılıklara yol açan bu durumların evdeki yaşantılardan mı, onlarla ilgilenen kişilerden mi kaynaklandığı, çocukların karakteriyle mi ilgili olduğu yıllar boyunca araştırılmıştır. Çocukların sosyal ve psikolojik doyumlarını etkileme işlevine sahip olan prososyal davranış becerilerinin geliştirilmesinde bu davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi

büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, çocukların davranışlarının şekillenmesinde önemli etkiye sahip olan anne babaların, çocuklarıyla ve çevreleriyle sağlıklı ilişki kurabilmeleri için prososyal davranış becerilerine ne derecede sahip oldukları da önemli kabul edilmektedir. Son yıllarda artış gösteren prososyal davranışlara yönelik çalışmaların hem kavramsal boyutta bu davranışları açıklamaya hem de saldırganlık, öfke gibi olumsuz sosyal davranışların yanında bireylerin güçlü yanlarına dikkat çeken prososyal davranışların vurgulanmasına katkı sağladığı görülmektedir. Yurtdışında prososyal davranışlarda birtakım değişkenlerin (ebeveyn tutumları, sosyal destek algısı, uygun arkadaş ve ebeveyn modelleri, benlik algısı, vb.) ve kişisel faktörlerin (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn değişkenleri, vb.) önemini çoklu boyutta inceleyen birçok çalışma olduğu görülürken ülkemizde bu gibi çalışmaların henüz başlangıç düzeyinde olduğu ve bu davranışları çok yönlü ele alan araştırmaların da az olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmada, okul öncesi çağı çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesi ve çocukların prososyal davranışlarının anne-baba ve öğretmen gözüyle karşılaştırılması, okul öncesi çağı çocuklarının prososyal davranışlarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ile prososyal davranışlar konusunda son yıllarda artış gösteren çalışmalara katkı sağlaması ve ortaya çıkan bulguların araştırmacılara okul öncesi dönemdeki prososyal davranışlar konusunda farklı bakış açıları kazandırması açısından önemli kabul edilmektedir. Ayrıca araştırmada “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” ölçme araçlarının Türkçe’ye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlilik düzeylerinin belirlenmesi ile okul öncesi eğitim alanına olumlu katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Böylece konuya açıklık getirilerek okul rehber öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin, ailelere bu konularda bilgi vermesinin ve ailelerin de çocuklarına daha iyi bir rol model olmalarının sağlanması bakımından önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Varsayımlar

- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların normal gelişim gösterdiği,
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmanın amacına uygun olduğu,
- Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği,
- Araştırmada kullanılacak ölçme aracı “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ini, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklar için tarafsız olarak doldurduğu,
- Anne-babaların prososyal davranış düzeylerini belirlemek için kullanılan “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” ne verecekleri cevapların objektif olduğu varsayılmıştır.

### 1.4. Materyal ve Yöntem

#### 1.4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca ilişkinin bağımlı değişkeni 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının, çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu gibi bağımsız değişkenlerden etkilenip etkilenmediği de saptanmaya çalışılmıştır. Karasar’a (2012) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı bir araştırma modelidir. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modelleri ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” nin geçerlik-güvenirlik

çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada ise, 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla geçerlik-güvenirlik çalışması yapılarak düzenlenen ölçekler belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

#### 1.4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Aydın il merkezi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokulların anasınıflarında eğitim görmekte olan 60-72 aylık çocuklar (n=2086) ve anne-babaları ile öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ)” nin geçerlik güvenirlik çalışmasının örnekleme için evrenden (n=2086) tesadüfi örnekleme formülü kullanılarak 325 çocuk, araştırmanın durum tespiti için örnekleme 325 çocuk olarak belirlenmiştir. Örneklem belirlemede kullanılan tesadüfi örnekleme formülü;

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot (pq)}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot (pq)}$$

**N**= Evrendeki birey sayısı

**n**= Örneklem alınacak birey sayısı

**p**= İncelenecek olayın görülüş sıklığı ( olasılığı )

**q**= İncelenecek olayın görülmemiş sıklığı (1-p)

**t**= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t çizelgesinde bulunan teorik değer

**d**= Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen  $\pm$  sapma olarak simgelenmiştir.

Araştırmamızda anne-baba ve öğretmenden ayrı ayrı alınan verilerin eşleştirme çalışmaları yapılması gerektiğinden ve dağıtılan ölçeklerde eksik ya da hatalı doldurulan ölçekler nedeniyle oldukça çok veri kaybı olmuştur. Bu nedenle “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ)” nin geçerlik güvenirlik çalışması için dağıtılan ölçeklerden elde edilen 300 veri sayısı ile çalışılmış, ölçekler üzerinde yapılan düzeltmelerden sonra 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla dağıtılan ölçeklerden elde edilen 200 veri sayısı ile çalışmaya devam edilmiştir.

#### 1.4.2.1. Örneklem ilişkili bulgular

**Çizelge 1.1.** Örneklemi oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	n	%
Erkek	106	53
Kız	94	47
<b>Toplam</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

Çizelge 1.1. incelendiğinde, örnekleme 94' ü kız, 106' sı erkek olmak üzere toplam 200 çocuk yer almıştır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, örneklemin %53'ünün erkek, %47'sinin kız olduğu görülmektedir.

**Çizelge 1.2.** Örneklemi oluşturan çocukların kardeş sayısına göre dağılımları

Kardeş Sayısı	n	%
Tek Çocuk	91	45.5
1 Kardeşi Var	86	43
2 veya Daha Fazla Kardeşi Var	23	11.5
<b>Toplam</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

Çizelge 1.2' de çocukların kardeş sayısına ilişkin dağılımlarına bakıldığında, tek çocuk olanlarının sayısı 91 (%45.5), 1 kardeşi olanların sayısı 86 (%43) ve 2 veya daha fazla kardeşi olanların sayısının 23 (%11.5) olduğu görülmektedir.

**Çizelge 1.3.** Örneklemi oluşturan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre dağılımları

<b>Okul Öncesi</b>		
<b>Eğitim Kurumuna</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Gitme Durumu</b>		
<b>Gitti</b>	98	49
<b>Gitmedi</b>	102	51
<b>Toplam</b>	200	100

Çizelge 1.3 incelendiğinde, örneklemi oluşturan çocukların 98 (%49)' inin daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna gittiği, 102 (%51)'sinin gitmediği görülmektedir.

**Çizelge 1.4.** Örneklemi oluşturan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre dağılımları

<b>Eğitim Süresi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Gitmedi</b>	102	51
<b>1-6 Ay</b>	16	8
<b>7-12 Ay</b>	60	30
<b>1 yıl ve Daha Fazla</b>	22	11
<b>Toplam</b>	200	100

Çizelge 1.4' te daha önce okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların devam etme sürelerine bakıldığında, 1-6 ay sürede gidenlerin sayısı 16 (%8), 7-12 ay 60 (%30) ve 1 yıl ve daha fazla süreliğine gidenlerin sayısının 22 (%11) olduğu görülmektedir.

**Çizelge 1.5.** Örneklemi oluşturan annelerin yaşlarına göre dağılımları

<b>Anne Yaş</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>20-25</b>	16	8
<b>26-30</b>	41	20.5
<b>31-35</b>	82	41
<b>36-40</b>	44	22
<b>40 ve Üzeri</b>	17	8.5
<b>Toplam</b>	200	100

Çizelge 1.5' te çocukların annelerinin yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında, 20-25 yaş arası 16 (%8), 26-30 yaş arası 41 (%20.5), 31-35 yaş arası 82 (%41), 36-40 yaş arası 44 (%22), 40 ve üzeri yaş aralığında 17 (%8.5) anne olduğu görülmektedir.

**Çizelge 1.6.** Örneklemi oluşturan annelerin eğitim durumuna göre dağılımları

<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Okur-Yazar Değil</b>	3	1.5
<b>İlkokul Mezunu</b>	12	6
<b>Ortaokul Mezunu</b>	37	18.5
<b>Lise Mezunu</b>	66	33
<b>Üniversite Mezunu</b>	74	37
<b>Lisansüstü</b>	8	4
<b>Toplam</b>	200	100

Çizelge 1.6' da örneklemi oluşturan çocukların anne eğitim düzeylerine bakıldığında, okur-yazar olmayan anne sayısının 3 (%1.5), ilkokul mezunu anne sayısının 12 (%6), ortaokul mezunu anne sayısının 37 (%18.5), lise mezunu anne sayısının 66 (%33), üniversite mezunu anne sayısının 74 (%37), lisansüstü mezunu anne sayısının 8 (%4) olduğu görülmektedir.



**Çizelge 1.7.** Örneklemi oluşturan babaların yaşlarına göre dağılımları

<b>Baba Yaş</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>26-30</b>	28	14
<b>31-35</b>	65	32.5
<b>36-40</b>	70	35
<b>40 ve Üzeri</b>	37	18.5
<b>Toplam</b>	200	100

Çizelge 1.7’ de çocukların babalarının yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında, 26-30 yaş arası 28 (%14), 31-35 yaş arası 65 (%32.5), 36-40 yaş arası 70 (%35), 40 ve üzeri yaş aralığında 37 (%18.5) baba olduğu görülmektedir.

**Çizelge 1.8.** Örneklemi oluşturan babaların eğitim durumuna göre dağılımları

<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>İlkokul Mezunu</b>	18	9
<b>Ortaokul Mezunu</b>	26	13
<b>Lise Mezunu</b>	66	33
<b>Üniversite Mezunu</b>	73	36.5
<b>Lisansüstü</b>	17	8.5
<b>Toplam</b>	200	100

Çizelge 1.8’ de örneklemi oluşturan çocukların baba eğitim düzeylerine bakıldığında, okur-yazar olmayan baba olmadığı, ilkokul mezunu baba sayısının 18 (%9), ortaokul mezunu baba sayısının 26 (%13), lise mezunu baba sayısının 66 (%33), üniversite mezunu baba sayısının 73 (%36.5), lisansüstü mezunu baba sayısının 17 (%8.5) olduğu görülmektedir.

### 1.4.3. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla; anne-baba ve çocuğa yönelik genel bilgileri içeren “Genel Bilgi Formu”, çocukların prososyal davranış becerilerini ölçmek amacıyla “Çocuk Prososyallik Ölçeği”, anne-babaların prososyal davranış becerilerini belirlemek için “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçları açıklanarak örneklere yer verilmiştir.

#### 1.4.3.1. Genel bilgi formu

“Genel Bilgi Formu” çocukların, cinsiyet, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, annenin yaşı ve eğitim durumu, babanın yaşı ve eğitim durumu gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir.

#### 1.4.3.2. Çocuk prososyallik ölçeği

Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ), “Child Rating Questionnaire (CRQ) (Strayer, 1985) ve Prososyal Davranış Anketine “Prosocial Behavior Questionnaire (PBQ)” ne dayanmaktadır (Weir, Stevenson ve Graham, 1980).

Yenilenmiş CRQ; rahatlatma, yardım etme, paylaşmak, gönüllülük, savunma/dahil etme, işbirlikçilik ve empati konularını içeren 7 alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Yanıtları 1 (hiçbir zaman) ile 7 (her zaman) arasında değişen likert tipi ölçek ile belirtilir. Ölçeğin öğretmen ve aile tarafından çocukların becerilere sahip olma derecesine göre değerlendirilmesi beklenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, çocukların prososyal davranışlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Roberts ve Strayer (1996) tarafından kullanılan ölçeğin Cronbach Alfa raporları aşağıda belirtilmiştir.

**Rahatlık:**1, 7 ve 15. maddeler

Öğretmen değerlendirmeleri: Cronbach Alfa= .87

Veli değerlendirmeleri: Cronbach Alfa= .84

**Yardıms severlik:** 2, 8, 10, 12. maddeler

Öğretmen değerlendirmeleri: Cronbach Alfa = .87

Veli değerlendirmeleri: Cronbach Alfa = .84

**Paylaşım cılık:** 3. ve 14. maddeler

Öğretmen değerlendirmeleri: Cronbach Alfa = .84

Veli değerlendirmeleri: Cronbach Alfa = .34

**İşbirlikçilik:** 5, 9, 16 ve 21. maddeler

Öğretmen değerlendirmeleri: Cronbach Alfa = .85

Veli değerlendirmeleri: Cronbach Alfa = .79

**Bağımlılık/Dahil Olma:** 4, 13 ve 20. maddeler

(PBQ dan alınan maddeler, Weir at al., 1980, Cronbach Alfa mevcut değil)

**Gönüllülük:** 17. ve 20. maddeler

(PBQ dan alınan ölçekler, Weir at al., 1980, Cronbach Alfa mevcut değil)

**Empati:** 6. ve 19. maddeler

Öğretmen değerlendirmeleri: Cronbach Alfa = .74

Veli değerlendirmeleri: Cronbach Alfa = .69

### **1.4.3.3. Yetişkin prososyallik ölçeği**

Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ), ebeveynlerin sergiledikleri prososyal davranışları değerlendirmek için kullanılır. YPÖ; paylaşma, yardımlaşma, ilgilenme ve empati olmak üzere 4 alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Burada ebeveynlerin belirtilen davranışları 1 (hiçbir zaman) ile 7 (her zaman) arasındaki sıklık belirten derecelerden uygun olanını işaretlemeleri beklenir. Ölçek toplam puanı .87 Cronbach Alfa değeri ile yetişkinlerin prososyal davranışlarını güvenilir bir şekilde değerlendirdiği bulunmuştur (Caprara, Steca, Zelli ve Capanna, 2005).

### **1.4.4. Verilerin Toplanması**

a) Araştırmada veri toplama sürecinde ilk olarak, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınıp, araştırmayı kabul eden okullardaki okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri ile biraraya gelinmiştir. Öğretmenler, doldurulması gereken ölçme araçları ve araştırmanın amaçları, yapılacak uygulamanın bilimsel niteliği, toplanacak verilerin gerçeği yansıtmaya derecesi, içtenlik ve gizliliğin önemi konusunda bilgilendirilmiştir. Bilgi formu ve ölçek maddelerinin tümünün atlanmadan yanıtlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu standart yönerge tüm uygulamalar için tekrarlanmıştır.

b) Araştırmada kullanılmış olan Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ), her çocuk için kendi sınıf öğretmeni ve anne-babası tarafından ayrı ayrı, Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ) anne-baba tarafından kendileri için doldurulmuştur.

c) İki aşamalı olarak gerçekleştirilen araştırmanın birinci aşamasında, Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılan "Çocuk Prososyallik Ölçeği" ve "Yetişkin Prososyallik Ölçeği" geçerlik güvenirlik çalışması için 04.11.2014-05.12.2014 tarihleri arasında 500 adet ölçek dağıtılmış, 300 veri elde edilmiştir. Geçerlik güvenirliğe ilişkin analizler sonucunda yapılan değişikliklerden sonra 12.12.2014-16.01.2015 tarihleri arasında durum tespitine ilişkin verileri toplamak amacıyla 400 adet ölçek dağıtılmış ve elde edilen 200 verinin analizleri gerçekleştirilmiştir.

### **1.4.5. Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 ve Lisrel paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında geçerlik güvenirliğe ilişkin yapılan analizler aşağıda belirtilmiştir.

#### **1.4.5.1. Çocuk prososyallik ölçeği ve yetişkin prososyallik ölçeği geçerlik ve güvenirliğine ilişkin analizler**

##### **a) Geçerlik Çalışması**

Geçerlik, bir ölçme aracının, ölçülmek istenen özelliği ne kadar doğru ölçtüğünü belirtmek amacıyla kullanılan bir kavramdır. Bir ölçme aracının geçerliğini belirlemek için kullanılan geçerlik teknikleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Geçerlik tekniklerinin, kapsam geçerliği, ölçüt bağımlı geçerlik ve yapı geçerliği olarak ayrılması en çok tercih edilen geçerlik sınıflandırılmasıdır (Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultuda okul öncesi dönem 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile ebeveynlerin prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uyarlama çalışması yapılan “Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği” nin geçerlik çalışmalarında kapsam ve yapı geçerliği teknikleri kullanılmıştır.

##### **Kapsam Geçerliği**

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin dil geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe’ye uyarlama çalışmaları dört dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmesi; Türkçe’den İngilizce’ye çevrilmesi gerçekleştirilmiştir. Her iki dildeki formlarının dil uzmanları tarafından karşılaştırılarak anlam karşılıklarına bakılmış, Türkçe ve İngilizce formlar arasında anlam farklılığı olmadığı belirlenmiştir. Son olarak maddelerin İngilizce ve Türkçe anlam karşılıkları dikkate alınarak Türk Dili uzmanı tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve uzmanın önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak maddelere son şekli verilmiştir. Türkçe’ye çevirisi yapılan ölçeklerde yer alan uygulama yönergelerinin ve değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerliği ve Türk kültürüne uygunluğu için Adnan Menderes Üniversitesi, Mevlana Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesinden beş ayrı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Türkçe’ye çevirisi yapılan “Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği”, uygulama yönergesi ve

orijinal kopyaları ile uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan her bir maddeyi amacına uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde “Uygun”, “Uygun değil”, “Değiştirilebilir” şeklinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir.

**Uygun/Kalsın:** Eğer maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğünü düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

**Uygun Değil/Çıkarılsın:** Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

**Uygun/Düzeltilme Önerisi:** Madde konu kapsamına uygun ancak bazı düzenlemeler gerekiyorsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri toplandıktan sonra her bir madde için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek analizler yapılmıştır. Uzman görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi Lawshe Tekniği dikkate alınarak yapılmıştır. Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir (Akt. Yurdugül, 2005). Bu yaklaşım altı aşamadan oluşmaktadır.

- a) Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- b) Aday ölçek formlarının hazırlanması
- c) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- d) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- e) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- f) Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması

Lawshe Tekniğinin uygulanması için en az beş en fazla kırk uzman görüşüne gereksinim bulunmaktadır. Lawshe Tekniğinde maddelere ilişkin uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmektedir. Kapsam geçerlilik oranının formülü aşağıda verilmiştir:

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

KGO = Kapsam Geçerlik Oranı

NG = Maddeye gerekli diyen uzman sayısı

N = Madde hakkında bilgi alınan toplam uzman sayısı

Lawshe tekniğinde kullanılan bu formüle göre KGO, bir maddenin ölçekte kalması yönünde görüş bildiren uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısına oranını 1 eksiği ile elde edilmektedir. KGO değeri 0' a eşit ya da negatiflik içeriyorsa bu madde öncelikle elenmektedir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin anlamlılıkları test edilir. Hesaplama kolaylığı açısından  $P < 0.05$  düzeyinde anlamlılık düzeyinde KGO'larının minimum değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından çizelgeye dönüştürülmüştür. Uzman sayısına ilişkin minimum değerler maddenin istatistiksel olarak anlamlılığını ifade etmektedir. Çizelgedeki minimum değerlere sahip olan maddeler ölçeğe alınır; minimum değerlere sahip olmayan maddeler ise elenir (Akt: Yurdugül, 2005: 2).

**Çizelge 1.9.**  $P = 0.05$  Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Her bir madde için elde edilen KGO'larının, istatistiksel olarak anlamsız bulunanlar elimine edildikten sonra geriye kalan maddeler üzerinden; tüm KGO'ların ortalamaları KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi)'sini vermektedir.

Kapsam geçerliği sonrasında, ölçeklerin ölçülmek istenen özelliği doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocuklar arasından tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 40 çocukla ön uygulaması gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Ön uygulama sonucunda, ölçeklerdeki maddelerin herkes tarafından aynı biçimde anlaşıldığı ve yorumlandığı görülmüştür. Bu nedenle ön uygulama sonucunda ölçeklerde değişiklik yapılmadığından, ön uygulamaya alınan 40 çocuk örneklem grubuna dahil edilmiştir. Ön uygulama çalışması sonrasında ölçekler belirlenen örneklem grubunda uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir.

### **Yapı Geçerliği**

Çocuk Prososyallik Ölçeği yedi faktör ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada, bir faktörde 2 maddenin yer alması faktör analizinin varsayımlarını ihlal ettiği için, öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizleri uygulanmıştır. Uyarlamak amaçlı kullanılan Yetişkin Prososyallik Ölçeği' nin anne ve baba formlarının tek faktör ve 16 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöryel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000). DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness,  $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) dir. Ölçek modelinde gözlenen değerlerin  $X^2/d < 3$ ;  $0 < RMSEA < 0.05$ ;  $0.97 \leq NNFI \leq 1$ ;  $0.97 \leq CFI \leq 1$ ;  $0.95 \leq GFI \leq 1$  ve  $0.95 \leq NFI \leq 1$  aralıklarında olması mükemmel uyumu;  $4 < X^2/d < 5$ ;  $0,05 < RMSEA < 0.08$ ;  $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$ ;  $0.95 \leq CFI \leq 0.97$ ;



$0.90 \leq GFI \leq 0.95$  ve  $0.90 \leq NFI \leq 0.95$  ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000).

### **b) Güvenirlik Çalışması**

Güvenirlik, bireylerin bir ölçme aracına verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılık olarak ifade edilebilir. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranan iki temel ölçüt “değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık” olarak açıklanabilir. Ölçme aracının güvenilirliği, test-tekrar test güvenilirliği, paralel form güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, Kuder Richardson-20 (KR-20) ve Cronbach alfa güvenilirliği, madde toplam puan korelasyonu kullanılarak test edilebilir (Büyüköztürk, 2002). Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği ölçme araçlarının anne, baba ve öğretmen formları için güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir.

#### **1.4.5.2. Durum tespitine ilişkin analizler**

\* Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle ShapiroWilk's' den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmış olup;  $p < 0.05$  olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği,  $p > 0.05$  olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir.

\* Örneklemin demografik özelliklerinin (cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu, eğitim süresi, anne yaş, anne eğitim durumu, baba yaş, baba eğitim durumu) analizinde frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Örneklemin ölçek puanlarının analizinde örneklem sayısı, ortalaması, medyan, minimum, maximum ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

\* Anne Prososyallik Puanı, Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu), Baba Prososyallik Puanı, Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu), Çocuk Prososyallik Puanlarının (Öğretmen Formu) birbirleri ile ilişkisi incelenirken normal dağılımdan gelmeleri nedeniyle Pearson Korelasyon testinden yararlanılmıştır.

\* Öğretmen, anne ve babadan alınan Çocuk Prososyallik Ölçeği puanlarının çocuğun kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi, anne yaş, anne eğitim durumu, baba yaş, baba eğitim durumu, gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için One-Way ANOVA Testi kullanılmıştır. One-Way ANOVA Testi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklemin ortalamasının birbirinden anlamlılığını test etmek için kullanılmaktadır. One-Way ANOVA’da anlamlı farklılıklar görülmesi durumunda grupların varyanslarının homojen olduğu durumlarda LSD Analizlerinden yararlanılmıştır.

\* Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmeleri nedeniyle Independent t Testi ve One-Way ANOVA’dan yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmış olup;  $p < 0.05$  olması durumunda anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olduğu,  $p > 0.05$  olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

## **1.5. Literatür Özeti**

### **1.5.1. Prososyal Davranışlar İle İlişkili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Prososyal davranışlar ile ilgili yurtdışı araştırmaları incelendiğinde, araştırmalarda prososyal davranışların, aile yapısı ve aile tutumları, akran ilişkileri, sosyal destek, bireye özgü bilişsel ve duyuşsal özellikler, okul başarısı, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler açısından ilişki modellerle açıklandığı görülmüştür.

Trommsdorff (1991), anaokulu çocuklarından yaşları 5-6 arasında olan 15 kız çocuk ve 15 erkek çocuk ile annelerini örnekleme aldığı araştırmada, çocuklarıyla empati kuran annelerin, empatik çocuk yetiştirme olasılıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, annenin yüksek empati düzeyi ile çocuğun empati düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Annenin çocuk yetiştirme tarzıyla (çocuğu anlayabilmesi, ondaki sosyalleşme davranışlarını teşvik etmesi gibi) çocuğun empatisinin yüksek olması arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Eisenberg’in (1992) yaptığı çalışmada, annelerin başkalarına karşı duygusal tepki verme ve çocuk yetiştirme davranışları arasındaki ilişkinin yanı sıra ailelerin duygusal yapısı ile 5-6 ve 8-9 yaş arasındaki çocukların başkalarına karşı empatik duygusal cevapları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonunda; annenin perspektif alması ile çocuğunu prososyal davranışlara yönlendirmesi ve evdeki

negatif baskın duygu ile kız çocukların sempati davranışları ilişkili bulunmuştur. Annenin kişisel sıkıntıları (özellikle küçük kızlar için) ve evdeki negatif duyguların da (her iki cinsiyet içinde) çocukların kişisel sıkıntı işaretleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak; annelerin empatik yapıları ile çocukların empatik duygusal cevapları arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Bireye özgü duyuşsal değişkenler olan olumlu sosyal uslamlama, prososyal davranışlar, empati ile ilişkili duygusal tepkiler ve ahlaki uslamlamada cinsiyet farklılıkları arasındaki ilişkiler Eisenberg, Carlo, Murphy ve Court (1995) tarafından incelenmiştir. 15 yıl süren boylamsal çalışmada araştırmancının örneklem grubunu 4-5; 5.5- 6.5; 7-8; 9-10; 11-12; 13-14 ve 15-16 yaşlarında 16 erkek ve 16 kız katılımcı oluşturmuştur. Araştırmancının bulgularında kızların erkeklere göre daha fazla prososyal davranış sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca prososyal davranışın sempati ve olayları objektif değerlendirebilme ile pozitif yönde, kişisel sıkıntı ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca sosyal uslamlamancının ergenliğin son dönemlerinde ve yetişkinlikte arttığı da görülmüştür.

Krevans ve Gibbs (1996), ailelerin uyguladıkları disiplin anlayışının çocukların empati ve prososyal davranışları ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda ailelerin uyguladığı sonuçsal disiplin ile çocukların prososyal davranışları ilişkili görülmüştür. Sonuçsal disiplin uygulayan ailelerin çocuklarının daha empatik, daha empatik çocukların da daha çok prososyal oldukları görülmüştür.

Roberts, Colledge ve Strayer (1996), prososyal davranışlarda cinsiyet ve yaş farklılıklarının etkisini incelemek için duyguları ifade etme, prososyal davranışlar ve empati arasındaki ilişkileri cinsiyet bağlamında ele almıştır. Bu üç değişken 5, 9 ve 13 yaş grubundan seçilen 73 katılımcı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme katılımcıların duygusal çağrışım uyandıran videolardaki yüz ifadeleri ve sözel tepkileri ile yakın arkadaşların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin ölçeklendirmeleri aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmada erkeklerin prososyal davranış sergileme eğilimlerinde empatinin anlamlı ölçüde katkısı olduğu görülürken, kızlarda empatinin yalnızca arkadaş ilişkileri bağlamında prososyal davranışlara katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin prososyal davranışları sergilemede kızlara göre daha az baskı hissettikleri araştırmancının bulguları arasındadır.

Miller (1997), empati ve özgeci davranışın okul öncesi çocuklarında mizaç özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. Örneklem 2-8 yaş arasındaki yüksek empati

düzeyine sahip 27 çocuk alınmıştır. Çocukların anneleriyle görüşme yoluyla, çocukların okul ve evdeki empati ve yardımseverlik tepki düzeyleri belirlenmiştir. Duygusal olarak olumlu tanımlanan çocukların, empati ve yardımseverlik tepkilerinde de sosyal bireyler olduğu belirlenmiştir.

Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin prososyal davranışlar üzerindeki etkisi Eisenberg ve Fabes (1998) tarafından da benzer bir araştırma ile ele alınmıştır. Farklı yaş gruplarından 265 katılımcının yer aldığı çalışmada yaş düzeyleri bebeklik (3 yaş altı), okul öncesi (3-6 yaş), çocukluk dönemi (7-12 yaş) ve ergenlik (13-17 yaş) olarak gruplandırılmıştır. Yaş grupları arasında ve yaş gruplarının kendi içerisinde kıyaslama yapmak için etki alanları ile bu etki alanlarının farklı yaş gruplarındaki büyüklüğü incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında ergen grupların (13-17 yaş) ve kızların prososyal davranışları gösterme eğiliminin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lefebvre ve Merrigan (1998), 4-11 yaş arası 2840 katılımcının yer aldığı çalışmada aile yapısının ve sosyo-ekonomik düzeyin prososyal davranışlarla ilişkilerini incelemişlerdir. Aile geçmişi, ailenin geliri, annenin çalışması ve çocuk gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmada, aile faktörleri ile çocukların bilişsel gelişimi (4-5 yaş), problem davranışları ve prososyal davranışları (4-11 yaş) ele alınmıştır. Her iki ebeveyni ile yaşayan ve annesi çalışmayan çocukların prososyal davranış eğilimlerinin diğer katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Her iki ebeveyni ile yaşayan 4-11 yaş arası çocuklarda ise prososyal davranışlar anne baba eğitim düzeyi, düşük gelirli çevrede yetişme ve üvey aileye sahip olma ile pozitif yönde, aile geliri ve annenin çalışması ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Tüm örneklem grubu içerisinde yer alan 4-11 yaş arası çocukların prososyal davranışlarının ise ailenin geliri ile negatif yönde; üvey aileye sahip olma ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Miller vd. (2002), okul öncesi dönemde düşük gelirli ailelerin çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliliklerini tespit etmeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamına 3-5 yaş arası 31 çocuk alınmıştır. Araştırmada duygular, sosyal beceriler ve problem davranışlarla ilgili gözlem çeklistleri kullanılmıştır. Çocukların sosyal ve duygusal becerileri doğal ortamda gözlenmiş; ayrıca duyguları tanıma ve ifade etme becerilerini tespit etmek için çocuklarla görüşme yapılmış; zorluklarla başa çıkma ve prososyal davranışlar için öğretmenin gözlemleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların %75' inin bazı

olumsuz duygular sergiledikleri, yarıdan fazlasının prososyal davranışlar sergiledikleri ve hemen hemen tamamının olumlu duygusal davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Reio, Maciolek ve Weiss (2002), çocuk merkezli program ve temel beceri programı uygulanan anasınıflarında; çocukların anksiyete, zarar verici davranışlar ve prososyal davranışları gösterme oranları incelemiştir. Araştırma kapsamına 10 kız 10 erkek çocuk alınmıştır. Anksiyete ile ilgili davranışlar kapsamında; tırnak yeme, kaş çatma, bağırma, yeni durumlardan kaçınma ve negatif etki bırakma gibi davranışlar akademik etkinlikler sırasında gözlenmiştir. Yıkıcı davranışlar kategorisinde ise; kurallara uymama, meydan okuma, karşılık verme, başkasına fiziksel zarar verme davranışları gözlenmiştir. Prososyal davranışlar serbest oyun zamanında gözlenmiştir. Prososyal davranışlar kapsamında; kavgayı önleme, başka çocuğu oyun grubuna davet etme, başkalarını övme, paylaşma, yardım etme gibi davranışlar gözlenmiştir. Araştırmada prososyal davranışlar kapsamında başkalarını oyuna davet etme ve başkalarını övme becerilerinde çocuk merkezli programın lehine fark bulunmuştur. Diğer prososyal davranışlarda iki program arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Anksiyete kapsamındaki davranışların tümünde ise; çocuk merkezli program lehine bulgulara ulaşılmıştır.

Gembeck, Geiger ve Crick (2005), çocukların ve ergenlerin sınıf arkadaşları ile olan ilişkileri (sosyal tercih ve etki) ve davranışları (fiziksel ve ilişkisel saldırganlık, prososyal davranışlar) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üç yıl süren bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılması amacıyla geliştirilen ölçme araçları aracılığıyla 3. ve 6. sınıfta iki ayrı set halinde 458 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Yapısal eşitlik modeli ile yapılan analizler sonucunda, erkeklerin fiziksel saldırganlık eğiliminin kızlardan daha yüksek olduğu, kızların prososyal davranışlarının ve arkadaşları tarafından tercih edilme oranının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca prososyal davranışların kızlarda sosyal tercih ve etki açısından daha önemli olduğu ve akran ilişkileri ile prososyal davranışlar arasında önemli boylamsal ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Ebeveyn tutumlarının, aile disiplini ve bağlılığı ile çocuklardaki prososyal davranışlar arasındaki ilişkileri genetik ve çevresel faktörler açısından inceleyen Knafo ve Plomin (2006)' in araştırmalarında çocukların prososyal davranışları 3, 4 ve 7 yaşlarında ki çocukların aileleri tarafından ve sadece 7 yaşında ki çocukların

öğretmenleri tarafından derecelendirilmiştir. Anne baba pozitifliği olumlu duygular ve pozitif, baskıcı olmayan disiplin ile; anne baba negatifliği ise olumsuz duygular, negatif ve baskıcı disiplin ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda anne baba pozitifliği ile her yaşta prososyal davranışlar pozitif yönde; anne baba negatifliğinin ise her yaşta prososyal davranışlar negatif yönde ilişkili olduğu bildirilmiştir.

Bandy ve Wilhelm (2007)' in çocukluk dönemindeki aile yapısı ve gelirin ergenlerin prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırmanın sonucunda, çocukluk döneminde sosyo-ekonomik düzeyi orta ya da yüksek aileye sahip olan ergenlerin yardımsever hediye verme davranışının sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde yetişen ergenlere göre daha az olduğu görülürken, gönüllülük davranışının orta ya da yüksek sosyo-ekonomik düzeyde aileye sahip olan ergenlerde daha fazla olduğu gözlenmiştir. Araştırmada ayrıca ailedeki istikrarsızlığın yardımseverlik davranışını olumsuz yönde etkilediği, yalnızca annesi ile yaşayan çocukların her iki ebeveynleri ile yaşayan çocuklara göre ya da annesi orta çocukluk döneminde evlenen çocuklara göre daha az gönüllülük davranışında bulunduğu saptanmıştır.

### **1.5.2. Prososyal Davranışlar ile İlişkili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Prososyal davranışlar ile ilgili yurtiçi araştırmaları incelendiğinde, araştırmalarda prososyal davranışların, aile tutumları, bireye özgü bilişsel ve duyuşsal özellikler, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler açısından betimsel çalışmalarla açıklandığı görülmüştür.

Öğretir (1999)' in okul öncesi kuruma devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışları ile ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, ebeveynlik stilini ölçmek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Stil Ölçeği (P.A.R.I.) kullanılmıştır. Çocukların sosyal davranışları başatlık, saldırganlık, direnme, uysallık, bakım, başvurma, kaçınma, paylaşma ve işbirliği olmak üzere toplam dokuz alt boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucunda demokratik ebeveynlere sahip olan çocukların işbirliği puanlarının, çocuğuna baskı – disiplin gösteren ebeveynlerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kız çocuklarının paylaşma ve işbirliği puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzmen ve Mağden (2002), okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamına okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden 40 altı yaş çocuğu alınmıştır. Ön-test ve son-testte çocukların yardım etme davranışları değerlendirilmiştir. Bu amaçla, içinde kalem, küçük kâğıtlar, ataçlar, kalemtırış olan bir kutu yere düşürülmüş ve çocukların tepkileri gözlenmiştir. Paylaşma davranışlarını değerlendirmek amacıyla, çocuklara beşer tane çıkartma verildikten sonra, hastanede yatan bir çocuk için istediği sayıda çıkartmayı verebileceği söylenmiş ve paylaştıkları çıkartma sayıları kaydedilmiştir. Çocukların aileleri ve eğitimcilerine, içeriğinde yardım etme ve paylaşma davranışlarını içeren soru formu verilmiştir. Deney grubu çocuklarına içeriğinde yardım etme, paylaşma davranışları olan resimli kitaplar okunduktan sonra, hikâye hakkında sorular sorulmuş, tartışmalar yapılmış, çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubu çocuklarına prososyal davranışlardan farklı konular içeren kitaplar okunmuş ve hikâyeler hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu, verilen eğitimin kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Aileler ile eğitimcilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar arasında tutarlılık olmadığı, aile ve eğitimcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyumun düşük olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırma sonucunda çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde anne-babaların yaşları, öğrenim düzeyleri, mesleklerinin etkili olmadığı; çocukların kardeş sayıları, doğuş sıraları, okula devam etme sürelerinin, yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Duru (2002), bireye özgü bilişsel ve duyuşsal özelliklerin prososyal davranışlar ile ilişkilerini incelemek amacıyla öğretmen adaylarında empati ve yardım etme ilişkisi ile yardım etme değişkenini bazı değişkenler açısından ele almıştır. Üniversite 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 402 katılımcıdan toplanan veriler sonuçlarına göre empati ve yardım etme davranışı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bireylerin cinsiyet değişkeni açısından yardım etme davranışında anlamlı bir farklılık bulunmazken; empati puanları arttıkça yardım etme davranışının da arttığı görülmüştür. Ayrıca, empatik ilgi değişkeninin

başkalarının bakış açısını alma ve kişisel sıkıntı duygusu değişkenlerine göre yardım etme davranışına daha yüksek oranda katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyet rolleri açısından prososyal davranışları inceleyen Kumru, Carlo ve Edwards (2004), bazı ilişkisel, kültürel ve bireysel değişkenlerin prososyal davranışlarla ilişkisinin incelendiği araştırmada örneklem grubunu yaşları 11–21.5 arasında değişen, ilköğretim, lise ve üniversitede öğrenim gören 550 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları ergenlerin en çok itaatkâr; en az kamusal prososyal davranışları sergilediğini, küçük yaşlardaki ergenlerin daha çok kamusal ve itaatkâr; büyük yaşlardaki ergenlerin ise daha çok özgeci ve gizli prososyal davranışları sergilediğini, erkeklerin daha çok kamusal; kızların ise daha çok duygusal, itaatkâr ve gizli prososyal davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveyn bağıllığın prososyal davranışlara katkısı olmadığı görülürken, akran bağıllığı gösteren ergenlerde duygusal, itaatkâr ve gizli prososyal davranışların daha sık görüldüğü belirlenmiştir.

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) tarafından okul öncesi dönemde ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacı ile çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan kültürlerarası bir araştırmada, Avusturyalı ve Türk çocuklar ile onların anne ve öğretmenleriyle çalışılmıştır. Ebeveyn davranışları; açıklayıcı akıl yürütme, cezalandırma, itaat bekleme ve sıcaklık boyutlarında ele alınırken, çocuğun prososyal davranışları yardım etme, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği yapma alt boyutlarında incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; Avustralyalı ve Türk çocukların benzer düzeyde prososyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca Avustralyalı çocuklarda, annenin sıcaklığı ve ilgisinin prososyal gelişimle ilişkili olduğu görülürken, Türk örneğinde annenin itaat bekleme davranışının, çocuğun prososyal davranışlarını pozitif yönde etkilediği, cezalandırmanın ise prososyal davranışları azaltıcı yönde bir etki gösterdiği gözlenmiştir.

Kız ve erkek ergenlerde saldırgan davranışlar ve prososyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam (ebeveyn ve akranlara bağlanma) ve kültürler arası duyarlılık (empati, başkalarının bakış açısına duyarlılık ve kişisel sıkıntı) arasındaki ilişkileri araştıran Aktaş ve Güvenç (2006) tarafından yapılan çalışmada, araştırmanın örneklemini düşük sosyo-ekonomik düzeyde ve yaşları 11-16 arasında değişen 286 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda kızların ve erkeklerin duygusal prososyal davranışları, özgeci prososyal davranışlarından daha çok



gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür. Duygusal prososyal davranıştan sonra kızlarda sırasıyla itaatkâr, gizli ve kamusal prososyal davranış, erkeklerde sırasıyla itaatkâr, kamusal ve gizli prososyal davranışlar en sık görülen davranışlar olmuştur.

Kumru, Sayıl ve Yağmurlu (2008), yaşanılan şehrin büyüklüğü, annenin sosyalleştirme hedefleri, yeterlilik algısı, akran yönetimi, çocukların prososyal davranışları ve benlik algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubu üç farklı ilden 4. sınıfa devam eden 338 öğrenci ve annelerinden oluşmuştur. Araştırmanın bulgularında kız çocukların ebeveyne yönelik prososyal davranışları erkek çocuklardan daha fazla sergiledikleri görülürken, yüksek benlik algısına sahip olmanın prososyal davranış gösterme eğilimini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca küçük şehir örnekleminde çocuğun prososyal davranışı ile annenin sosyalleştirme hedefleri, ebeveyn yeterlilik duygusu ve destekleyici akran yönetimi davranışları arasında pozitif yönde ilişki bulunurken, büyükşehir örnekleminde bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Günindi (2008) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim yılında Ankara il merkezi Yenimahalle ilçesinde bulunan anasınıflarına devam eden 180 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla; anne-babalara ve çocuğa yönelik bilgileri içeren “Genel Bilgi Formu”, çocukların sosyal uyum becerilerini ölçmek amacıyla “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği”; anne-babaların empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babalarının empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009), zorbalık statülerini okul iklimi, prososyal davranışlar ve temel ihtiyaçlar açısından ele almışlardır. Araştırmanın örneklem grubu 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 456 öğrenci oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, faydacı ve özgeci yardım davranışlarının,

zorbalık statülerine anlamlı ölçüde katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Faydacı yardım (çıkara yönelik yardım) eğiliminin zorbalık davranışını arttırdığı, özgeci yardım davranışının (başkalarına odaklı prososyal davranışlar) zorbalık davranışlarını azalttığı gözlenmiştir.

Acun Kapıkıran, Kapıkıran ve Ilgın Başaran (2010), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) öğrencilerinin algılanan anne-baba olumlu sosyal davranışları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişki üzerinde cinsiyet değişkeninin farklılaştırıcı rolünün olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, Ege bölgesinde bulunan Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğrencilerinden oluşan toplam 345 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin empatik eğilimlerini belirlemek için Empatik Eğilim Ölçeği ve algılanan olumlu sosyal davranışları ölçmek için Çocuk ve Aile Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçta, yalnızca baba duygularını açıklama ile empatik eğilim arasındaki ilişki üzerinde cinsiyetin farklılaştırıcı rolü olduğu saptanmıştır. Ancak, anne-baba olumlu sosyal davranışlar ile empatik eğilim arasındaki ilişkiler üzerinde cinsiyetin farklılaştırıcı rolü bulunmamıştır.

Özdemir (2010), lise öğrencilerinin prososyal davranışlarını mizah, öfke ve utangaçlık gibi bireysel değişkenlere göre incelemiştir. Beş farklı lisede öğrenim gören 9, 10 ve 11. sınıfa devam 452 katılımcı araştırma örneklemini oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırma sonuçlarında prososyal davranışlar ile mizah, öfke ve utangaçlık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca baba öğrenim düzeyinin prososyal davranışlar ile mizah değişkeni arasındaki ilişkiyi etkilediği saptanmıştır.

Altay ve Güre (2012), devlet veya özel okul öncesi kuruma devam eden kız ve erkek çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara'da devlet veya özel bir oku löncesi kuruma devam eden yaşları 35 ile 75 aylar arasında değişen toplam 344 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği annelere, Sosyal Yeterlik için Eğitimci Değerlendirme Ölçeği öğretmenlere; Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği ise hem annelere hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Bulgular, kızların akranlarla ve eğitimciyle olan pozitif ilişkilerinin,

erkeklerden daha yüksek; erkeklerin de akranlarla olan negatif ilişkilerinin kızlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Annesi demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların akranlarla olan negatif ilişkilerinin, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, özel bir okul öncesi kuruma devam eden çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlete bağlı okul öncesi kuruma devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca, anneler ve öğretmenler tarafından değerlendirilen kızların olumlu sosyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anneleri demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların anneleri tarafından rapor edilen olumlu sosyal davranışlarının da, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklarıkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aydın Sünbül (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 14–18 yaş aralığında bulunan öğrencilerde olumlu sosyal davranışların, koruyucu faktörler (kişisel inanç yapısı, kontrol düzeyi, uygun davranışlar, uygun davranışlar ile ilgili modeller ve sosyal destek) ve birtakım kişisel değişkenler (cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 9, 10 ve 11. sınıfa devam eden 571 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarına ilişkin veriler Carlo ve Randall (2002) tarafından geliştirilen ve Kumru (2004) tarafından uyarlanan “Olumlu Sosyal Davranışlar Eğilimi Ölçeği”, koruyucu faktörlere ilişkin veriler (kişisel inanç yapısı, kontrol düzeyi, uygun davranışlar, uygun davranışlar ile ilgili modeller ve sosyal destek) Jessor, Turbin ve Costa (2004) tarafından geliştirilen ve Siyez (2006) tarafından uyarlanan “Ergen Sağlığı ve Gelişimi Envanteri” nin ilgili alt ölçekleri, kişisel ve ailesel özelliklere ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; ergenlerin kişisel inanç yapısına ilişkin olumlu benlik algıları, çevreden algıladıkları kontrol düzeyi, uygun davranışlar ve sosyal destek algıları arttıkça genel olumlu sosyal davranış eğilimlerinde artış olduğu görülmektedir. Ergenlerde; kişisel inanç yapısına ilişkin olumlu benlik algısı arttıkça kamusal olumlu sosyal davranış eğilimlerinin de arttığı; çevrelerinden algıladıkları kontrol düzeyi arttıkça ise kamusal olumlu sosyal davranış eğilimlerinin azaldığı görülmüştür. Davranışlar ve sosyal destek arttıkça ergenlerin duygusal olumlu sosyal davranış eğilimleri ve acil durumlarda olumlu sosyal davranış eğilimlerinin arttığı bulunmuştur. Özgeci olumlu sosyal davranışlara ilişkin bulgulara;

ergenlerin kişisel inanç yapısına ilişkin olumlu benlik algısı ve çevrelerinde yer alan uygun modeller arttıkça özgeci olumlu sosyal davranış eğilimlerinin azaldığı görülmüştür. İtaatkâr olumlu sosyal davranışlar ve gizli olumlu sosyal davranışlara ilişkin bulgularda; kişisel inanç yapısına ilişkin benlik algısı, çevreden algılanan kontrol düzeyi ve sosyal destek algısı arttıkça itaatkâr olumlu sosyal davranış eğilimlerinin arttığı görülürken; ergenlerin kişisel inanç yapısına ilişkin benlik algısı, çevreden algıladıkları kontrol düzeyi ve uygun davranışları arttıkça gizli olumlu sosyal davranış eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Bunun yanında kamusal olumlu sosyal davranış eğilimlerinin 13-15 yaş grubundaki ergenlerde 16-18 yaş grubundaki ergenlere göre daha fazla olduğu görülürken; özgeci olumlu sosyal davranışların 16-18 yaş grubundaki ergenlerde 13-15 yaş grubundaki ergenlere göre daha fazla sergilendiği bulunmuştur. Ayrıca; kamusal olumlu sosyal davranışların erkek ergenlerde kız ergenlere göre daha fazla görüldüğü bulunurken; kız öğrencilerin özgeci olumlu sosyal davranış eğilimleri ve itaatkâr olumlu sosyal davranış eğilimlerini erkek ergenlere göre daha fazla sergiledikleri bulunmuştur. Olumlu sosyal davranışlar toplam puanları dikkate alındığında kız ergenlerin erkek ergenlere göre olumlu sosyal davranış eğilimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Anne-baba eğitim düzeyine ilişkin bulgularda; acil durumlarda olumlu sosyal davranışlarda yalnızca baba eğitimi açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu; baba eğitim düzeyi yükseldikçe acil durumlarda olumlu sosyal davranış eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin bulgularda ise; kamusal olumlu sosyal davranışlar ve özgeci olumlu sosyal davranışlarda orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde yetişen ergenlerin bu davranışları diğer ergenlere göre daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarına göre son yıllarda artış gösteren prososyal davranışlara yönelik çalışmaların hem kavramsal boyutta bu davranışları açıklamaya hem de saldırganlık, öfke gibi olumsuz sosyal davranışların yanında bireylerin güçlü yanlarına dikkat çeken prososyal davranışların vurgulanmasına katkı sağladığı görülmektedir. Yurtdışında prososyal davranışlarda birtakım değişkenlerin (ebeveyn tutumları, sosyal destek algısı, uygun arkadaş ve ebeveyn modelleri, benlik algısı, vb.) ve kişisel faktörlerin (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn değişkenleri, vb.) önemini çoklu boyutta inceleyen birçok çalışma olduğu görülürken ülkemizde bu gibi çalışmaların henüz başlangıç düzeyinde

olduğu ve bu davranışları çok yönlü ele alan araştırmaların da az olduğu görölmektedir.

### **1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar**

■ Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Aydın il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokulların anasınıflarında eğitim görmekte olan 60-72 aylık çocuklar ve bu çocukların anne-babaları ve öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır.

■ Araştırma, “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Sosyal Gelişim

İnsan, biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Sosyal çevreyle kurulan ilişkiler, davranışları belirleyen formal ve formal olmayan kurallar, değerler, hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin yapısını etkiler. Bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama ve toplumla sosyal bağlar kurma çabası içinde geçer. Bu uyum çabası doğumdan itibaren başlar ve yaşam boyu bir gelişim gösterir (Aral, Baran, Çimen ve Bulut, 2000; Çağdaş, 1997; Yavuzer, 2007).

Çocuk dünyaya geldiği günden itibaren ailesinin ve içinde bulunduğu toplumun bir üyesidir (Ülgen ve Fidan, 2003). Çocuğun içinde bulunduğu topluma ve kendine yararlı bir biçimde yaşayabilmesi için birlikte yaşadığı insanlarla yardımlaşmayı, paylaşmayı, işbirliği içinde çalışmayı başarması ve duygularını yaşadığı kültüre uygun biçimde ifade edebilmesi gereklidir (Senemoğlu 1994, Ülgen ve Fidan, 2003; Zembat ve Unutkan 2001). Bu süreci sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde ise sosyal gelişim önemli bir etkidir. Sadece belli bir toplumsal kültürün değer ve değer yargılarına göre değil, aynı zamanda evrensel değer ve ilkelere uygun davranış örüntülerinin edinilmesini de tanımlayan sosyal gelişim, geniş ölçüde bilişsel ve ahlâkî gelişim öğeleriyle paralellikler gösterir. Bilişsel zemin çocuğun daha etkin sosyal ilişkiler geliştirmesine yol açar (Aydın, 2000; Cüceloğlu, 1998).

Birey, dünyaya geldiği zaman, sosyal olmayan bir varlıktır. Ancak bir yandan biyolojik bakımdan gelişirken, bir yandan da toplumun norm ve değerlerini benimsemek yoluyla toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Çocuk toplumsal kurallara uygun hareket etmeyi, gelişimi esnasında sosyalleşirken öğrenir. Sosyalleşme, bireyin yaşadığı toplumun üyeliği kazanma sürecinde, doğumdan başlayarak, geçirdiği belirli aşamalardan meydana gelmektedir. (Demirbilek, 2001). Bebeklik döneminde başlayan sosyalleşme bir öğrenme ve öğretme işidir. Bebeğin kendini fark ederek, diğer insanlarla ilişkiye girmesiyle başlayan sosyal etkileşim süreci, yaşam boyu devam eder (Cüceloğlu, 1998). Sosyalleşme süreci içinde bir takım sosyal kurallarla yüz yüze kalan çocuk, çevresindekilerin sosyal kurallara uyma beklentilerini anlamaya, bunun sonucu olarak toplumsal kuralları öğrenmeye başlar. Çocuk bunu önce anne-baba-çocuk ilişkilerinde öğrenir, yürümeye ve konuşmaya başladığında ise sosyal çevresi ile

olan etkileşimi sonucunda diğer insanlara benzer davranışlar geliştirir (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002). Anne-babanın da etkisiyle geliştirilen bu tür davranışlar “sosyalleşme” olgusunun ilk aşamasını oluşturur. Bu etkileşimler yardımıyla çocuk sosyal gruplardan biri olan arkadaş grupları ile tanışır ve arkadaşları ile etkileşimi sonucunda sosyalleşir. 2-6 yaş arasında çocuk; paylaşmayı, işbirliği kurmayı, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi, lider ya da üye olmayı, kazanıp kaybetmeyi, görgü kurallarını, yarışmayı ve dayanışmayı, grup oyunları aracılığı ile kazanmaya başlar. Böylece çocuk toplumsal yaşamın yöntem ve kurallarını benimser (Günindi, 2008). Toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir (Gander ve Gardiner, 1996).

Çocuğun yaşamının ilk yıllarındaki sosyal gelişimi, onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur. Kochanska ve Radki (1992) tarafından yapılan bir çalışmada, bebeklik döneminde tanıdığı kişilere karşı içe kapanıklık gösteren bebeklerin 5 yaşına geldiklerinde de aynı davranışları sürdürdükleri gözlenmiştir. Bu sonuç bebeklikteki içe kapanıklığın, çocuğun gelecekteki sosyal davranışlarını olumsuz yönde etkileyeceğini göstermektedir (Akt. Dinç, 2002). Yine araştırmalar gösteriyor ki; yaşamın ilk yıllarında alınan eğitim ve geçirilen deneyimlerin yetersiz olması çocuğun daha sonraki öğrenme ve gelişim düzeyini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Hatta ileriki yıllarda bunlar yeterince sağlansa bile, çocuğun eriştiği düzeylerde eksiklik yaratabilmektedir. Bu sebeple çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde yaşamın gerektirdiği sosyal gelişime ulaşamamış kişi toplumun kuralları ve davranışlarındaki toplumca onaylanmayan bozukluk nedeniyle toplumsal baskı altına alınır. Toplumsal baskının fazla olması, kişinin mutsuz ve uyumsuz olmasına neden olabilir (Aksoy, 1994; Çağdaş, 1997).

Sosyal gelişim içinde yer alan sosyal beceri kavramı ise; bireylerin sosyal ortamlarda yeterli bir şekilde davranabilmelerini sağlayan gülümseme, etkileşimi başlatma, problem çözme becerilerini kullanabilmek gibi belirli yetenekleri ifade etmektedir (Durualp ve Aral, 2011). Marlowe (1982) sosyal becerileri, kişilerarası ilişkilerde, kişinin kendisi dâhil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği şeklinde tanımlar (Akt. Durualp ve Aral 2011). Sosyal beceriler daha çok empati yeteneğine dayanmakta ve davranış şeklinde görülmektedir (Bacanlı 2000; Kansu ve Beceren, 2002). Sosyal Öğrenme Teorisi’ne göre (Bandura, 1977), okul öncesi dönemde sosyal beceriler

çocuğun çevresindekileri model olarak taklit yoluyla öğrenilmektedir (Akt. Cüceloğlu, 1998). Çocuk çevrede hareket etmeye başladıktan sonra birçok insan ile karşılaşmaya başlar. Acaba karşılaştığı insanlara nasıl davranmalıdır? Onlarla işbirliği mi yapmalı, yoksa saldırgan bir tepki mi göstermelidir? Bu, büyük ölçüde çocuğa sağlanan öğrenme yaşantılarına ve çevresinde örnek olarak gördüğü modellere bağlıdır. Yaşadıkları deneyimler sırasında çocuklar yardımseverlik, işbirliği, paylaşma, fedakârlık gibi olumlu sosyal davranışlar kazanırlar (Morgan, 2004). Çocuğun içinde bulunduğu gruba uyum sağlaması ve birlikte çalışması için önem arz eden bu davranışlar prososyal davranış olarak tanımlanır (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002).

## **2.2. Prososyal Davranış ve Temel Kavramlar**

Prososyal davranış, başkalarına fayda sağlama amacı güden gönüllü davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, 2003; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Eisenberg ve Mussen, 1989). Olumlu sosyal davranış (OSD) olarak da tanımlanan prososyal davranışlar, bir başkasının iyiliğini gözeterek gönüllü olarak yapılan yardım etme, paylaşma, işbirliği yapma, empati kurma, koruma, rahatlatma/teselli etme, bağımlılık/dahil etme gibi davranışları içerir. Choi (2005) prososyal davranışları, başka birini cesaretlendirme, yardım etme ya da ilgilenme gibi başkalarına fayda sağlayacak davranışlar olarak ifade etmiştir (Akt. Dereli, 2008). Carlo, Hausmann, Christiansen ve Randall (2003) ise, “başka bir insanın ya da bir grup insanın yararına olabilecek, kişinin baskı altında olmadan ve kendi isteğiyle sergilediği davranışlar” olarak tanımlamıştır (Akt. Dereli, 2008). Bazı sosyal psikologlar ise “prososyal davranış” yerine yardım etme davranışı terimini kullanmışlardır (Bilgin, 1988). Toplumların uyumlu işleyişi için önem taşıyan prososyal davranışlar, bireyin sosyalleşme sürecinin temelini oluşturan etkenler içerisinde yer almaktadır (Yıldız, Taştan Boz ve Yıldırım, 2012).

Freedman ve diğerlerine göre (1976) prososyal davranış, herhangi bir biçimde ödüllendirilme beklentisi olmaksızın bir başkasına yardım etme davranışı olması sebebiyle, birey kendisine bir çıkar sağlayabileceği düşüncesi ile bağışta bulunursa, ya da birilerini etkilemek, gösterişte bulunmak için para yardımı yaparsa, bu gerçek anlamda bir prososyal davranış örneği olarak kabul edilemez. Prososyal davranış, başkalarına yardım eden ya da yardımı amaçlayan, diğer bireylerin değerlerini ve haklarını gözetken davranışlar setidir (Akt. Çekin, 2013). Wilson (1975), insanlarda prososyal davranışın genetik olarak belirlendiğini ve bu



davranışların insan doğasının bir parçası olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre, yardımlaşma ve paylaşma gibi prososyal davranışlar bireylerin toplumla kurduğu bağların sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde büyük rol oynarlar ve öğrenilmek zorunda değildirler (Akt. Çekin, 2013). Prososyal davranışın temelinde, özgecilik ve yardım etme, empati, sempati, gönüllülük ve işbirliği gibi unsurların olduğu söylenebilir (Twenge, Baumeister, Dewart, Ciarocco ve Bartels, 2007).

Prososyal davranışların gönüllü ve niyetli olarak iki boyutu bulunmaktadır. Bu, kişiye zorla yaptırılan yararlı davranışları dışta bırakmayı sağlar (Bilgin, 1988). Karylowski (1982), bu boyutların bir ucunda faydacı (ben merkezli) yardım davranışları, diğer ucunda ise özgeci ya da diğergam olarak nitelendirebilecek yardım davranışlarının yer aldığını belirtmiştir (Akt. Çalık vd., 2009).

### **2.2.1. Özgecilik (Diğergamlık)**

Günümüze değin özgecilik pek çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Mateur (1993) özgeciliği, birinin diğerine iyilikle gerçekleştirdiği, diğerlerine yarar sağlayan ve kişinin dıştan herhangi bir ödül beklemeksizin yaptığı davranış olarak tanımlarken, Leeds (1963) en azından bir diğer kişiye yararlı olabilen, gönüllü gerçekleştirilen, kişinin hemen bir ödül beklentisi ile güdülenmediği bir davranış olarak tanımlar (Akt. Mutaçlılar, 2008). Batson (1997) ise özgeciliği, benmerkezci özgecilik ve başkasına yönelik özgecilik olmak üzere ikiye ayırmıştır. Buna göre ben merkezci özgecilik, kişinin kendi refahını düşünerek başkasına yardım etme davranışdır. Başkasına yönelik özgecilik ise, başka kişilerin refahını düşünerek yardım etmektir.

Ben merkezli prososyal davranışlar, bireyin kendi üzüntüsünden kurtulması, fayda sağlaması veya başkalarının eleştirilerinden kurtulması eğilimidir. Özgeci yardım, başkaları odaklı prososyal davranışlar olup, bireyin kendisi ile ilgili değildir. Başkaları odaklı prososyal davranışlar, yardım etmeye gönüllü olma özelliği ile benmerkezci davranışlardan ayrılmaktadır. Özgecilik (diğergamlık) özellikle kişinin sosyal çevresine yönelik duyarlılığına işaret ederek, yardım etme davranışı olarak ortaya çıkmaktadır. Birey, başkalarına karşı olumlu duygulara, değerlere ve davranışlara yönelimlidir. Çevreye duyarlılık sonucu oluşan bu “diğer odaklılık” genel olarak diğerlerinin ihtiyaçlarını anlamakla ilişkilendirilmektedir (Becker ve Vance, 1993). Başkaları odaklı yardım davranışları, fayda amaçlı

davranışlardan uzaktır, başkalarının yararı için dışsal ödül beklemeden yapılı ve yardım etmeye isteklilik vardır (Çalık vd., 2009; Eisenberg ve Fabes, 1998).

Özgecilik insanlığın hayatta kalması için önemli olduğundan hem gelişen davranış hem de öğrenilen ve birçok toplum tarafından kuvvetlendirilen bir davranıştır, çünkü kültürün hayatta kalması için önemlidir. Genler; belirli bir özgeci davranışa doğrudan neden olarak meydana gelmez, daha çok, diğer insanlarla etkili iletişim kurabilecek yetiyi vererek dolaylı yoldan etkiler. Diğerlerinin duygusal gösterilerine cevap veren bu eğilimler, özgeci davranışların meydana gelmesini daha çok olası kılar (Schroeder, Penner, Dovidio ve Piliavin, 1995). Prososyal davranışlardan özgeci davranışın temelini empati (Batson, Eklund, Chermde, Hoyt ve Ortiz, 2007; Begstssonve Johnson, 1992) ve perspektif alma (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, M. ve Brady-Smith, J., 1977) oluşturur. Çünkü empati, duygusal bağlantılarla kişilere diğerlerini hissetmeyi sağlar. Başka bir deyişle empati, bir başka kişinin hislerini hissedebilme anlamına gelmektedir. Perspektif alma ise, başkalarının sıkıntılarına ya da ihtiyaçlarına yardım etmek, öncelikli olarak onların bu durumlarının farkına varabilmeyi sağlar (Akt. Mutafçılar, 2008).

### **2.2.2. Perspektif Alma**

Genel olarak perspektif alma becerilerinin başkalarının sıkıntılarını ve ihtiyaçlarını anlamayı, sempati duymayı artırdığı kabul edilir (Batson ve Powell, 2003; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Perspektif alma başkalarının ihtiyaçlarını anlama, duygusal yardımda bulunma gibi becerileri içerir. Bu becerilerin empati ve sempati duygusunun gelişimine imkan verdiği ve dolayısıyla daha fazla nitelikli prososyal davranışları geliştirdiği görülmüştür (Carlo, Hausmann, Christiansen ve Randall, 2003; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Griese, 2011). Perspektif alma becerisinin altında yatan süreçleri tanımlamak genellikle zordur ve perspektif alma terimi başkalarının ruhsal durumları hakkında bilgi edinilen süreçlerden herhangi birini kullanma becerisinden bahsetmek için kullanılır.

Selman (1974), çocuğun olayları başkalarının perspektifinden görebilme gücünü birbirini takip eden dört gelişim basamağında ele almıştır. Birinci basamak olan egosantrik rol alma düzeyinde çocuk kendi perspektifi ile başkalarının perspektifi arasındaki farka dikkat edemez. İkinci subjektif rol alma düzeyinde ise

çocuk, başkalarının farklı durumda ya da farklı düşüncede olduklarının farkındadır. Fakat, çocuk başkalarının davranışlarını değerlendirirken olaylara başkasının açısından bakamaz ve kendini onların yerine koyamaz. Üçüncü kendini yansıtan rol alma düzeyinde çocuk, başkalarının farklı düşüncelerinin ve hislerinin ayrı ilgi ve değerlere sahip olduğundan meydana geldiğini kavrar. Bu sayede, davranışlarının çevreden alacağı tepkileri tahmin etmeye başlar. Dördüncü basamak uyumlu rol alma düzeyinde çocuk, hem kendi perspektifini başkalarının perspektifinden ayırır, hem de durumlara üçüncü bir kişi açısından bakabilir. Selman, bu düzeylerin değerlendirmelerini yaparken çocuklara bazı sorular sormuştur. Tepkilerini rol alma düzeylerinde incelemiştir ve çalışmaların sonucunda, yaklaşık 6 yaşındaki çocukların başkalarının olaylara farklı açıdan baktığını anladığı görülmüştür (Akt. Dereli, 2008).

Hoffman (1982) çocukların perspektif alma becerilerindeki gelişimin kendileri ile başkalarının sıkıntıları arasındaki farklılığı algılayabilmelerine ve karşısındakini rahatlatma davranışı göstermelerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda yapılan diğer çalışmalarda araştırmacılar perspektif alma ve prososyal davranış arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Bengtsson, 2003; Carlo vd., 2003; Eisenberg ve Fabes, 1998; Kumru ve Edwards, 2003).

### **2.2.3. Empati**

Empati, bir başkasının duygusal durumunu ve yaşadığı hissi kavrayıp, aynı veya benzer duyguyu kişinin kendini onun yerine koyarak bizzat yaşaması anlamına gelir (Kasatura, 1998; Ulu ve Fıfıloğlu, 2002). Empati; diğer insanın davranışlarını ve hislerini, hayal gücünü kullanma yolu ile anlama yeteneği ya da işlemidir. Bunun tam olarak anlamı; diğer insanın acılarını, sevinçlerini, korkularını kısacası duygularını, kendini diğer insanın yerine koyarak anlayabilme yeteneğidir (Ünal, 2007). Ayrıca, Hoffman (2000) empatinin oluşma sürecini kişinin kendi hislerini belli bir süre için bir kenara bırakarak diğer kişinin yaşantısı ve hisleri ile daha fazla ilgilenmesi şeklinde açıklamıştır. Bunun nedeni diğer kişinin psikolojik ihtiyaçlarını kendisinin karşılayamamasıdır. Bu şekilde verilen empatik karşılığın amacı, diğer kişinin acısını yatıştırmaktır.

Davis (1983)' e göre ise, empati dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, empatinin bilişsel yönünü oluşturan perspektif almadır. Empatinin

perspektif alma yönü, kendi bakış açısını başkalarının bakış açısına uydurma ve diğer kişinin durumunu anlama olarak tanımlanmaktadır (Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea ve Marz, 1994). Batson (1997)' a göre empatik eğilimli olmak, tek başına yardım etme davranışını ortaya çıkarmada yeterli değildir. Empatik anlayışın oluşması için bireyin diğer kişinin perspektifini alması gerekir, bunun için karşısındakinin refahını düşünmesi gerekir. İkincisi, empatinin daha çok duygusal yönünü oluşturan empatik ilgidir. Empatik ilgi, sıkıntı yaşayan bireylerin sorunlarıyla ilgilenme ve onların sorunlarına sempati duymadır (Davis, 1983). Üçüncüsü, hayali katılımdır. Hayali katılım, empati kurulmasını kolaylaştıran bir süreçtir. Kişi, bir başkası tarafından bir olay anlatılırken bazen bu olayların içinde yaşıyormuş gibi kendisini katar. Bu durum, o kişinin başkasının perspektifini daha kolay almasını sağlar (Acun- Kapıkıran, 2010). Dördüncüsü olan kişisel gerilim, birinin diğer kişinin yerine kendisini koyma durumunda, o kişinin durumunu anlamakla birlikte gerilim hissetmesidir. Bu, kişinin zor durumda olduğunu hissettiği kişiye yardım etme isteğini artırır (Davis, 1983).

Erken yaşlarda ortaya çıkan empati becerisi üzerine yapılan araştırmalarda, kendini açma, sosyal duyarlılık, topluma uyum, yardımlaşma ve diğer prososyal davranışları artırdığı; empati becerisi yüksek olan çocukların, işbirliği, yardımlaşma, iyi arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürmede daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu nedenle empati becerisi, prososyal davranışın en önemli harekete geçirici faktörlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Del Barrio, Aluja ve Garcia, 2004; Eisenberg ve Fabes, 1998; Ginsburg, Ogletree, Silakowski, Bartels, Burk ve Turner, 2003; Van der Mark, Ijzendoorn ve Bakermans-Kranenburg, 2002).

#### **2.2.4. Sempati**

Başkalarının duygularını hissetme olarak tanımlanan empati farklı duygusal tepkilerin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Bu duygusal tepkilerden biri olan sempati, bir başkasına fayda sağlamak amacıyla yardım etmeyi işaret etmektedir. Empati ve sempati duygusu genellikle diğeri odaklı prososyal davranışta bulunmayı kolaylaştırır. Bu anlamda yapılan çalışmalarda yetişkin dönemdeki prososyal davranışların, erken dönemdeki sempati ile ilişkisi ortaya çıkmıştır (Eisenberg ve Fabes, 1998; Eisenberg, Wentzel ve Harris, 1998).

Sempati, sosyal-bilişsel açıdan bakıldığında, ahlâkî değer yargısı ile müşterek olarak ahlâkî eylemleri etkileyebilmektedir. Çünkü hem sempati hem de

ahlâkî değer yargısı rol üstlenme kabiliyeti gerektirmektedir ve bu nedenle birbiriyle alakalıdır (Helwig, 2008). Hoffman (2000), ahlâkî duyguların ve ahlâkî değer yargısının eşleşik eğilimler olabileceğini ve dolayısıyla birlikte ahlâkî eylemleri desteklediklerini iddia etmektedir. Örnek olarak, bir mağdura karşı beslenen sempati, kişinin kaderine karşı duyulan sorumluluk duygusu ile beraber şiddetlenebilir. Dolayısıyla, bir çocuğun, mağdur olan kişiye karşı yardımcı olma eğilimi desteklenebilir.

### **2.3. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranış Gelişimi**

Erken yaşlarda ortaya çıkan prososyal davranışlar, çocuk gelişiminde oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar, prososyal davranışların yaşamın ilk yirmi yılında artarak geliştiğini, en büyük gelişimin okul öncesi dönemde olduğunu ve erken yetişkinlik döneminde nispeten azalarak arttığını ortaya koymuştur (Eisenberg ve Fabes, 1998; Pratt, Skoe ve Arnold, 2004).

Doğumdan itibaren başlayan prososyal davranışlar basit “gülümseme ve seslerle” birlikte uyaran davranışlara tepki verme ile başlar, sonra daha çok “ego merkezli uzlaşma” davranışlarıyla çocuğun kendi ihtiyaçlarını karşılamasıyla devam eder. Sonraki aşamada diğerlerini memnun etme davranışı “Karşılıklı Özgecilik” ya da “Başkalarının Bilincinde Olma” çocuklara ihtiyaçları ve bu konuda yardımcı olabilecek adresleri gösterir (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow ve Wagner, 1992). Oliner (2003) bu durumu “Bu evre, zorunluluğun paylaşılmış rollerini yerine getirmek, toplumsal reddedilmeden kaçınma ve arkadaşlık kurma; yani toplumdaki yerini sağlamlaştırmayı hedefler” şeklinde açıklamıştır.

Yaşamın başlangıcında görülen anneye bağlılık ve ondan kopma bebeklikteki ilk sosyal davranışlardır. Bağlılığın uyum sağlama açısından değeri büyüktür. Zamanla bebekler büyüdükçe anneye bu biçimde bağlı kalmaz ve çevreyi araştırmak için ondan koparlar (Unutkan, 1998). Çevrelerini araştıran gözlemleyen bebekler, dünyaya geldikleri andan itibaren otomatik bir duygusal bulaşma süreciyle başkalarının duygularını anlarlar ve onların duygularına, yüz ifadelerine tepki verirler. Başkalarının duygularına bu şekilde tepki verme bebeklerin duygusal durumları ayırt etmeye başladıklarına işaret eder. Bu sebeple empatini-sempati gibi prososyal davranışların biyolojik bir eğilimle doğumla işlemeye başlayan mekanizmalar olduğu ve bu eğilimin zaman içerisinde geliştiği kabul edilir (Poole, Miller ve Booth, 2005; Tanrıdağ, 1992). Piaget çocukların ben

merkezliliklerini, kendini başkasının yerine koyma yetersizliklerini 6 yaş dolaylarında somut işlem düşüncesine geçinceye kadar kaybetmediklerini ileri sürmesine karşın, Hoffman empatinin köklerinin çok daha erken gözlemlenebileceğine dikkat çekmiş ve çocuğun kendinden ayrı bir birey olarak başka kişinin varlığını zihinsel olarak anlamadan da empatik durum yaşayabileceğini belirtmiştir (Gander ve Gandiner, 1996). Bebekler ilk bir yıl içinde kendilerini başkalarından ayırt edemedikleri için annesi, kardeşi ya da başka biri sıkıntı içinde olduğunda, incindiğinde sanki bu durumu kendileri yaşıyormuş gibi rahatlatılmak isteyebilir ve Hoffman'ın "empatik acı" diye adlandırdığı bir tepkiyle ağlamaya başlar. İlkel olan bu empatik acı sayesinde çocuklar gerçekte diğerinin ne hissettiğini hayal etmeye çalışamazlar ama yine de bir başlangıçtır (Gander ve Gandiner, 1996; Goleman, 2004).

Prososyal davranışlar erken çocukluk döneminde 2 yaş civarında ortaya çıkar ve bu zamandan sonra sıklık ve çeşitliliklerle artış gösterir (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992). 2-2,5 yaşlarından sonra başkalarının isteğini anlamaya başlayan çocuklar dil gelişimindeki ilerlemelerinin de etkisiyle duygularını daha kolay ifade ederler. Sıkıntılı bireyi rahatlatma ve yardım etmeyi içeren prososyal davranışlar sergilerler. Literatüre göre bu durumdaki prososyal davranışlar, başkasının sıkıntısını hissetmeyi ya da sıkıntı, ihtiyaçlarıyla ilgilenmeyi içeren, başkası için yapılan duygusal tepki olarak tanımlanan empatik ilgi tarafından motive edilir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Hoffman, 2000). Küçük çocuklar empati ile yaklaşılabilir kabiliyetine sahip olduklarında bu, zihinsel kapasitesinin gelişimine katkı sağlar. Bu gelişen beceriler ile çocuklar diğer insanların sıkıntılarının daha iyi farkına varmaya ve daha uygun bir şekilde yorumlayıp tepki vermeye başlarlar (Landers, 1991). Ayrıca ikinci yılın yarısından itibaren çocuk aile dışındaki kişilerle ilişki kurar ve kendi akranlarıyla olmaktan zevk alır. Böylece taklit, sosyal bağımlılık, sosyal işbirliği vb. gibi sosyal tepkiler ile uyum ve işbirliği gelişmeye başlar (Yavuzer, 2007).

Çocuk 3 yaşından itibaren artık başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabilir. Örneğin ağlayan küçük kardeşinin ya da arkadaşının mutlu veya üzgün olduğunu anlayıp onunla ilgilenip bir oyuncak verebilir. Bu yaşta çocuklar çevreleriyle iletişime geçtikçe sosyal kişilik kazanmaya başlamakta ve akranlarını çevresinde aramaktadır. Fişek ve Yıldırım' a (1983: 10) göre, çocuklar 3 yaşlarından itibaren akranlarıyla oyun içinde iletişim kurarlar ve ilişkileri giderek yoğunlaşır. Kimi kuralları, yavaş yavaş paylaşmayı, isteklerinin yerine getirilmesi

için sabırlı olmayı öğrenmeye başlayan çocuklar için akran grubu tarafından kabul edilme veya en azından küçük bir akran grubuna dâhil olma bu dönemin en önemli gelişimsel aşamalarındandır (Akt. Dinç, 2002).

Engin (2009) çalışmasında 3 yaşındaki çocukların dahi özgecil davranışlar gösterdiklerine işaret etmiştir. Özgecil davranışlar gösteren çocukların sayısının yaşla arttığı, fakat bu ilişkinin daha çok kızlar için geçerli olduğu görülmüştür. 3 yaştan 4 yaşa geçişin özgeciliğin gelişimi açısından kritik bir dönem olduğu belirlenmiştir. Yardım etme ve bağış yapma davranışlarının birbirine daha benzer olduğu ve daha yakın gelişimsel süreçlerden geçtiği tespit edilmiş, paylaşma davranışının görülme sıklığı, görülme yaşı ve yaşla ilişkisi açısından diğer özgecil davranışlardan ayrıştığı bulunmuştur. Araştırmalara göre çocuklar 2-4 yaş arasında, çocukların sergiledikleri prososyal davranışların niteliklerinde ve sıklığında önemli değişimler meydana gelir. Bu yaş aralığında kazanılan yeni beceriler ve artan duyarlılık, çocukları ilerleyen yaşlarda prososyal davranışlarda bulunabilmeleri için hazırlar. Ayrıca prososyal davranışlar çocuğun perspektif kazanmasına, bulunduğu ortama ve bu davranışların yöneltildiği kişilere göre de (ebeveyn, arkadaş, vs.) değişim gösterir (Engin, 2009).

Sosyal gelişim açısından, yetişkinleri izleyerek onların davranışlarını taklit eden dört yaş çocuğu, bir yandan yetişkinle olumlu ilişkilerini sürdürürken, diğer yandan kendi yaşlılarıyla daha uzun süre birlikte olmaya başlar. Çocuğun, arkadaşlarının isteklerine uymaya başlaması ve bunun için kendi isteklerinden fedakârlıkta bulunabilmesi sosyal gelişimi açısından çok önemli bir adım olarak değerlendirilebilir (Oktay, 1998). Borke (1971), çocukların başkalarının duygularını anlayabildikleri ve onların görüşlerini paylaşabildiklerini yani, yüksek düzeyde empati kurabildiklerini gözlemiştir (Akt. Senemoğlu, 1994: 23). Son yıllarda yapılan araştırmalar, 3 ya da 4 yaşındaki çocukların diğer çocuklar ve yetişkinlere karşı empatik duygular ve anlayış gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocuklara, öğretmenlerinin başı ağrıdığı ya da iyi olmadığı söylendiğinde daha sessiz kalmaya özen gösterdikleri gözlenmiştir (Senemoğlu, 1994).

5 yaş ise, çocukluğun ilginç dönemlerinden biridir. Yaşadığı çevreye uyum göstermeyi başarabilen çocuk bu dönemde yüksek derecede sosyalleşmiş bir birey görünümündedir. 5 yaş çocuğu çevresindekilere karşıda dostça bir yaklaşım içindedir ve daha çok akranlarıyla birlikte olmayı tercih eder ve onlarla işbirliğine dayalı etkinlikler yapar. Grup oyunlarında gerçek beraberlik önceki yaş dönemine

göre daha uzundur. Bu dönemde çocuk sahip olduğu yeteneklerinin farkına varır ve bunları değerlendirmek ister (Oktay, 1999; Yavuzer, 2007). Sandström (1982)' e göre bu yaş çocuğu günlük işlerinde de kendine yeter bağımsız hale gelmiştir. Paylaşmaya ve yardımlaşmaya daha isteklidir, basit işlerde büyüklere yardımcı olmaya çalışır, zayıf oyun arkadaşlarını ve kardeşlerini korur. Duygularını denetim altına almada daha başarılıdırlar (Akt. Dinç, 2002). Bu yaştaki önemli bir gelişim özelliği de, çocuğun cinsiyetine bağlı olarak kimlik kazanmaya başlamasıdır. Çocuklarda ilgiler, cinsiyete göre ayrılmaya başlar ve kız-erkek rolleri ve farklılıkları zamanla anlaşılır. Bu rollerin çocukların prososyal davranış sergileme durumlarını etkilediği yapılan araştırmalar ile görülmüştür (Updegraff, McHale ve Crouter, 2001). 5 yaşın sonlarına doğru çocuklarda “düşünerek hareket etme” davranışları görülür. Yaş ilerledikçe daha fazla düşünerek başkalarının perspektiflerini algılamalarındaki artış onların zihinsel ve sosyal gelişimlerinin göstergesidir (Binbaşoğlu, 1990).

Çocuk 6 yaşında başkaları gibi düşünmeye ve olayları üçüncü bir kişi gibi değerlendirmeye başlar. Bu dönemde başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenir ve onların duygularını paylaşmaya istekli olduğu gözlenir. Grup oyunlarını aktif olarak organize edebilir ve arkadaşlarını buna dahil edebilir (Bee ve Denise, 2003; San-Bayhan ve Artan, 2004).

Okul öncesi yıllarda çocuk, sosyal çevresinin genişlemesiyle birlikte yakın çevresindeki yetişkin ve çocuklarla yoğun etkileşime girmektedir. Çevresindeki bireylere nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda geliştirdikleri stratejileri, yaşla birlikte artar ve uygun fedakârlık davranışlarını öğrenirler (Dereli, 2008; Kail, 1998). Çocuk, diğer insanlarla konuştuğu onlarla olan ilişkilerinde sorumluluğu ve tecrübeleri arttıkça başkalarının duygularının nedenlerine, sonuçlarına ve duygunun davranışsal işaretlerine dikkat eder, bu sayede paylaşma ve dayanışma isteği artar. Kendi davranışlarının başkalarının üzerindeki etkilerini görebilir, çocuk mutlu bir çocuğun daha çok paylaşımcı olabileceğini ve mutsuz bir çocuğun bir başkasına vurabileceğini bilir. Böylelikle küçük grup oyunlarında sırasını bekleyebilir ve oyuncaklarını paylaşabilir (San-Bayhan ve Artan, 2004; Ülgen ve Fidan, 2003).



## **2.4. Prososyal Davranış Gelişimini Etkileyen Etmenler**

Prososyal davranışların küçük yaşta görülmesi araştırmacıları insanoğlunun başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermeye biyolojik olarak programlı olduğu yönünde tartışmaya sevk etmiştir (Zahn-Waxler, Robinson ve Emde, 1992). Çocukların işbirlikçi ve prososyal davranışlarındaki yatkınlık bireysel farklılıklar oluşturmaktadır. Araştırmacılar bu farklılıkları açıklamak için prososyal davranışlara biyolojik ve çevresel olarak katkıda bulunan birçok unsura odaklanmışlardır (Knafo ve Plomin, 2006). Biyolojik faktörler, mizaç, yaş ve cinsiyet olarak ele alınırken; çevresel faktörler ise, aile, akran ve kardeş ilişkileri ve okul öncesi eğitim olarak ele alınmıştır.

### **2.4.1. Biyolojik Kökenli Faktörler**

#### **2.4.1.1. Mizaç**

Mizaç, duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki biyolojik kökenli, kısmen sabit bireysel farklılıklardır. Mizaç genel olarak çocuğun dünyayı algılayışını ve yaklaşımını yapılandırır. Çabuk kızmak, sıkılgan, neşeli, içedönük veya dışadönük olmak gibi doğuştan getirilen davranış özellikleri mizacın etkisi olarak kabul edilir (Şahinoğlu, 2010).

Mizacın gelişiminde önemli bir rol oynadığı düşünülen anne ve baba başta olmak üzere aile geçmişinin genetik kazanımları sayesinde anne-babanın mizacı ile çocuğun mizacı birbirine benzeyebilmektedir. Mizacın gelişiminde kalıtımın etkisi üzerine yapılan bir çalışmada nevrotik kişilik özelliğine sahip annelerin çocuklarının da nevrotik kişilik özelliği taşıdığı belirlenmiştir (Aytar, Aksoy ve Kaytez, 2014; Öç, Şişmanlar, Ağaoğlu, Tural, Öner ve Karakaya, 2006). Muris ve Ollendick (2005) çalışmalarında ise, annenin kaygılı bir yapıya sahip olmasıyla çocuğun kaygılı bir yapıya sahip olması arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Çocukların mizaç özellikleriyle ilgili bir ilk olarak kabul edilen New York Boylamsal Çalışması, Thomas ve Chess tarafından 1956 yılında başlatılmış, sonuçları 1977 yılında yayınlanmıştır. Bu çalışmada, bebeklik döneminden başlayarak çok sayıda çocuğun mizaç özellikleri incelenmiştir ve sonucunda her çocuğun bireysel davranış stiline, 9 farklı mizaç boyutunun birleşiminden oluştuğu saptanmıştır (Akt. Bellibaş, Büküşoğluve Erermiş, 2005). Bunlar;

- **Etkinlik Düzeyi:** Yemek yeme, oynama, yürüme ve tırmanma gibi zamanlarda genel motor etkinlik düzeyi. Çocuğun aktif olduğu zamanların, aktif olmadığı zamanlara oranı.
- **Ritmiklik-Biyolojik Düzenlilik:** Çocuğun herhangi bir fonksiyonunun zaman içindeki düzenliliği (uyku-uyanıklık, açlık, tuvalet alışkanlığının zaman içinde tahmin edilebilirliği).
- **Yaklaşma ya da kaçınma:** Çocuğun yeni ortamlara ve deneyimlere yönelik ilk tepkisi, merakla yaklaşmak ya da kenara çekilip beklemek.
- **Uyumluluk:** Çocuğun yeni ya da değiştirilmiş bir duruma tepki gösterme becerisi (ilk tepkiden sonra).
- **Tepkilerin Yoğunluğu:** Çocuğun gösterdiği tepkinin (olumlu ya da olumsuz) enerji düzeyi ya da kuvveti.
- **Uyarılma Eşiği:** Çocukta fark edilebilir bir tepki uyandırabilmek için gerekli olan uyarıcının yoğunluk düzeyi, şiddeti.
- **Duygu Durumunun Niteliği:** Genel duygu durum düzeyi, sevimli ve cana yakın ya da sevimsiz ve soğuk.
- **Dikkat Dağınlığı:** Çevresel dikkat dağıtıcılara rağmen süregiden davranışı devam ettirebilme becerisi.
- **Dikkat Süresi ve Devamlılık:** Çocuğun dikkatini ne kadar süre bir göreve yoğunlaştırabildiği, engellere rağmen çocuğun ne kadar süre bir görevi yapmaya devam edebildiği. Bu mizaç boyutları, başta sosyal ve duygusal olmak üzere, çocuk gelişiminin pek çok farklı alanıyla bağlantı göstermektedir.

Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid (2000), mizaç üzerine yaptıkları araştırmaları ile 3 ila 8 yaş arasında sabit olan dört mizaç özelliği olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar, tepkisellik (belirli bir uyarıcıya veya olaya tepki vermeye hazır olma), sebatkarlık (dikkati bir aktivite üzerinde yoğunlaştırabilme), sıcakkanlılık (yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğilimi) ve ritmiklik (çocuğun yemek yeme ve uyuma düzeni gibi günlük davranışlarının düzenliliği). Bunlar duygu, dikkat ve

davranış düzenleme becerileriyle ilgilidir. Bir iş üzerine uzun süre dikkatini yoğunlaştırabilen çocuklar, yani sebatkâr çocuklar, gelen uyarılara daha fazla dikkat etmekte ve diğer insanların zihin durumlarını daha iyi anlayabilmektedirler (Rothbart, Ahadi ve Hershey, 1994). Böylelikle sebatkâr çocuklar, prososyal davranış göstermeleri gereken durumları daha kısa zamanda ve daha doğru algılayabilirler.

Deneysel araştırma bulguları da, esneklik ve sebatkârlık mizaç özelliklerinin olumlu duyuş, davranışsal uyum ve sosyal becerilerle (Kyrios ve Prior, 1990; Youngblade ve Mulvihill, 1998), tepkisel mizacın ise problemlili sosyal davranışla ilişkili olduğunu göstermiştir. Mizacın, özellikle prososyal davranış gelişimiyle ilişkisini inceleyen araştırmalara pek rastlanmasa da, bulgular bazı mizaç özelliklerinin prososyal davranışlarla ilişkili olduğunu önermektedir (Sansón, Smart, Prior, Oberklaid ve Pedlow, 1994).

Literatür incelendiğinde ebeveynin kişilik ve mizacı dikkate alınarak yapılan çalışmaların sayısı yetersiz olmasına rağmen, bu çalışmaların çoğunda, anne-babanın mizacının ve ebeveynlik tarzlarının, çocuğun davranışını düzenlemesi üzerine etkileri tanımlanmıştır. Ebeveyn-çocuk iletişimindeki sıcaklık ve duygusal yoğunluğun düşük olması, mizaç özelliklerinden düşük ödül bağımlılığı ile ilişkili olduğu ve bunun dışavurum sorunları için öngörücü olduğu görülmüştür (Genco Usta, Türkbay ve Cöngöloğlu, 2012).

#### **2.4.1.2. Yaş**

Çocuklar büyüdükçe sosyal davranışları değişmekte ve gelişmektedir. Çocukların büyümesiyle birlikte sosyal etkileşimlerinin, sosyal işbirliklerinin artması ve buna paralel olarak sosyal becerilerinin gelişmesi beklenir. Fizyolojik olgunlaşmanın yanında kazanılan yeni becerilerde sosyal becerileri destekleyecektir (Avcıoğlu, 2007; Morgan, 2004).

Güncel teoriler ve araştırmalar erken prososyal davranış gelişimine katkı sağlayıcılar hakkında farklı, bazen de birbiriyle çelişen görüşler ortaya koymuşlardır. Bunlardan bazıları bebeklerin prososyal davranışlarının kökeninde insanlara karşı yakınlık davranışı ve taklit etmeye yatkınlığın yer aldığını belirtmiştir (Grusec, 2006; Hay ve Cook, 2007). Bebek henüz birkaç aylıkken başkasında gördüğü acı ve haz belirtilerinin etkisi altında kalır, karşısındaki kişinin

ağladığını ya da güldüğünü görmek bu durumun yaşanması için yeterlidir. Basit ve içgüdüsel ilgi, çocuğun yaşamında ilk zamanlardan itibaren mevcuttur (Olçay, 2008).

Hoffman (1982) prososyal davranışın ortaya çıkmasında bebeklerin ve çocukların kendilerinin farkında olma ve kendileri ile başkaları arasındaki farklılığın zihinsel algısı ve etkisini betimleyen dört kuramsal seviye modeli öngörmüştür. Hoffman bireyin kendisine ilgisinden zamanla empati ile başkalarının sıkıntılarına ilgi gösterme prososyal davranışını açıklamıştır. Hoffman'ın teorisinin birinci aşamasında, yeni doğan ve bebekler *evrensel empati* olarak ortaya çıkan ilkel empatik tepkiler sergilerler. Bebekler kendi ile diğeri ayrımı algısına sahip değildirler. Başkalarının duygusal uyarılarına tepki ortaya koyarlar. Evrensel empatinin basit bir örneği olarak başkalarının ağlama davranışına ağlayarak cevap verirler (Martin ve Clark, 1982). Yaşamının birinci yılında bebekler *benmerkezci empatik acı* yaşarlar ve başkalarını sıkıntıda gördüklerinde rahatlatmaya çalışırlar. Bu aşamada bebeklerin kendilerini başkalarından ayırma algıları gelişmeye başlar, bununla birlikte bu algı yeterince olgunlaşmamıştır. Tam olarak kendileri ile başkalarının ayırımına varamazlar. İkinci yaşın başlarında çocuklar sıkıntıda olanlara karşı yardım davranışları göstermeye başlarlar. Bu yaşlarda sarılarak, okşayarak, dokunarak, fiziksel destek vererek yardımcı olmaya çalışırlar (Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1982). Hoffman bu aşamayı *yarı benmerkezci empatik acı* olarak adlandırılır. Çocuklar bir başkası için empatik ilgi gösterebilirler, bazen rahatlatmaya çalışabilirler. Empati bu seviyede bir önceki aşamalardan farklılık gösterir, çünkü çocuklar tamamen benmerkezci değildirler ve daha fazla uygun empatik davranışlar sergilerler. 2 yaş civarında çocuklar *uygun empatik acı* dönemine girerler. Hoffman (2000)'e göre bu aşama çocukların diğer insanların duygularının farkında olduğunu ve başkalarının perspektifinden bakabilme becerisinde olmanın arttığı dönemi işaret eder. Bu nedenle prososyal davranışlar daha az benmerkezci yollarla başkalarının ihtiyaçlarının farkında olarak ortaya çıkar. Ayrıca dil gelişimi ile birlikte önceden yaptıklarına göre daha empatik ve sempatik olabilirler. Hoffman zihinsel olgunlaşmanın artışı ile çocukların başkalarının sıkıntılarına karşı daha ilgili olabileceklerini öngörmüştür.

Prososyal davranış ilk 2-3 yaşlarında çocuklarda merhamet duygusunun oluşmaya başlamasıyla ortaya çıkar. Çocukların yaşlıları ile birlikte olma eğilimleri ve başlangıçta rastlantı sonucu ve bilinçsiz bir şekilde oyun ve

oyuncakların etkisiyle ortaya çıksa da yaş ilerledikçe sosyal eğilimler ve dayanışma duygusu artar (Güven-Metin, 1999; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992). Canı acıyan çocuğa yardım teklif ederler, oyuncaklarını verirler, onları kucaklayarak ya da tıpışlayarak rahatlatmaya çalışırlar ve neden üzgün olduklarını anlamaya çalışırlar. Bu yaşlarda yeni yeni başkalarının kendilerinden farklı hissettiklerinin farkına varmaya başlarlar, fakat başka çocukları ya da yetişkinleri canı acımış ya da üzgün gördüklerinde, onlara yardımcı olacak ve sempati kuracak kadar anlarlar (Bee ve Denise, 2003; Kail, 1998).

Son zamanlarda yapılan deneysel araştırmalar üç haftalıktan itibaren bebeklerin kuklaların diğer kuklara karşı davranışlarının farkına vardığını ve altı haftalıktan itibaren kuklalara yardımcı olmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur (Hamlin, Wynn ve Bloom, 2007; Hamlin, Wynn ve Bloom, 2010). Ayrıca Kenward ve Dahl (2011), çocukların yardımsever ve zarar veren kuklalar arasında kaynakları dağıtım yöntemlerini incelemiş ve 4-5 yaş çocukların yardımsever kuklaların prososyal davranışları ya da zarar veren kuklaların antisosyal davranışlarını dikkate alarak yardımsever kuklalar için kaynakları kullanmaya daha fazla eğilimli olduklarını görmüştür. Bu sonuç çocukların kuklaların ahlak davranışlarını değerlendirerek onları ödüllendirdiğini ya da cezalandırdığını ortaya çıkarmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda prososyal davranış sergileme eğiliminin yaş ile birlikte artış gösterdiği kabul edilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998; Fabes, Carlo, Kupanoff ve Laible, 1999). Bazı araştırmalarda yaşa bağlı olarak meydana gelen bilişsel süreçlerdeki değişimin prososyal ve özgeci davranışların gelişimini kolaylaştırdığı vurgulanırken (Miller, Eisenberg, Fabes ve Shell, 1996), diğer araştırmalarda çocuğun olumlu sosyal davranışlarının, başkalarının duygularına duyarlık geliştirme ve bu doğrultuda kendi duygularını düzenleme gibi kişilerarası duyarlı tutumların gelişimiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith ve Maszk, 1996).

Prososyal davranış ile yaş arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştıran ilgili literatürde farklı sonuçlar da gözlenmiştir. McGinley ve Carlo (2007: 342)'nin çalışması bulgularına göre, yaş ile prososyal davranışlar arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bir başka çalışmada ise, yaş artışıyla birlikte özgecilik ve gizli prososyal davranış gösterme eğilimi artarken, yaş ile duygusal

ve kamusal prososyal davranış arasında bir ilişki bulunmadığı gözlenmiştir (Carlo vd., 2003). Aktaş ve Güvenç (2006)' in araştırmalarında ise, kızlarda yaş ile kamusal ve duygusal prososyal davranışlarda ilişki görülmezken, özgeci ve gizli prososyal davranışlarda yaş ilerledikçe artış gözlenmiştir. Genel olarak bulgular yaş ile olumlu sosyal davranışları gösterme arasında pozitif bir ilişki olduğu yönündedir (Kumru vd., 2004).

### **2.4.1.3. Cinsiyet**

Sosyal gelişimde olduğu kadar sosyal becerilerin gelişiminde de cinsiyet önemli bir etkidir. Anne-babaların çocuklarıyla ilişkilerinin sosyal beceri üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlayan araştırmalara bakıldığında, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken çocuklarının cinsiyetine yönelik farklı tutumlar göstermeleri, çocuklarının sosyal becerilerini etkilediğini göstermiştir (Updegraff, McHale ve Crouter, 2001).

Prososyal davranışlarda, kız ve erkek çocukların toplum içinde daha farklı yollarla sosyalleşmesi beklenir. Kızlardan yardım etme, teselli etme ve öğretme gibi davranışlar beklenirken, erkeklerden diğerlerinden bağımsız şekilde görev yapması daha çok beklenir (Eisenberg ve Fabes, 1998). Prososyal davranışlar açısından cinsiyet farklılıklarına dikkat çeken araştırmalarda da genel olarak kızların erkeklere oranla daha fazla prososyal davranış gösterdikleri görülmüştür (Carlo, Roesch, Knight ve Koller, 2001; Fabes, Carlo, Kupanoff ve Laible, 1999). McDevitt, Lennon ve Kopriva (1991) yaptıkları çalışmada, anne-babaların kız çocuklarına, erkek çocuklarından daha çok duygusal tepki verdiklerini saptamışlardır. Bunun bir sonucu olarak, kızların başkalarına daha fazla empatik tepki verebilmelerini artırdığı görülmüştür. Eagly ve Crowley (1986) ise, yardım etme davranışı konusundaki meta analitik çalışmalarında, araşsal ya da kahramanlık içeren durumlar söz konusu olduğunda, erkeklerin kızlardan daha fazla yardım etme davranışında bulduklarını ortaya koymuşlardır (Akt. Aktaş ve Güvenç, 2006). Altay ve Güre (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler tarafından kızların, erkeklere göre akranlarıyla daha çok oyuna katıldıkları, onlara sevgiyle yaklaştıkları, işbirliği yapma, onlarla eşyalarını paylaşma, zor durumda olanları teselli etme gibi davranışları daha sık ortaya koydukları görülmüştür. Eisenberg ve Mussen (1997), yapılmış olan çalışmaların çoğunlukla prososyal davranışlarda belirgin cinsiyet farklılıklarının olmadığını ancak, cinsiyet farklılıkları gözlemlendiği durumlarda kızların daha prososyal

olduklarını belirtmiştir (Akt. Yıldız vd., 2012). Aktaş ve Güvenç (2006) ise, prososyal davranışların cinsiyete göre farklılaştığını ve kızların erkeklere oranla istekleri yerine getirme ve yardımlarını gizli yapma eğiliminde olduğu, erkeklerin ise başkalarının varlığında daha fazla olumlu sosyal davranış gösterdikleri bulmuştur. Duygusal ve özgeci olumlu sosyal davranışlar açısından ise kızlar ve erkekler arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Chaplin, Cole ve Zahn-Waxler (2005), babaların kızların boyun eğici, erkeklerin uyumsuz davranışlarına dikkat ettikleri ve bu dikkatin sonraki yıllarda kızları boyun eğici, erkeklerin uyumsuz davranışlarını arttırdığını saptamıştır. Bu şekilde sosyalleşme süreci içerisinde erkek çocuklarının davranışlarına sınırlar konulmaması ve daha çok özgürlük verilmesinin, onları saldırganlık içeren oyunlara ve davranışlara daha çok yönlendirdiği görülmüştür (Altay ve Güre, 2012).

Kızlar erkeklere göre daha fazla “evcilik” türünde oyunlar oynamakta ve bu da kızların prososyal davranışlarının gelişimini arttırmaktadır. Kız çocukları, erkek çocuklarına göre iletişime daha yatkın, ilişki yönelimli, sosyal ilişkilerinde daha yapıcı ve duyarlı olabilmektedirler (Laibe, Carlo, Torquati ve Ontai, 2004). Ayrıca kızların dil gelişiminin erkeklere göre daha erken yaşlarda başlaması, kızların kendilerini sosyal olarak ifade etmedeki başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu durum prososyal davranışlardaki cinsiyet farklılıklarının duygusal, bilişsel ve psikolojik alandaki bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceğine de dikkat çekmektedir (Denham vd., 2003; Eisenberg vd., 1996).

#### **2.4.2. Çevresel Faktörler**

Çevre, bireyin kişiliğini ve davranışlarını etkileyen, kalıtımsal olmayan bütün faktörleri içine alan bir kavramdır (Kaya, 1998). Bireyin çevresini, fiziksel ve sosyal olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Bitkiler, hayvanlar, hava, sıcaklık, ışık vb. unsurlar bireyin fiziksel çevresini oluştururken; bireyin etrafındaki insanlar, onların gelenek ve görenekleri gibi unsurlarda bireyin sosyal ve kültürel çevresini meydana getirir (Başaran, 2000).

### 2.4.2.1. Aile

İnsanlar doğumlarından itibaren gereksinimlerinin karşılanması için anne-baba veya kendilerine bakan başka bir kişiye ihtiyaç duyarlar. Bu durum çevresindeki insanlarla ilk sosyal ilişkilerinin kurulmasını sağlar (Gülay ve Akman, 2009; Yavuzer, 2007). Etkileşimsel yaklaşımda Sameroff (1975) gelişimi ne tek başına bireyin ne de tek başına devinimsel ortamın bir fonksiyonu olarak tanımlar. Gelişim, çocukla ailesi ve sosyal çevresi tarafından sağlanan deneyim arasındaki dinamik etkileşim olarak görülür (Akt. Bekman, 1998). Aile, toplumun kültür değerlerinin bir kuşaktan diğerine aktarılması şeklindeki eğitimsel işlevinin yanında, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde etkili bir sosyalleştirme kurumudur (Yavuzer, 2007).

Bandura (1977)' ya göre öğrenme sosyal bir ortamda oluşmaktadır (Akt. Cüceloğlu, 1998). Çocuklar en önemli öğrenme yaşantılarını başkaları ile etkileşimleri ve gözlemleri sonucunda kazanır. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar iyi bir gözlemcidirler ve sosyal davranışları bir başkasını model alarak ve taklit ederek de öğrenebilirler. Model alınan kişi, çocuk tarafından etkili ve güçlü olarak algılanıyorsa veya sevilen biriyse, davranışlarının taklit edilme olasılığı yüksektir (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002). Bu dönemde anne babalar en çok model alınan kişilerdir. Anne-babalar tutum ve davranışları ile çocukların ahlâkî ve sosyal gelişimlerini etkileyebilir, doğru ve yanlışları öğretebilir. Anne babaları model alan çocuklar, bu davranış ve tutumları taklit ve özdeşleşme yoluyla benimseyerek kişiliklerinin ayrılmaz bir parçasını oluşturabilirler (Çiftçi, 1991; Dönmezer, 1999). Başka bir deyişle anne babalar, kendi tutum ve davranışları ile çocuklarına olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar için kaynak oluştururlar. Çocuk, insan ilişkilerinde önemli rol oynayan anlaşma, uzlaşma ve işbirliğine ilişkin davranışları, anne babaları ile etkileşimleri ve gözlemleri sonucunda kazanır (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002; Yağmurlu ve Candan Kodlak, 2009). Örneğin, babasını bir komşunun eşyalarını taşımasına yardım ederken gören çocuk, kendisi yalnız başınayken de yardım gerektiren durumu daha çabuk algılayıp, uygun davranışları daha kolaylıkla gösterebilir. Benzer biçimde, başkalarının ihtiyaçlarını görmezden gelen veya gerekli yardım davranışlarını göstermekte çekimser davranan anne-babaların çocukları da bu davranışları örnek alırlar. Anne baba gibi sevilen, etkin ve önemli figürler tarafından gösterilen bu davranışlar, çocuk için yapılması kabul gören, uygun davranışlar haline gelir (Yağmurlu ve Candan Kodlak, 2009).



Levitt, Weber, Clark ve McDonnell (1985), annelerin çocukların sosyal oyunlarında etkisini araştıran çalışmalarında 2,5-3 yaşlarındaki çocukların gönüllü ve bağımsız olarak başkalarıyla oyuncaklarını paylaşmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Anneler oyuna dâhil olduklarında ise, çocuklar oyuncaklarını akranlarıyla paylaşmış ve hatta anne oyunda bulunmadığı durumlarda da aynısını yapmışlardır (Akt. Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Benzer şekilde anneler 2 yaşındaki çocuklara birlikte oynamayı teklif ettiklerinde çocukların daha uzun süre oynamayı sürdürdükleri, daha paylaşımcı ve prososyal davranış sergiledikleri görülmüştür (Parke ve Bhavnogri, 1989). Ailelerin çocukluk çağı sosyal oyunlarda çocuklara arabuluculuk yapması kendi duygularının farkına varmalarına ve başkalarının duygu, ihtiyaç ve isteklerini anlamalarına yardımcı olur. Bu şekilde aileleri tarafından cesaretlendirilen çocuklar daha düşünceli olurlar ve prososyal davranış gösterme sıklıkları artar (Engelhard, Klein ve Yablon, 2013; Robinson, Zahn-Waxler ve Emde, 1994; Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010).

Literatüre göre, ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemlerinin de çocuğun prososyal davranışları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Mussen ve Eisenberg, 2001). Maccoby (1984) anne babanın çocuğu sosyalleştirmek için kullandığı yöntemlerin, seçtiği ödül ve cezaların, öğretme biçimlerinin ve aktarmaya çalıştıkları değerlerin, çocukların ilgileri ve sosyal becerileriyle birbirinden farklı kişilikler geliştirmesine neden olduğunu belirtmiştir (Akt. Çimen-Sertbaş, 2006). Ebeveyn davranışlarının prososyal davranış gelişimine etkisi, çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkinin genel yapısına göre farklılık göstermektedir (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005). Çocuklukta prososyal davranışa ailenin etkisini araştıran çalışmalar ailenin sıcaklığı ve ebeveyn modellerinin prososyal davranış gelişimi ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1998; Knafo ve Plomin, 2006). Örneğin çocuklarına davranışlarının sonuçlarını açıklama stili, otoriter stilin tam tersi olarak empati ve prososyal davranış ile ilişkilidir (Krevans ve Gibbs, 1996). Yapılan bir başka çalışmada ise, yetkin ebeveynlik diğerine yönelik (“other-oriented”) davranış modelinin prososyal davranışı desteklediği, yetkeci ebeveynlik stiline diğerlerinin ihtiyaçlarına ilginin olmadığı bir model sunduğundan, çocukların prososyal davranışlarını engellediği ortaya çıkmıştır (Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher ve Bridges, 2000). Çocuk yetiştirme davranışları, ebeveynlerin çocukta değer verdiği ve görmek istediği niteliklerle de ilişkilidir. Örneğin, kısa süreli amaçlar

belirleyen, çocuğun istenilen davranışı çabuk göstermesini isteyen ebeveynler, uzun süreli amaç güden ebeveynlere göre şefkat gösterme ve akıl yürütme davranışını daha az kullanmaktadır (Kuczynski, 1984). Ebeveyn amaçları odaklandığı merkeze göre ayrıştırıldığında ise, anne-baba merkezli amaçlara değer veren yetişkinlerin güç gösterimi içeren davranışları, çocuk merkezli amaçları önemli görenlerin sözel akıl yürütmeyi ve ilişki merkezli amaçları önemli görenlerin sıcaklık davranışlarını daha çok gösterdikleri bulunmuştur (Hastings ve Grusec, 1998). Zahn-Waxler, Radke-Yarrow ve King (1979)' e göre, ebeveyn desteği ve sıcaklığı, çocuğun kendini güvende hissetmesini, kendiyile ilgili endişelerinin azalmasını, dolayısıyla diğer insanların ihtiyaçlarına duyarlı olmasını mümkün kılmaktadır. Duygusal etkileşimin yetersiz olduğu ortamda büyüyen çocuk, başkaları ile olumlu ilişkiler kuramaz. Bunun sonucunda, çocuğun yalnız duygusal gelişimi değil sosyal gelişimini de olumsuz yönde etkiler, sosyal gelişimde gecikme ve saldırganlık gibi olumsuz davranışlar görülebilir (Akt. Yağmurlu vd., 2005).

Prososyal davranış gelişimine katkıda bulunan en önemli ebeveyn davranışlarının başında açıklayıcı akıl yürütme gelmektedir. Açıklayıcı akıl yürütmede, anne baba çocuğuna olumsuz davranışının başkaları için doğurduğu sonuçları anlatarak, istenmeyen bu davranışı değiştirmeyi amaçlar (Eisenberg ve Fabes, 1998). Hoffman ve Saltzstein (1967)' e göre açıklama, çocuğun diğerlerinin hissettiği sıkıntıyı ve zararı fark etmesini sağlayarak, içselleştirilmiş prososyal davranış için önemli görülen empatik davranışları uyandırmaktadır (Akt. Yağmurlu vd., 2005). Burada hedeflenen sadece istenmeyen davranışın o an için bırakılması değil, o davranışın neden yapılmaması gerektiğinin çocuk tarafından anlaşılması ve benimsenmesidir. Bu yöntemde anne-babaların, olumlu ve olumsuz davranışların sonuçlarına yönelik açıklama yapmaları, konuşmalarında duygu içeren ifadeler kullanmaları, kendilerinin ve başkalarının his ve düşüncelerinden söz etmeleri çocukların duygu gelişimini hızlandırmaya yardım edecek, prososyal davranışların artmasında etkili olacaktır (Grusec, Davidov ve Lundell, 2002; Yağmurlu vd., 2005).

Bilişsel gelişimin henüz başlarında olduğu için yapılan açıklamaları anlamayacağı düşünülen 1-2 yaşındaki çocuklara bile davranışının sonuçlarının belirgin ve güçlü bir şekilde söylenmesi, sadece yapmayı bırakmasını söylemekten çok daha etkilidir. Çocukta istenmeyen davranışın olumsuz sonuçlarının değil de, istenilen davranışın olumlu sonuçlarının ön plana

çıkarılması da etkili bir başka yoldur. Örneğin, yardım ederse karşısındaki kişinin sevineceği söylenen çocuklar, yardım etmezse karşısındakinin üzüleceği söylenen çocuklardan daha çok yardım etmektedirler (Grusec vd., 2002). Ev ortamında yardımlaşma, paylaşma, işbirliği ve olumlu davranışlara dair değerler gibi konularla ilgili çok konuşulması da çocukların daha çok prososyal davranış göstermeleriyle bağlantılıdır (Yağmurlu vd., 2005).

Açıklamaya dayanan akıl yürütmenin prososyal davranış gelişimine katkısı genel olarak kabul görmekle birlikte, bu çocuk yetiştirme davranışının etkinliğinin her koşulda aynı olmadığı, ortaya konuş biçimiyle değişebildiği düşünülmektedir (Mussen ve Eisenberg, 2001). Hoffman' a göre (1990), ebeveyn muhakemesinin etkili olabilmesi için verilen mesajın çocuğun dikkatini çekmesi ve çocuğu duygusal olarak uyarması gerekmektedir. Bu uyarılma çok düşük düzeyde olduğunda, çocuk verilen mesajı umursamamaya; çok yüksek düzeyde olduğunda ise, prososyal davranışları engelleyen empatik sıkıntı ve bireysel endişeye yol açabilmektedir. Çocuğun dikkatini kendisinden çok karşısındaki kişinin sıkıntısına yöneltecek uygun uyarılmayı sağladığı ölçüde ebeveyn açıklamaları prososyal davranışları artırmaktadır (Hoffman, 1994). Ebeveynin prososyal davranışa yüksek değer vermesi ve bunu kendi hareketlerine yansıtarak model oluşturması da, açıklayıcı akıl yürütme ile birlikte, ahlaki düşüncelerin ve davranışların içselleştirilmesini güçlendirmektedir (Mussen ve Eisenberg, 2001).

### **Ödül-Ceza**

Çocuklarda prososyal davranış gelişimini etkileyen aile yaklaşımlarından biri de ödül ve ceza yöntemidir. İstenilen davranışı artırma için kullanılan sosyal ödüller, özellikle kişilik özelliklerine yönelik atflar (“Sen çok yardımsever bir çocuksun.”) çocukta olumlu benlik algısını güçlendirmektedir. Devamlılık gösteren olumlu davranışlarının pekiştirilmesi, samimi bir şekilde övülmesi (“Bugün parkta Ahmet’ e ne güzel davrandın yine.”) ve sevecenlik göstererek takdir edildiğini hissettirilmesi (örneğin, kucaklamak), çocuğun ileride de aynı beğenilen davranışı gösterme olasılığını yükseltecektir. İstenen davranış yapıldığında hediye verme gibi maddesel ödüller ise, prososyal davranışları kısa vadede artırabilmekte fakat, çocuğun yaptığı davranışı dışsal bir sebebe bağlamasına neden olmaktadır. Bu yöntem, çocuğun bir başkası istediğinde ve iyi bir sonuç (hediye vb.) alabileceği zaman prososyal davranış göstermesine yol açabilmektedir (Yağmurlu ve Candan Kodalak, 2009).

Çocuk olumsuz bir davranış sergilediğinde ise, onun hoşuna gitmeyecek ceza, çocukta kendine yönelik endişe ve korku yaratmakta ve çocuğun dikkatini karşısındakine verdiği sıkıntıya ve zarara yönelmesine ve buna bağlı olarak prososyal davranış göstermesine engel olmaktadır (Hoffman, 2001).

#### **2.4.2.2. Akran ve kardeş ilişkileri**

Ebeveyn-çocuk ilişkisinin yanı sıra, çocukların kardeş ve akranlarıyla ilişkilerinin sosyal becerilerin kazanılmasında önemli yeri vardır. Çocuklar, aileden sonra en çok çevrelerindeki diğer çocuklarla birlikte olurlar. Çocukların arkadaşları ile etkileşim kurmaları, birbirlerinin fiziksel, bilişsel ve sosyal becerilerini destekleyerek gelişmesini sağlar (Aral vd., 2000).

Akran ilişkileri çocukların sosyal davranışlarına önemli katkılar sağlar. Akranlarla yaşanan sosyal deneyimler prososyal davranışların gelişimi için kaynak oluşturur. Prososyal davranışlar arkadaş ve akran ilişkilerinin niteliği için çok önemlidir (Carlo, Raffaelli, Laible ve Meyer, 1999; Ensor, Spencer ve Hughes, 2009; Schonert- Reichl, 1999; Wentzel ve Asher, 1995). Akran ilişkileri çeşitli davranışlar tarafından şekillenir. Bunlardan biri sosyal beceri ve duygusal uyum tarafından şekillenen ve gönüllü olarak başkalarının yararını gözetan prososyal davranışlardır. Bu davranışlar paylaşma, rehberlik etme, kibar olma, tehlikeden ve şiddetten koruma, empati kurma, işbirliği yapma, yardım etme ve desteklemeyi içerir (Feldman, 2005; Gülay, 2010; Musser ve Diamond, 1999).

Çocukların yaşlılarıyla olan ilişkisi ebeveyn-çocuk, öğretmen-çocuk veya kardeş ilişkilerinden farklıdır. Yaşlılar birbirleriyle çok benzer gelişim düzeylerine sahiptirler; dolayısıyla bu ortamlarda yaşanan çatışmalar gerçek bir otorite figüründen yoksundur. Çocukların akranlarıyla eşit konum ve güce sahip olması ilişkilere samimiyet ve rahatlık getirmektedir. Bu “eşit”lik çocukların birbirlerinin bakış açılarını anlamaya yöneltir ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı yapar. Çocuk akran ilişkileri ile iltifat etme, destekleme, teşekkür etme, özür dileme gibi sözel becerileri kullanmakla birlikte, paylaşma, yardımlaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme gibi pek çok prososyal beceriyi öğrenmektedir (Durualp ve Aral, 2011; Gülay ve Akman, 2009). Akran ilişkileri, çocukların paylaşım ve işbirliği içinde bir arada olmalarını desteklemekle birlikte, onların kişiler arası ilişkiler için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında, problem çözmelerinde ve sorunlarla başa çıkmalarında önemli rol oynamaktadır

(Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007; Gülay, 2008). Çocuklar akran ilişkilerinde davranışlarının ve duygularının onları nasıl etkilediğini ve onlarla nasıl ilişki kuracakları konusunda deneyim edinirler. Böylece sosyal becerilerini geliştirirler. Yaşamın her döneminde önemini kaybetmeyen akranlar, okul öncesi dönemde de sosyal becerilerin öğrenilmesi açısından önemli bilgi kaynaklarıdır (Gülay ve Akman, 2009).

Kardeş ilişkileri ele alınan araştırmalar sonucunda da çocukların küçük kardeşe zaman geçirmesinin ve onun ihtiyaçlarına cevap vermesinin, duygu, düşünce ve kavrama becerilerini daha çok geliştirdiği görülmüştür. Kardeşler arasındaki bu etkileşim ile büyük kardeşin küçüğe ilgi göstermesi bilişsel ve duygusal becerilerinin gelişimine katkı sağlarken, küçük kardeş de ablasını ya da ağabeyini örnek alarak olumlu veya olumsuz sosyal davranışlar sergileyebilir (Eisenberg ve Fabes, 1998; Parke vd., 2002).

#### **2.4.2.3. Okul öncesi eğitim**

Bir ülkenin sahip olduğu doğal kaynakların en değerlisi insandır. Bu kaynağın o ülkenin kalkınmasına ve uygarlığa ulaşma hızına katkı sağlayabilmesi için en iyi şekilde işlenip değerlendirilmesi “eğitim” aracılığıyla gerçekleşir. Eğitim, doğumdan başlayarak bireye belirli bilgi ve becerileri kazandırarak, değer yargıları aşılayarak, yaşadığı topluma etkin ve dengeli bir uyum sağlamasına katkıda bulunur ve yaşam boyu devam eder (Başaran, 2000; Oğuzkan ve Oral, 1987). Eğitim, çocuk doğar doğmaz ailede başlar. Nitekim eski toplumlardan günümüze tüm toplumlarda çocuğun ilk yıllarındaki eğitimi ailenin görevi olarak kabul edilmiştir. Bu dönemdeki eğitimden sorumlu başlıca kurum aile olmakla birlikte, neyin nasıl yapılacağı konusunda ailelerin de büyük ölçüde desteğe ihtiyacı vardır. Ancak gelişen teknoloji ile birlikte ortaya çıkan yenilikler, uluslararası bilim, sanat, kültür ve teknoloji alışverişindeki hızlı akış, eğitimin aile yanında organize olmuş bir kurum tarafından da desteklenmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu durum “Okul Öncesi Eğitim” ya da “Erken Çocukluk Eğitimi” kavramlarını ortaya çıkarmıştır (Baykan ve Turla, 1994: 9).

0-6 yaşlar arasını kapsayan okul öncesi dönem, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu yıllardır. Bu dönemde alınan eğitim ve geçirilen deneyimler, bireyin daha sonraki öğrenmelerinde akademik başarı şansını artırmanın yanında onun duygusal ve sosyal yaşamını da olumlu

yönde etkilemektedir. Araştırmalar beynin erken yaşlardaki deneyimlere yanıt verdiğini ve çevrenin beynin gelişimini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sebeple, bu yaş çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanakları sağlayan, daha çok deneyim yaşatan, toplumun kültür ve değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren okul öncesi eğitim önem arz etmektedir (Aksoy, 1994; Oğuzkan ve Oral, 1987; Sözer, 2000). Bu dönemdeki eğitimden sorumlu başlıca kurumun aile olmasının yanında, değişen nüfus yapısı ve artan eğitim ihtiyacı, kadın okur-yazarlığının düşük olması sebebiyle ailelerin çocuk yetiştirme konusunda destek almaya ihtiyaçları vardır. Bu destek büyük ölçüde okul öncesi kurumları tarafından sağlanabilmektedir. İnsan yaşamının her döneminde olduğu kadar bu dönemde de en iyi biçimde uygun yaşantı ve desteğin sağlanması açısından okul öncesi kurumlarına büyük görevler düşmektedir (Oktay, 1999; Oktay, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun doğuştan getirdiği potansiyeli en üst düzeye çıkarabilmek ve bunu gösterebilmek için ev ortamının dışında farklı uyarıcıların bulunduğu sosyal, eğitsel ve fiziksel ortamdır. Bireyin içinde yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan toplumun sosyal değerleri ve istekleri doğrultusunda eğiten bu ortam çocuklarda okul yaşamının beklentilerine uygun davranış geliştirme açısından da büyük önem taşımaktadır (Oktay, 2005; Uğur, 1998). Okul öncesi kurumlar, çocukların akranlarıyla eğitsel ve sağlıklı bir ortamda bir araya gelerek birlikte oyun gruplarını oluşturabilmelerine olanak sağlar. Bu sayede çocuklar, kendini ve başkalarını kabul etme, haklarını koruma ve başkalarının haklarına saygı duyma, paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi prososyal davranışları bu ortam içerisinde daha kolay kazanır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarında amacına uygun olarak yürütülen çocuk gelişimi hakkında anne-baba eğitimi, aileleri ve yakın çevreyi bilinçlendirerek çocuklara daha anlamlı destek verme ve onları tüm gelişim alanlarında yeterli düzeye ulaştırmalarına katkı sağlamaktadır (Baykan ve Turla, 1994; Bekman, 1998).

## 2.5. Kuramsal Açıklamalar

### 2.5.1. Psikoanalitik Yaklaşım

Psikoanalitik kuramın kişilik gelişiminde anne babayla kurulan özdeşimi, sosyal öğrenme kuramının model almayı vurgulaması kişilerin kendi anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarından etkilenmiş olabilecekleri görüşünü destekler niteliktedir. Gelişim teorileri içinde, Freud, psiko-analiz teorisiyle, beş aşamalı psiko-sosyal yapıya dayalı olarak gelişimle ilgili bir model ortaya koymuştur. Bu modele göre sosyal nitelikler, pozitif tutumlar ya da çocuklar tarafından gösterilen davranışlardır (Can, 2000; Eripek, 1993).

Freud' un psikoanalitik yaklaşımına göre çocuklar, doğuştan gelen, irrasyonel, cinsel ve saldırgan eğilimlerini tatmin etmeye yönelmiş dürtülerle dünyaya gelirler (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Freud, ahlâk ve kişilik gelişimini duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele alarak ahlâkî gelişimi id, ego ve süperegö ilişkilerindeki denge kavramlarına bağlamaktadır. Freud toplumun inandığı, doğru ve yanlış kararların kaynağını oluşturan kısma süperegö adını verir. İd ve ego gibi, süperegönün de büyük kısmı bilinçaltındadır (Cüceloğlu, 1998). Freud, Psikoanalitik Kuramda ahlâk gelişiminde süperegöyü temel kimlik yapılarından biri olarak görmüş ve süperegönün içinde yer alan “vicdan” ahlâk gelişiminin sonucu olarak ele alınmıştır (Turiel, 2002). Geleneksel psikoanalitik yaklaşıma göre, vicdan ve ideal ego yapılarından oluşan süperegö, kimlik oluşumunun ve özdeşleşmenin bir sonucudur. Ego, insanın biyolojik yapısına ters olan veya gerçeklere uygun düşmeyen eylemleri bilinçaltına iterek ahlâkî standart ve beklentileri oluştururken; vicdan bireyin davranışlarını yargılar ve yönetir, kuralsız davranışları suçluluk duygusu ile cezalandırır ve içgüdüsel dürtüleri bastırır. Ego dış dünyanın temsilcisidir. İd'den gelen dürtüler ve suçluluk duyguları toplumsal vicdan, adalet ve ahlaki eylemler gibi düşünce ve davranışların temel belirleyicisidir. Geleneksel yaklaşımda prososyal davranışlar süperegönün gerçekçi olmayan istek ve arzularını gidermek için benliğin gerçekçi tarafı olan ego tarafından kullanılan savunma mekanizmalarıdır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Liebert ve Spiegler, 1990; Yanbastı, 1990). Bu noktada kuramda korku ve kaygıların süperegönün görevindeki önemi vurgulanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Çocuklar 4-6 yaşlarında ailenin sevgisini kaybetme ve ailenin kendisine düşman olması gibi korkularıyla kendi düşmanca ve saldırgan dürtüleri arasındaki karmaşayı çözmek için ahlâkî duygular geliştirirler. Psikoanalitik yaklaşımda prososyal davranışlar süperego gelişimi sırasında ailevi değer ve kuralların içselleştirilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Shaffer, 2008). Çocuklar süperego geliştirmeye başladıkları zaman ahlâkî duygulara zarar vermemek için ya da olumlu sosyal davranışlar ile tutarlı değerlerin içselleştirilmesi sonucu olumlu sosyal davranışlar geliştirmektedirler (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

### **2.5.2. Bilişsel Gelişim Kuramı**

Bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar içgüdüleri tarafından yönlendirilen ya da çevresel etmenler aracılığıyla şekillenen pasif varlıklar değillerdir. Aksine, çevrelerinin eyleme geçtiği ölçüde çocuklarda yaratıcı yollarla eyleme geçerler. Piaget, gelişim organizmanın doğuştan getirdiği potansiyelle gerçekleşmesi görüşünden yola çıkarak organizmayı ele almaktadır. Sosyal çevrenin etkisini, çocukta var olan potansiyelin gerçekleşmesinde oynadığı yavaşlatıcı hatta inhibe edici rolle sınırlı tutmaktadır. Çevresel etmenlerin ve bilişsel yapıların etkileşimi ile oluşan bilişsel gelişim süreci evrensel ve değişmez süreçlerden oluşur. Ahlâkî gelişim ve uslamlama diğer bilişsel süreçlerin gelişimi ile paralellik gösterir. Bu nedenle çocukların bilişsel gelişim süreçleri ahlâkî uslamlama düzeyleri için bir çerçeve sunar (Doğan, 1998; Eisenberg ve Mussen, 1989).

Ahlâkî gelişim üzerinde bilişsel gelişim yaklaşımı Piaget ve Kohlberg tarafından ele alınmıştır. Piaget ve Kohlberg'e göre ahlâk, daha çok bireyin ahlâkî yargı ve düşüncesini kapsamaktadır. Piaget, çocukları gözlemleyerek bilişsel bir gelişim kuramı geliştirmiştir. Çocukların ahlâk gelişimini anlayabilmek için, onların oyunlarını gözleme, onlarla oyun oynama, oyunlar ve oyunlardaki kurallar hakkında soru sorma, hırsızlık, yalan söyleme, ilahi adalet, cezalandırma ve eşitlik anlayışı ile ilgili yaşamdan örnek hikâyeler anlatıp bunlar hakkında düşüncelerini alma yolunu kullanmıştır (Wright ve Croxson, 1989). Piaget'in yaptığı çalışmalara göre, ahlâkî gelişim, iki olgunun gerçekleşmesine dayanır; karşılıklılık ve özerklik, birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Çünkü başkalarıyla ilişkisi olmadan ahlâk olmaz, ahlâk da özerkliği şart koşar. Özerklik kendini tanımayı gerektirir, kendini tanıma ise başkası ile iletişim kurularak sağlanır (Çam, Seydooğulları, Çavdar ve Çok, 2012). Piaget, 7 yaş altı çocukların ahlâkî gerçeklik ilkesine uygun olarak düşündüklerini ifade etmektedir. Bu temel özellikler, bu



dönemin, “dışa bağımlı evre” olarak ifade edilmesine yol açmıştır. Bu evredeki çocuklara göre kurallar değişmez bir nitelik taşımakta ve kurallara uymama ceza ile sonuçlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Bilişsel gelişim kuramları ahlâkî uslamamada yaşa bağlı değişiklikleri aydınlatarak ahlâk kavramının ve prososyal davranış gelişiminin anlaşılmasını sağlamışlardır. Ancak Eisenberg (1986) çevresel ve duygusal etmenlerin olumlu sosyal uslamamanın gelişiminde önemli bir rol oynadığını savunmuştur. Bu yaklaşımıyla da geleneksel bilişsel gelişim yaklaşımından farklılaşmaktadır (Akt. Aydın Sünbül, 2012). Eisenberg’ e göre olumlu sosyal uslamamanın gelişiminde sosyal bilişsel gelişim önemli bir rol oynamasına rağmen, olumlu sosyal uslamamanın tüm aşamaları evrensel ya da bir önceki aşamaların bütünleşmesi değildir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

### **2.5.3. Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Öğrenme Kuramı**

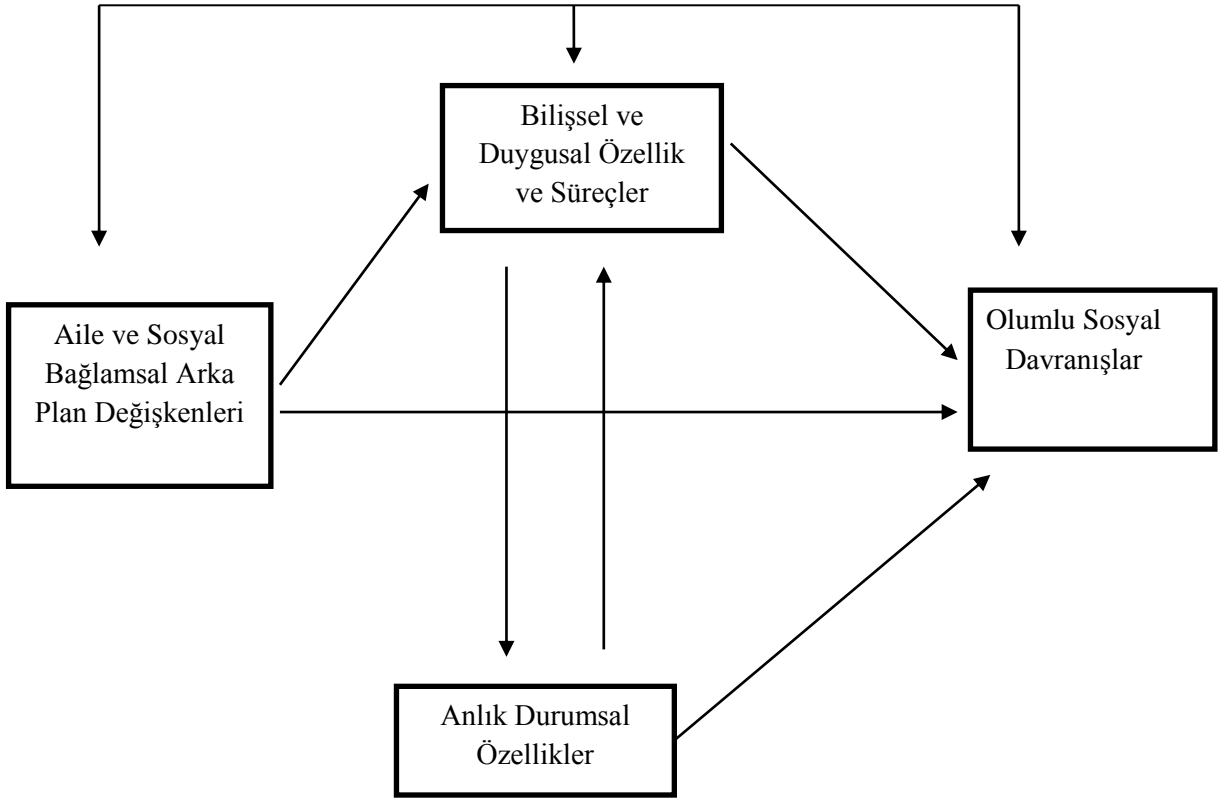
Davranışçı yaklaşıma göre birtakım davranışların öğrenilmesi erken koşullanmalar yoluyla gerçekleşir. Davranışların öğrenilmesinde ve koşullanmaların gerçekleşmesinde davranışçı yaklaşım cezaların ve ödüllerin önemli bir rolü olduğunu savunur. Buna göre, prososyal davranış gelişiminde ödül ve cezaların ve koşullanma yoluyla empati gelişiminin rolü vardır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Geleneksel sosyal öğrenme yaklaşımlarında olumlu sosyal tepkilerin, ödül, ceza ya da model alma gibi çevresel etmenler aracılığıyla öğrenildiği ve şekillendiği savunulurken, ahlâkî karakterin, aile ya da öğretmenler tarafından öğretilen alışkanlıklar olduğu savunulmaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Bandura (1977)’ ya göre öğrenme sosyal bir ortamda oluşmaktadır. Sosyal öğrenme kuramları olumlu sosyal davranış gelişiminde içsel bilişsel süreçlerin önemli bir rolü olduğunu da savunmaktadırlar (Akt. Cüceloğlu, 1998). Bu öğrenme sürecinde birey, çevresel koşullanmalar karşısında edilgen değildir, aksine düşünerek, plan yaparak, karşılaştırmalarda bulunarak, yorum ve değerlendirmeler yaparak tepkide bulunur. Bu sayede kendi kendini kontrol etme yeteneğini, iç denetimi geliştirir ve kendi istekleri ile toplumun istekleri arasında denge kurmayı başarır, daha sonra kendi istek ve tepkileri davranışlarını yönlendirir (Can, 2000; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Sosyal öğrenme modeline göre bir birey, diğer bireylerin davranışlarını gözler ve sonra benzer

koşullarda benzer bir biçimde davranış sergiler. Bu modele göre, pek çok sosyal davranış öğrenilir. Özellikle gelişim yıllarında çocuklar yaşamlarındaki diğer bireylerin (aile, öğretmen, akranları vb.) davranışlarını taklit ederek öğrenirler. Bu tür öğrenmeye, model alarak öğrenme denilmektedir (Doğan, 1998; Mızrakçı, 1994). Taklit; ahlâkî davranışların ve standartların kazanılmasında kritik bir süreç olarak kabul edilmektedir. Davranışın ahlâkî kuralları ve standartları sezgi, başkalarının sosyal tepkileri ve modelleri gibi bilgi kaynaklarından öğrenilir. Bireyler ayrıca deneyime bağlı olarak hangi etmenlerin ahlâkî olarak uygun olduğuna ve her birine ne kadar değer vereceklerine karar verirler (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

#### **2.5.4.Sosyo-Ekolojik Gelişimsel Model**

Carlo ve Randall (2001) tarafından geliştirilen sosyo-ekolojik gelişimsel model farklı prososyal davranışların ve belirli bireysel ve sosyal bağlamsal özelliklerin belirlenmesinde temel alınmıştır. Model Bronfenbrenner' in ekolojik kuramı, Bandura' nın sosyal bilişsel kuramı ve prososyal davranışı açıklamada var olan modeller entegre edilerek oluşturulmuştur. Bu modelde bireysel, sosyal, ekolojik ve kişilerarası ilişkilerin prososyal davranışlar üzerindeki etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır (Carlo ve Randall, 2001)



**Şekil 2.1.** Olumlu sosyal davranışlarda sosyo-ekolojik gelişimsel model Carlo ve Randall’ dan uyarlama (2001).

Sosyo-ekolojik modelde prososyal davranışlar üzerinde etkili faktörler; bilişsel ve duygusal değişkenler, ailesel ve sosyal ortamdaki değişkenler ve yakın durumsal özelliklerdir. Bilişsel ve duygusal değişkenler; belirli ve genel bilişsel beceriler ve doğuştan gelen duygusal becerilerdir. Bilişsel becerilere örnek olarak ahlaki uslamlama verilirken, duygusal becerilere örnek olarak empati verilebilir. Yakın durumsal özelliklerde anlık durumsal değişkenlerdir. Aile ve sosyal ortamdaki değişkenler aile, akran ve kültür en önemli faktörlerden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır (Kumru vd., 2004).

Sosyo-ekolojik modelde yer alan ve prososyal davranışları etkileyen faktörlerden biri de akran gruplarıdır. Literatür prososyal davranışların aile bağları ile olan ilişkisinin yanında akran ilişkileri ile de güçlü ilişkiler gösterdiğini

savunmaktadır. Akranların en önemli etkisi, olumlu akran modellerinin çocuğun sosyal davranışları öğrenmesinde birçok fırsatlar oluşturmalarıdır. Akran ilişkileriyle çocuk, büyüklerinden öğrenmeleri mümkün olmayan, geçim, uzlaşma, işbirliği, liderlik, fedakarlık, özgecilik gibi pek çok şeyi öğrenebilirler (Gülay ve Akman, 2009; Kumru vd., 2004).

Sosyo-ekolojik modelde sosyal ve kişilerarası ilişkilerin yanı sıra prososyal davranış ile ilişkili olan diğer bireysel değişkenler, başkalarının bakış açısını alma, empati, ahlâkî uslamlama ve bireysel birtakım özelliklerdir (Kumru vd., 2004). Carlo, Koller, Eisenberg, DaSilva ve Frohlich (1996) içselleştirilmiş uslamlamanın akranlar tarafından derecelendirilen prososyal davranışlarla pozitif ilişkili ve hazzı uslamlamanın ise, akranlar tarafından derecelendirilen prososyal davranışlarla negatif ilişkili olduğunu saptamışlardır.

## **2.6.Tanımlar**

**Sosyal Gelişim:** Sosyal gelişim doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu süren ve kişinin içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreçtir (Aral vd., 2000).

**Sosyal Beceri:** Sosyal beceri, bireylerin sosyal ortamlarda yeterli bir şekilde davranabilmelerini sağlayan gülümseme, etkileşimi başlatma, problem çözme becerilerini kullanabilme gibi belirli yetenekleri ifade etmektedir (Durualp ve Aral 2011 ).

**Sosyalleşme:** Sosyalleşme, çocuğun içinde bulunduğu toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklenen davranışları öğrenmesidir (San-Bayhan ve Artan 2005).

**Prososyal Davranış:** Prososyal davranış paylaşma, yardım etme, destekleme, koruma, fedakârlık gibi başkalarının yararını ya da başkalarına yardımcı amaçlayan, kişinin baskı altında olmadan kendi isteğiyle sergilediği gönüllü davranış olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1997).

### 3. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” nin geçerlik-güvenirliğine ilişkin bulgular ve Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babaların prososyal davranışları arasındaki ilişkiye dair bulgulara verilmiştir.

#### 3.1. Çocuk Prososyallik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

**1. Alt Problem:** Çocuk Prososyallik Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?

##### 3.1.1. Geçerlik Çalışması

###### 3.1.1.1.Kapsam geçerliği

Çocuk Prososyallik Ölçeği için uzmanlardan gelen görüşler tek bir formda birleştirilerek uzman görüşleri frekans dağılımlarına göre değerlendirilmiştir. Görüşler içerisinde hiçbir madde için “uygun değil” ifadesine yer verilmediği görülmüş, yapılan hesaplama göre Çocuk Prososyallik Ölçeği’ nin KGİ değeri 1 olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlıdır. Hazırlanan uzman görüş formunun öneri/görüş kısmına yazılan görüşler değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ölçek 7’ li likert tipi ölçekten, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle”, “Her Zaman” olarak 5’ li likert ölçeğine dönüştürülmüştür. Uzmanların bazı maddelerle ilgili dil bilgisi açısından daha basit ve anlaşılır hale getirilmesine yönelik görüşleri dikkate alınarak ölçek maddelerine son şekli verilmiştir.

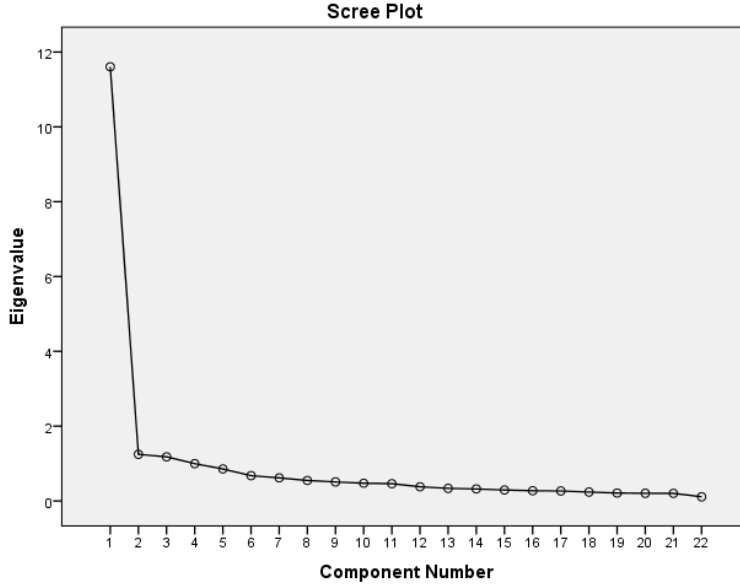
##### 3.1.1.2. Yapı geçerliği

###### Öğretmen Formu

###### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Ölçeğin yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70).

Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .95, Bartlett küresellik testi de ( $p < 0.01$ ) anlamlı bulunmuştur. Buna göre, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur, başka bir deyişle veri setimiz faktör analizi için uygundur (Kalaycı, 2009). Yapılan faktör analizi sonuçları Şekil 3.1’ de verilmiştir.



**Şekil 3.1.** Faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı

Maddelerin yer aldıkları ölçekteki yük değerleri için sınır değer ise, .30 olarak alınmıştır. Bu durumda yük değeri .30’ un altında olan maddeler analizden çıkartılmalıdır. Yapılan analiz sonrasında faktör yük değeri .30’ dan düşük olan hiçbir maddenin olmadığı belirlenmiştir.

Tüm bu işlemlerin sonunda öğretmen formuna ait açılımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Çizelge 3.1’ de sunulmuştur.

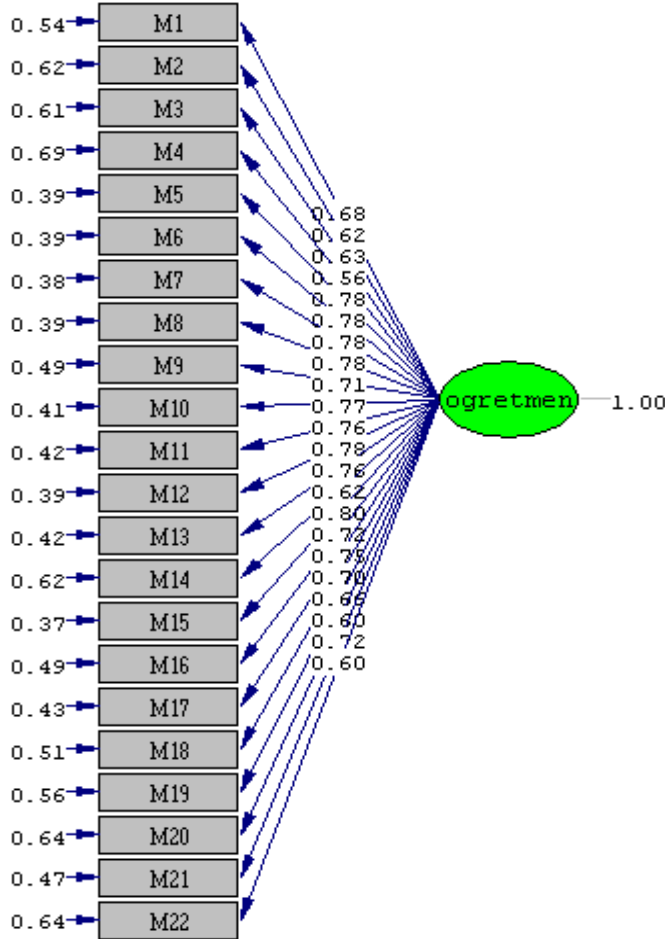
**Çizelge 3.1.** Ölçeğin öğretmen formu faktör yük değerleri

<b>Madde</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
ÖÇDÖ15	.803
ÖÇDÖ5	.789
ÖÇDÖ12	.788
ÖÇDÖ8	.787
ÖÇDÖ7	.787
ÖÇDÖ6	.785
ÖÇDÖ10	.776
ÖÇDÖ11	.774
ÖÇDÖ13	.773
ÖÇDÖ17	.765
ÖÇDÖ21	.744
ÖÇDÖ16	.729
ÖÇDÖ18	.725
ÖÇDÖ9	.722
ÖÇDÖ1	.697
ÖÇDÖ19	.690
ÖÇDÖ3	.653
ÖÇDÖ2	.645
ÖÇDÖ14	.644
ÖÇDÖ22	.628
ÖÇDÖ20	.624
ÖÇDÖ4	.587

Ölçeğin öğretmen formuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktör ve 22 maddeden oluştuğı sonucuna varılmıştır. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52.76'sını açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Bu bulgular, ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin tek faktör ve 22 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA’da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Elde edilen path diyagramı Şekil 3.2’ de belirtilmiştir.



Şekil 3.2. Ölçeğe ait path diagramı

Şekil 3.2 incelendiğinde, son hali verilen ölçeğin 22 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Uyum indeksleri  $\chi^2=982.71$ ,  $X^2/sd= 4.70$ , CFI=0.95, NNFI=0.94, NFI=0.94 ve NNFI=0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar



incelendiğinde, tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen tek faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerleri Çizelge 3.2' de verilmiştir.

**Çizelge 3.2.** DFA'ya ait regresyon ve t değerleri

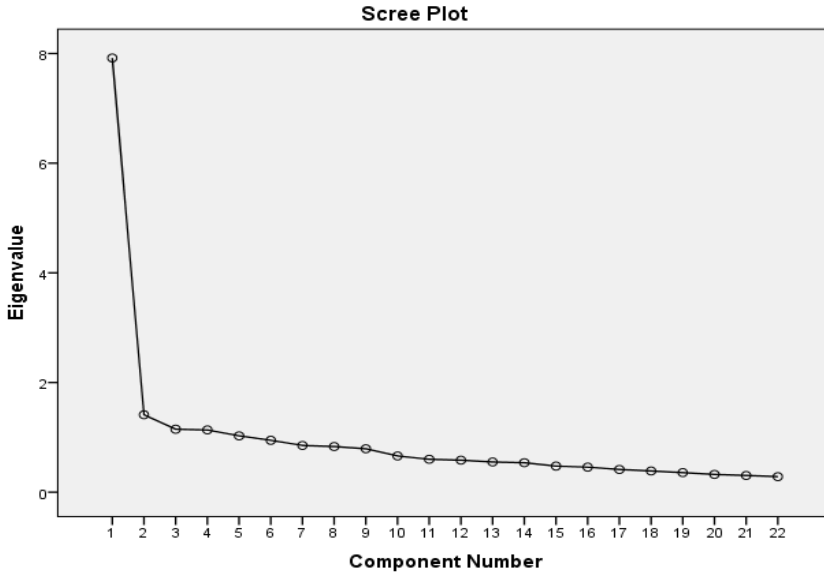
<b>Maddeler</b>	<b>Regresyon değerleri</b>	<b>t değerleri</b>
M1	0.68	13.13
M2	0.62	11.64
M3	0.63	11.94
M4	0.56	10.32
M5	0.78	15.94
M6	0.78	16.01
M7	0.78	16.10
M8	0.78	16.02
M9	0.71	14.12
M10	0.77	15.54
M11	0.76	15.35
M12	0.78	16.01
M13	0.76	15.51
M14	0.62	11.69
M15	0.80	16.46
M16	0.72	14.15
M17	0.75	15.17
M18	0.70	13.69
M19	0.66	12.60
M20	0.60	11.20
M21	0.72	14.39
M22	0.60	11.25

Çizelge 3.2 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

## Anne Formu

### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Ölçeğin yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .92, Bartlett küresellik testi de ( $p < 0.01$ ) anlamlı bulunmuştur. Buna göre, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur, başka bir deyişle veri setimiz faktör analizi için uygundur (Kalaycı, 2009). Şekil 3.3 incelendiğinde, tek faktörlü olan bu yapı görülebilmektedir.



**Şekil 3.3.** Faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı

Maddelerin yer aldıkları ölçekteki yük değerleri için sınır değer .30 olarak alınmıştır. Yük değeri .30' un altında olan maddeler analizden çıkartılmalıdır. Yapılan analiz sonrasında faktör yük değeri .30' dan düşük olan 11. maddenin olduğu belirlenmiştir. Bu madde çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir. Tekrar edilen analiz sonunda tüm maddelerin faktör yük değerinin .30' dan büyük olduğu belirlenmiştir.

Tüm bu işlemlerin sonunda anne formuna ait açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulguları Çizelge 3.3' de sunulmuştur.

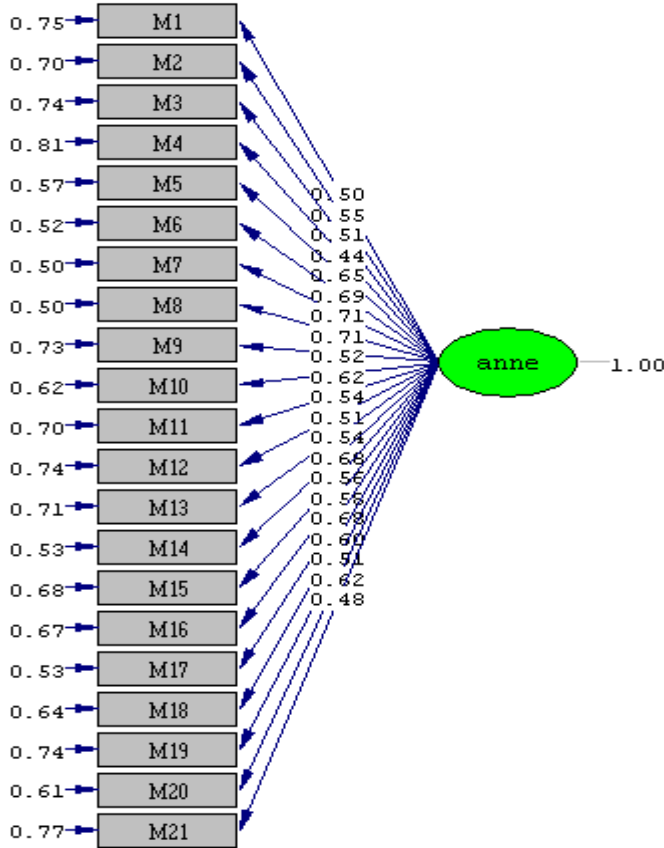
**Çizelge 3.3.** Ölçeğin anne formu faktör yük değerleri

<b>Madde</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
AÇDÖ8	.721
AÇDÖ7	.717
AÇDÖ18	.710
AÇDÖ6	.706
AÇDÖ15	.704
AÇDÖ5	.669
AÇDÖ21	.651
AÇDÖ10	.638
AÇDÖ19	.624
AÇDÖ17	.608
AÇDÖ16	.592
AÇDÖ2	.581
AÇDÖ14	.576
AÇDÖ12	.566
AÇDÖ9	.555
AÇDÖ13	.549
AÇDÖ20	.542
AÇDÖ3	.538
AÇDÖ1	.530
AÇDÖ22	.514
AÇDÖ4	.467

Ölçeğin anne formuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktör ve 21 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %37.45'ini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Bu bulgular, alt boyutun geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin tek faktör ve 21 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA’da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Elde edilen path diyagramı Şekil 3.4’ te belirtilmiştir.



Şekil 3.4. Ölçeğe ait path diagramı

Şekil 3.4 incelendiğinde, son hali verilen ölçeğin 21 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Uyum indeksleri  $\chi^2 = 607.18$ ,  $X^2/sd = 3.21$ , CFI=0.95, NNFI=0.94, NFI=0.93 ve NNFI=0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin

daha önce belirlenen tek faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerleri Çizelge 3.4' te verilmiştir.

**Çizelge 3.4.** DFA' ya ait regresyon ve t değerleri

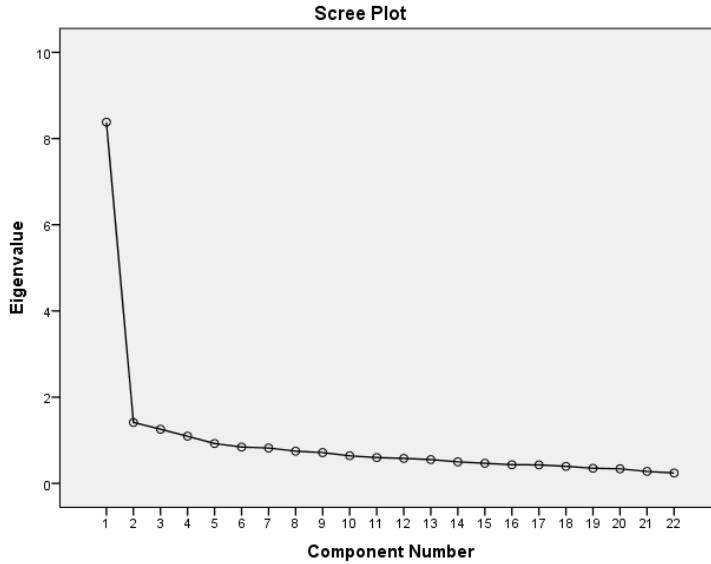
<b>Maddeler</b>	<b>Regresyon değerleri</b>	<b>t değerleri</b>
M1	0.50	9.01
M2	0.55	9.96
M3	0.51	9.07
M4	0.44	7.73
M5	0.65	12.30
M6	0.69	13.34
M7	0.71	13.63
M8	0.71	13.71
M9	0.52	9.38
M10	0.62	11.42
M11	0.54	9.82
M12	0.51	9.21
M13	0.54	9.75
M14	0.68	13.04
M15	0.56	10.21
M16	0.58	10.58
M17	0.65	13.05
M18	0.60	11.03
M19	0.51	9.03
M20	0.62	11.56
M21	0.48	8.45

Çizelge 3.4 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

## Baba Formu

### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

Ölçeğin yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .92, Bartlett küresellik testi de ( $p < 0.01$ ) anlamlı bulunmuştur. Buna göre, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur, başka bir deyişle veri setimiz faktör analizi için uygundur (Kalaycı, 2009). Şekil 3.5 incelendiğinde, tek faktörlü olan bu yapı görülebilmektedir.



**Şekil 3.5.** Faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı

Maddelerin yer aldıkları ölçekteki yük değerleri için sınır değer .30 olarak alınmıştır. Yük değeri .30' un altında olan maddeler analizden çıkartılmalıdır. Yapılan analiz sonrasında faktör yük değeri .30' dan düşük olan hiçbir maddenin olmadığı belirlenmiştir.

Tüm bu işlemlerin sonunda baba formuna ait açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulguları Çizelge 3.5’ de sunulmuştur.

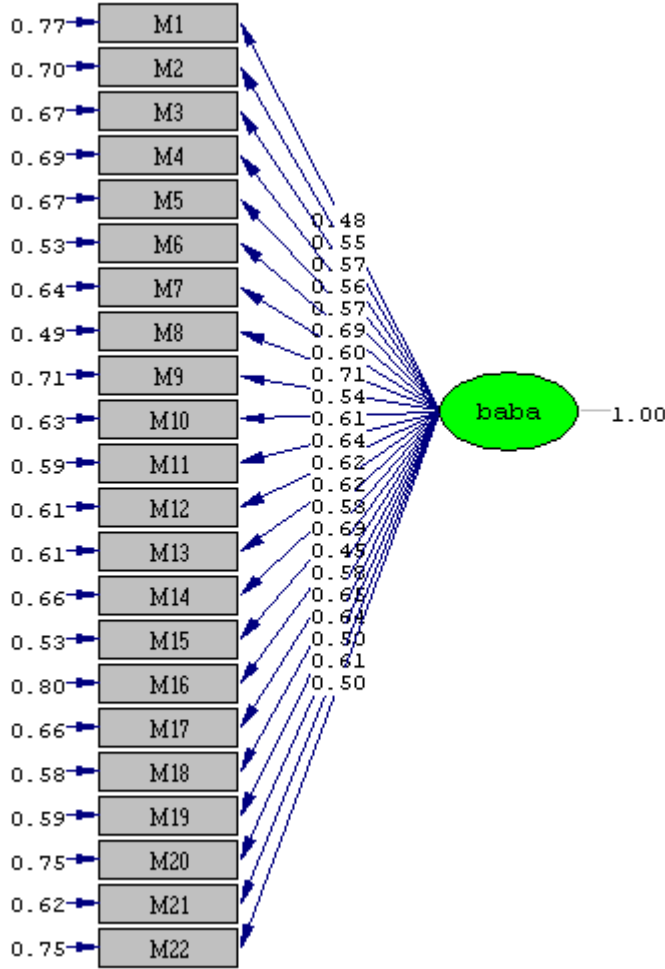
**Çizelge 3.5.** Ölçeğin baba formu faktör yük değerleri

<b>Madde</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
BÇDÖ8	.726
BÇDÖ6	.703
BÇDÖ15	.703
BÇDÖ18	.674
BÇDÖ19	.662
BÇDÖ11	.661
BÇDÖ12	.645
BÇDÖ13	.645
BÇDÖ21	.643
BÇDÖ10	.631
BÇDÖ7	.624
BÇDÖ14	.610
BÇDÖ17	.609
BÇDÖ3	.602
BÇDÖ5	.601
BÇDÖ4	.584
BÇDÖ2	.575
BÇDÖ9	.562
BÇDÖ20	.531
BÇDÖ22	.528
BÇDÖ1	.511
BÇDÖ16	.476

Ölçeğin baba formuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktör ve 22 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %38.09’ unu açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Bu bulgular, alt boyutun geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin tek faktör ve 22 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Elde edilen path diyagramı Şekil 3.6' da belirtilmiştir.



Şekil 3.6. Ölçeğe ait path diagramı

Şekil 3.6 incelendiğinde, son hali verilen ölçeğin 22 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Uyum indeksleri  $\chi^2=671.75$ ,  $X^2/sd= 3.23$ , CFI=0.95, NNFI=0.94, NFI=0.93 ve NNFI=0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar



incelendiğinde, tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen tek faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerleri Çizelge 3.6' da verilmiştir.

**Çizelge 3.6.** DFA' ya ait regresyon ve t değerleri

<b>Maddeler</b>	<b>Regresyon değerleri</b>	<b>t değerleri</b>
M1	0.48	8.58
M2	0.55	9.89
M3	0.57	10.49
M4	0.56	10.10
M5	0.57	10.45
M6	0.69	13.14
M7	0.60	11.18
M8	0.71	13.86
M9	0.54	9.66
M10	0.61	11.25
M11	0.64	12.08
M12	0.62	11.67
M13	0.62	11.63
M14	0.58	10.75
M15	0.69	13.16
M16	0.45	7.91
M17	0.56	10.21
M18	0.65	12.29
M19	0.64	12.09
M20	0.50	8.90
M21	0.61	11.43
M22	0.50	8.88

Çizelge 3.6 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

**2. Alt Problem:** Çocuk Prososyallik Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

### **3.1.2. Güvenirlik Çalışması**

#### ***Cronbach alfa iç tutarlılık Anlamında Güvenirlik Katsayısı***

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Çocuk Prososyallik Ölçeği” formunun güvenilirliğini tespit etmek amacıyla alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan istatistiklere göre; Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formunun güvenirlik katsayısı .96, Anne Formunun güvenirlik katsayısı .91, Baba Formunun güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre anne-baba ve öğretmen formlarının güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

### **3.2. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

**3. Alt Problem:** Yetişkin Prososyallik Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?

#### **3.2.1. Geçerlik Çalışması**

##### **3.2.1.1. Kapsam geçerliği**

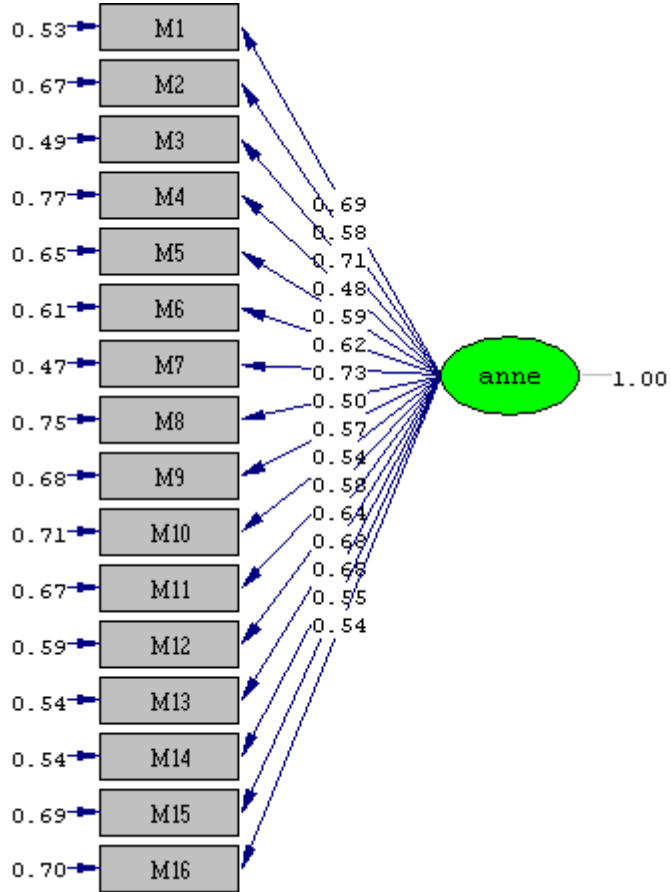
Yetişkin Prososyallik Ölçeği üzerine uzmanlardan gelen görüşler tek bir formda birleştirilerek uzman görüşleri frekans dağılımlarına göre değerlendirilmiştir. Görüşler içerisinde hiçbir madde için “uygun değil” ifadesine yer verilmediği görülmüş, yapılan hesaplama göre ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği’ nin KGİ değeri 1 olarak bulunmuştur. Bu değere göre, ölçeğin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlıdır. Hazırlanan uzman görüş formunun öneri/görüş kısmına yazılan görüşler değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ölçek 7’ li likert tipi ölçekten, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle”, “Her Zaman” olarak 5’ li likert ölçeğine dönüştürülmüştür. Uzmanların bazı maddelerle ilgili dil bilgisi açısından daha basit ve anlaşılır hale getirilmesine yönelik görüşleri dikkate alınarak ölçek maddelerine son şekli verilmiştir.

### 3.2.1.2. Yapı geçerliği

#### Yetişkin Prososyallik Ölçeği Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

##### *Anne Formunun Geçerliği*

Ölçeğin tek faktör ve 16 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA’da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Elde edilen path diyagramı Şekil 3.7’ de belirtilmiştir.



Şekil 3.7. Ölçeğe ait path diagramı

Şekil 3.7 incelendiğinde, son hali verilen ölçeğin 16 madde ve tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Uyum indeksleri  $\chi^2=430.84$ ,  $X^2/sd= 4.14$ , CFI=0.93, NNFI=0.92, NFI=0.92 ve GFI=0.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen tek faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerleri Çizelge 3.7' de verilmiştir.

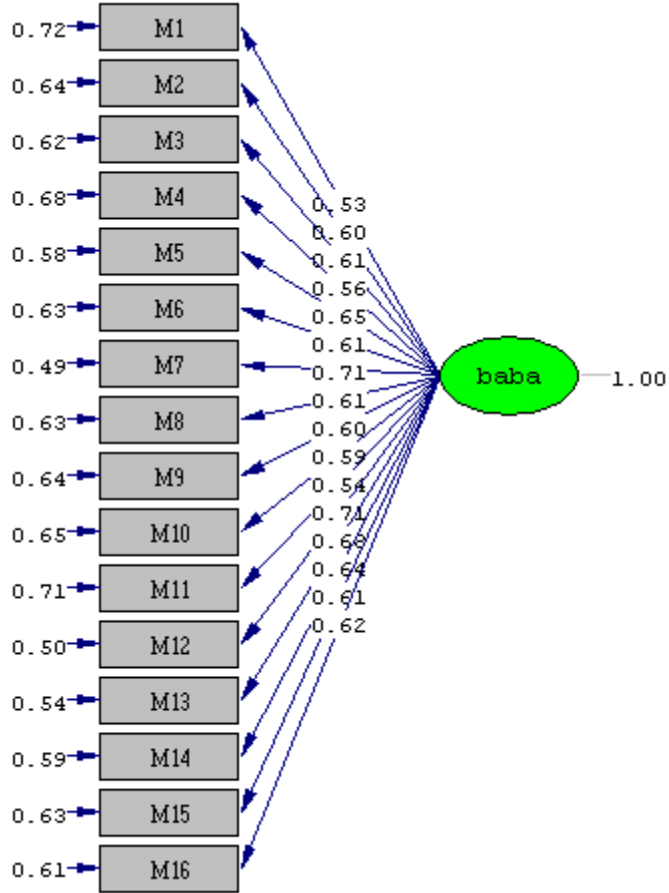
**Çizelge 3.7.** DFA ' ya ait regresyon ve t değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
M1	0.69	13.11
M2	0.58	10.52
M3	0.71	13.73
M4	0.48	8.44
M5	0.59	10.87
M6	0.62	11.54
M7	0.73	14.22
M8	0.50	8.83
M9	0.57	10.33
M10	0.54	9.72
M11	0.58	10.51
M12	0.64	12.02
M13	0.68	12.82
M14	0.68	12.90
M15	0.55	9.98
M16	0.54	9.77

Çizelge 3.7 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

### ***Baba Formunun Geçerliği***

Ölçeğin tek faktör ve 16 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Elde edilen path diyagramı şekil 3.8' de belirtilmiştir.



**şekil 3.8.** Ölçeğe ait Path Diagramı

şekil 3.8 incelendiğinde, son hali verilen ölçeğin 16 madde ve tek faktörden oluştuğu görölmektedir. Uyum indeksleri  $\chi^2=360.92$ ,  $X^2/sd=3.47$ , CFI=0.95, NNFI=0.95, NFI=0.94 ve GFI=0.87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında,

ölçeğin daha önce belirlenen tek faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerleri Çizelge 3.8’ de verilmiştir.

**Çizelge 3.8.** DFA’ ya ait regresyon ve t değerleri

<b>Maddeler</b>	<b>Regresyon değerleri</b>	<b>t değerleri</b>
M1	0.53	9.45
M2	0.60	11.08
M3	0.61	11.33
M4	0.56	10.18
M5	0.65	12.17
M6	0.61	11.16
M7	0.71	13.81
M8	0.61	11.27
M9	0.60	10.97
M10	0.59	10.81
M11	0.54	9.76
M12	0.71	13.57
M13	0.68	12.94
M14	0.64	12.04
M15	0.61	11.28
M16	0.62	11.57

Çizelge 3.8 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

**4. Alt Problem:** Yetişkin Prososyallik Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

### **3.2.2. Güvenirlik Çalışması**

#### ***Cronbach alfa iç tutarlılık Anlamında Güvenirlik Katsayısı***

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” formunun güvenilirliğini tespit etmek amacıyla alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan istatistiklere göre; Yetişkin Prososyallik Ölçeği Anne

Formunun güvenilirlik katsayısı .70, Baba Formunun güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeklerin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

### 3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyal Davranışları ile Anne-Babalarının Prososyal Davranışları Arasındaki Durum Tespitine İlişkin Bulgular

**5. Alt Problem:** Okul öncesi dönem çocukları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

**Çizelge 3.9.** Ölçek puanlarının dağılımları

Ölçek Puanları	n	$\bar{x}$	$X_{ort}$	Min	Max	ss
Anne Prososyallik Puanı	200	61.01	61.5	41	80	9.13
Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)	200	74.24	74	42	103	11.46
Baba Prososyallik Puanı	200	60.65	61	41	80	8.74
Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)	200	78.01	79	37	110	13.64
Çocuk Prososyallik Puanı (Öğretmen Formu)	200	81.72	81	41	108	13.53

p<0.05

**Çizelge 3.10.** Okul öncesi dönem çocukları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi sonuçları

		<b>Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)</b>	<b>Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)</b>
	<b>r</b>	0.472	0.434
<b>Anne Prososyallik Puanı</b>	<b>p</b>	<b>0.001</b>	<b>0.001</b>
	<b>n</b>	200	200
	<b>r</b>	0.507	0.488
<b>Baba Prososyallik Puanı</b>	<b>p</b>	<b>0.001</b>	<b>0.001</b>
	<b>n</b>	200	200

p<0.05

Çizelge 3.10 incelendiğinde, anne prososyallik puanı ile çocuk prososyallik anne formu puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $r=0.472$ ,  $p<0.05$ ). Anne prososyallik puanı arttıkça çocuk prososyallik anne formu puanının da arttığı görülmektedir.

Anne prososyallik puanı ile çocuk prososyallik baba formu puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $r=0.434$ ,  $p<0.05$ ). Anne prososyallik puanı arttıkça çocuk prososyallik baba formu puanının da arttığı görülmektedir.

Baba prososyallik puanı ile çocuk prososyallik anne formu puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $r=0.507$ ,  $p<0.05$ ). Baba prososyallik puanı arttıkça çocuk prososyallik anne formu puanının da arttığı görülmektedir.

Baba prososyallik puanı ile çocuk prososyallik baba formu puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $r=0.488$ ,  $p<0.05$ ). Baba prososyallik puanı arttıkça çocuk prososyallik baba formu puanının da arttığı görülmektedir.



**6. Alt Problem:** Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının anne, baba, öğretmen değerlendirmeleri arasında ilişki var mıdır ?

**Çizelge 3.11.** Çocuk prososyallik anne, baba, öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi sonuçları

		<b>Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)</b>	<b>Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)</b>	<b>Çocuk Prososyallik Puanı (Öğretmen Formu)</b>
<b>Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)</b>	<b>r</b>	1		
	<b>p</b>			
	<b>n</b>	200		
<b>Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)</b>	<b>r</b>	0.776	1	
	<b>p</b>	<b>0.001</b>		
	<b>n</b>	200	200	
<b>Çocuk Prososyallik Puanı (Öğretmen Formu)</b>	<b>r</b>	0.223	0.146	1
	<b>p</b>	<b>0.002</b>	<b>0.039</b>	
	<b>n</b>	200	200	200

p<0.05

Çizelge 3.11 incelendiğinde, çocuk prososyallik anne formu puanı ile çocuk prososyallik baba formu puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $r=0.776$ ,  $p<0.05$ ). Çocuk prososyallik anne formu puanı arttıkça çocuk prososyallik baba formu puanının da arttığı görülmektedir.

Çocuk prososyallik anne formu puanı ile çocuk prososyallik öğretmen formu puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $r=0.223$ ,  $p<0.05$ ). Çocuk prososyallik anne formu puanı arttıkça çocuk prososyallik öğretmen puanının da arttığı görülmektedir.

Çocuk prososyallik baba formu puanı ile çocuk prososyallik öğretmen formu puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki

gözlenmiştir ( $r=0.146$ ,  $p<0.05$ ). Çocuk prososyallik baba formu puanı arttıkça çocuk prososyallik öğretmen formu puanının da arttığı görülmektedir.

**7. Alt Problem:** Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları;

- a) Çocukların cinsiyeti,
- b) Çocukların sahip olduğu kardeş sayısı,
- c) Çocukların daha okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmemeleri,
- d) Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri,
- e) Annenin eğitim durumu,
- f) Annenin yaşı,
- g) Babanın eğitim durumu,
- h) Babanın yaşı,

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

a) Cinsiyet

**Çizelge 3.12.** Cinsiyet değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları

								<b>Bağımsız t Testi</b>	
<b>Prososyal Davranış Puanları</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	$X_{ort}$	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Çocuk</b>	<b>Erkek</b>	106	72.98	72	42	93	11.47		
<b>Prososyallik Puanı</b>	<b>Kız</b>	94	75.66	75.5	47	103	11.35	-1.65	0.09
<b>(Anne Formu)</b>	<b>Toplam</b>	200	74.24	74	42	103	11.46		
<b>Çocuk</b>	<b>Erkek</b>	106	76.61	78	39	101	13.17		
<b>Prososyallik Puanı</b>	<b>Kız</b>	94	79.6	81	37	110	14.06	-1.54	0.12
<b>(Baba Formu)</b>	<b>Toplam</b>	200	78.02	79	37	110	13.64		
<b>Çocuk</b>	<b>Erkek</b>	106	78.45	78.5	41	108	13.17		
<b>Prososyallik Puanı</b>	<b>Kız</b>	94	85.4	84.5	49	108	13.04	-3.74	<b>0.00</b>
<b>(Öğretmen Formu)</b>	<b>Toplam</b>	200	81.72	81	41	108	13.53		

p<0.05

Çizelge 3.12 incelendiğinde, çocuk prososyallik anne ve baba formu puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (p>0.05). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte kızların puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cinsiyet açısından, çocuk prososyallik öğretmen formu puanları arasında ise, istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir (p<0.05). Kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

## b) Kardeş Sayısı

**Çizelge 3.13.** Kardeş sayısı değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları

								One-Way ANOVA	
Prososyal Davranış Puanları	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	$X_{ort}$	Min	Max	ss	F	p
Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)	Tek Çocuk(1)	91	72.04	72	52	103	10.62	3.28	<b>0.04</b>
	1 Kardeşi Var(2)	86	75.77	76	42	100	12.09		
	2 veya Daha Fazla Kardeşi Var(3)	23	77.22	79	49	94	11.14		
	<b>Toplam</b>	200	74.24	74	42	103	11.46		
								<b>İkili Karşılaştırma: 1-2, 1-3</b>	
Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)	Tek Çocuk(1)	91	75.84	76	37	108	13.84	2.17	0.11
	1 Kardeşi Var(2)	86	79.71	81	39	110	13.52		
	2 veya Daha Fazla Kardeşi Var(3)	23	80.3	84	51	98	12.51		
	<b>Toplam</b>	200	78.02	79	37	110	13.64		
Çocuk Prososyallik Puanı (Öğretmen Formu)	Tek Çocuk(1)	91	81.97	82	41	108	13.97	3.51	<b>0.32</b>
	1 Kardeşi Var(2)	86	79.77	80	45	108	13.26		
	2 veya Daha Fazla Kardeşi Var(3)	23	88.04	88	67	106	10.97		
	<b>Toplam</b>	200	81.72	81	41	108	13.53		
								<b>İkili Karşılaştırma: 2-3</b>	

p<0.05

Çizelge 3.13 incelendiğinde, çocuk prososyallik anne formu puanı açısından çocukların kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<0.05). Tek çocuk olanların çocuk prososyallik anne formu puanları bir kardeşi olanlara ve iki veya daha fazla kardeşi olanlara göre anlamlı olarak düşüktür.

Çocuk prososyallik baba formu puanı açısından ise, çocukların kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür

( $p>0.05$ ). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte tek çocuk olanlarda puanlar daha düşük görülmektedir.

Çocuk prososyallik öğretmen formu puanı açısından çocukların kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0.05$ ). Bir kardeşi olanların çocuk prososyallik öğretmen formu puanları iki veya daha fazla kardeşi olanlara göre anlamlı olarak düşüktür.

### c) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu

**Çizelge 3.14.** Okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu değişkenine göre çocukların prososyal davranışlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları

Prososyal Davranış Puanları	OÖEK							Bağımsız t Testi	
	Gitme Durumu	n	$\bar{X}$	$X_{ort}$	Min	Max	ss	t	p
Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)	Gitti	98	74.14	74	52	100	11.19		
	Gitmedi	102	74.33	74	42	103	11.77	-0.11	0.90
	Toplam	200	74.24	74	42	103	11.46		
Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)	Gitti	98	77.01	78.5	37	104	14.46		
	Gitmedi	102	78.98	79.5	42	110	12.79	-1.02	0.30
	Toplam	200	78.02	79	37	110	13.64		
Çocuk Prososyallik Puanı (Öğretmen Formu)	Gitti	98	80.26	81	41	108	12.95		
	Gitmedi	102	83.13	82	43	108	13.98	-1.50	0.13
	Toplam	200	81.72	81	41	108	13.53		

$p<0.05$

Çizelge 3.14 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarında daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmemeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ( $p>0.05$ ).

**d) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi**

**Çizelge 3.15.** Okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerin eğitim süreleri değişkenine göre çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları

Prososyal Davranış Puanları	Eğitim Süresi	n	$\bar{x}$	X <sub>ort</sub>	Min	Max	ss	One-Way ANOVA	
								F	p
Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)	1-6 Ay	16	74.56	75	52	93	12.18	0.08	0.92
	7-12 Ay	60	73.78	73	54	100	11.76		
	1Yıl ve Daha Fazla	22	74.82	74.5	59	92	9.11		
	Toplam	98	74.14	74	52	100	11.19		
Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)	1-6 Ay	16	76	78.5	37	99	17.27	0.04	0.95
	7-12 Ay	60	77.27	79	39	104	14.85		
	1Yıl ve Daha Fazla	22	77.05	76	57	101	11.53		
	Toplam	98	77.01	78.5	37	104	14.46		
Çocuk Prososyallik Puanı (Öğretmen Formu)	1-6 Ay	16	77.88	81	45	98	14.24	2.79	0.06
	7-12 Ay	60	78.83	80	41	103	12.73		
	1Yıl ve Daha Fazla	22	85.86	84.5	66	108	11.45		
	Toplam	98	80.26	81	41	108	12.95		

p<0.05

Çizelge 3.15' e göre, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarında okul öncesi eğitim kurumuna gidenlerin eğitim süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0.05). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte eğitim süresi arttıkça puanlar da artmaktadır.

e) Anne Yaşı

**Çizelge 3.16.** Anne yaşı değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları

Prososyal Davranış Puanları	Anne Yaş	n	$\bar{X}$	$X_{ort}$	Min	Max	ss	One-Way ANOVA	
								F	p
Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)	20-25(1)	16	74.69	79	47	90	12.91	2.44	<b>0.04</b>
	26-30(2)	41	69.78	69	53	103	11.3		
	31-35(3)	82	75.48	74	42	99	11.43		
	36-40(4)	44	74.3	74.5	49	100	11.79		
	40 ve Üzeri(5)	17	78.47	79	68	92	6.74		
	<b>Toplam</b>	200	74.24	74	42	103	11.46		
Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)	20-25(1)	16	80.81	83.5	57	97	13	4.05	<b>0.00</b>
	26-30(2)	41	72.22	71	48	108	13.17		
	31-35(3)	82	79.93	80.5	42	110	12.99		
	36-40(4)	44	76.07	77.5	37	104	15.02		
	40 ve Üzeri(5)	17	85.18	87	63	101	9.19		
	<b>Toplam</b>	200	78.01	79	37	110	13.64		
Çocuk Prososyallik Puanı (Öğretmen Formu)	20-25(1)	16	77.88	79	55	98	12.88	1.81	0.18
	26-30(2)	41	79.61	80	41	107	16.76		
	31-35(3)	82	81.44	81	45	108	12.72		
	36-40(4)	44	82.93	81	57	108	11.21		
	40 ve Üzeri(5)	17	88.65	86	65	107	13.43		
	<b>Toplam</b>	200	81.72	81	41	108	13.53		

p<0.05

Çocuk prososyallik anne ve baba formu puanlarında, çocukların annelerinin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0.05$ ). Annelerinin yaşları 26-30 yaş arasında olan çocukların puanları, annelerinin yaşları 31-35 yaş arasında olanlar ve 40 yaş üzeri olanlara göre anlamlı olarak düşüktür.

Çocuk prososyallik öğretmen formu puanlarında çocukların annelerinin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0.05$ ).



f) Anne Eğitim Durumu

Çizelge 3.17. Anne eğitim durumu değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları

Prososyal Davranış Puanları	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	$X_{ort}$	Min	Max	ss	One-Way ANOVA	
								F	p
Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)	İlkokul Mezunu ve Altı	15	71.73	72	49	87	11.12	2.28	0.06
	Ortaokul Mezunu	37	78.57	79	54	103	10.29		
	Lise Mezunu	66	71.88	71.5	42	93	12.72		
	Üniversite Mezunu	74	74.69	74	55	100	10.33		
	Lisansüstü	8	74.25	75.5	59	90	12.69		
	Toplam	200	74.24	74	42	103	11.46		
Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)	İlkokul Mezunu ve Altı	15	75.33	77	37	93	14.06	1.88	0.11
	Ortaokul Mezunu	37	81.43	81	59	108	10.15		
	Lise Mezunu	66	74.86	73.5	39	99	15.33		
	Üniversite Mezunu	74	79.42	80	52	110	13.02		
	Lisansüstü	8	80.25	85.5	61	96	14.69		
	Toplam	200	78.01	79	37	110	13.64		
Çocuk Prososyallik Puanı (Öğretmen Formu)	İlkokul Mezunu ve Altı	15	82.8	83	57	108	14.57	1.75	0.14
	Ortaokul Mezunu	37	80.43	78	49	106	13.79		
	Lise Mezunu	66	80.86	80	43	107	13.42		
	Üniversite Mezunu	74	81.62	81	41	105	13.17		
	Lisansüstü	8	93.63	96.5	74	108	11.67		
	Toplam	200	81.72	81	41	108	13.53		

Çizelge 3.17' ye göre okul öncesi çocukların prososyal davranışlarında, çocukların annelerinin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0.05$ ).

**g) Baba Yaşı**

**Çizelge 3.18.** Baba yaşı değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları

Sosyal Davranış Puanları	Baba Yaş	n	$\bar{x}$	$X_{ort}$	Min	Max	ss	One-Way ANOVA	
								F	p
Çocuk Sosyallik Puanı (Anne Formu)	26-30	28	69.64	69	54	90	9.93	2.26	0.08
	31-35	65	73.71	74	42	103	13.35		
	36-40	70	76.04	76	53	100	10.36		
	40 ve Üzeri	37	75.24	75	49	97	10.28		
	Toplam	200	74.24	74	42	103	11.46		
Çocuk Sosyallik Puanı (Baba Formu)	26-30	28	72.82	72	52	93	10.42	2.27	0.08
	31-35	65	77.05	79	42	110	16.02		
	36-40	70	79.63	80.5	37	103	12.1		
	40 ve Üzeri	37	80.59	82	39	104	13.25		
	Toplam	200	78.01	79	37	110	13.64		
Çocuk Sosyallik Puanı (Öğretmen Formu)	26-30	28	78.61	80	41	107	18	1.66	0.17
	31-35	65	80.12	80	43	103	12.58		
	36-40	70	82.71	81	59	108	11.17		
	40 ve Üzeri	37	85	85	45	108	14.94		
	Toplam	200	81.72	81	41	108	13.53		

$p<0.05$

Çizelge 3.18 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarında, çocukların babalarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0.05$ ).

## h) Baba Eğitim Durumu

**Çizelge 3.19.** Baba eğitim durumu değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarına ilişkin One-Way ANOVA testi sonuçları

Prososyal Davranış Puanları	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	$X_{ort}$	Min	Max	ss	One-Way ANOVA	
								F	p
Çocuk Prososyallik Puanı (Anne Formu)	Okur-Yazar ve İlkokul Mezunu	18	79	79	42	103	14.64	0.95	0.43
	Ortaokul Mezunu	26	74.46	76	49	99	13.85		
	Lise Mezunu	66	74.17	74	53	92	10.17		
	Üniversite Mezunu	73	73.44	73	47	100	10.5		
	Lisansüstü	17	72.59	72	54	92	12.6		
	Toplam	200	74.24	74	42	103	11.46		
Çocuk Prososyallik Puanı (Baba Formu)	Okur-Yazar ve İlkokul Mezunu	18	79.78	80	42	108	15.23	0.26	0.90
	Ortaokul Mezunu	26	75.96	77.5	37	110	17.04		
	Lise Mezunu	66	77.73	80	39	99	12.72		
	Üniversite Mezunu	73	78.62	79	50	103	12.71		
	Lisansüstü	17	77.82	78	52	101	14.75		
	Toplam	200	78.01	79	37	110	13.64		
Çocuk Prososyallik Puanı (Öğretmen Formu)	Okur-Yazar ve İlkokul Mezunu	18	83.5	81.5	57	108	14.94	1.41	0.23
	Ortaokul Mezunu	26	82.42	81.5	62	108	13.29		
	Lise Mezunu	66	81.17	81.5	43	106	13.69		
	Üniversite Mezunu	73	80.01	80	41	105	13.58		
	Lisansüstü	17	88.24	91	69	101	10.35		
	Toplam	200	81.72	81	41	108	13.53		

p<0.05

Çizelge 3.19' a göre, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarında, çocukların babalarının eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0.05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Bu araştırma “Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkinler Prososyallik Ölçeği” ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, çocukların prososyal davranışlarının anne, baba, öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çocukların prososyal davranışlarının farklı değişkenlere göre (cinsiyet, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme durumu, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri, annenin yaşı ve eğitim durumu, babanın yaşı ve eğitim durumu) farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Aydın il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokulların anasınıflarında eğitim görmekte olan 60-72 aylık çocuklar, anne-babaları ile öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme alınacak çocuk sayısını belirlemek için Tesadüfî Örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin geçerlik-güvenirlik çalışmasında 300 çocuk, durum tespitinde ise 200 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişki inceleneceği için İlişkisel Tarama Modeli seçilmiştir.

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla; anne-babalar ve çocuğa yönelik bilgileri içeren “Genel Bilgi Formu”, hem anne-babalara hem de öğretmenlere çocukların prososyal davranışlarını ölçmek amacıyla Weir, Stevenson ve Graham (1980) ve Strayer (1985) tarafından geliştirilen “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve anne-babaların prososyal davranış düzeylerini belirlemek amacıyla Caprara, Steca, Zelli ve Capanna (2005) tarafından geliştirilen “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanmış, geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 20 ve Lisrel paket programı kullanılmıştır. Çocuklar ve anne-babalarına ilişkin demografik bilgiler, çizelgeler

halinde frekans ve yüzdelik değerleriyle birlikte belirtilmiştir. Araştırmamızın birinci aşamasında, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin geçerlik-güvenirlik çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmış, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır. İkinci aşamada durum tespitine ilişkin analizlerde, ShapiroWilk's, Pearson Korelasyon Testi, One-Way ANOVA ve Independent t Testi'nden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmış olup;  $p < 0.05$  olması durumunda anlamlı farklılığın/ilişkinin olduğu,  $p > 0.05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda;

1) “Çocuk Prososyallik Ölçeği” geçerlik çalışması için önce, AFA ile alt boyutlarının oluşup oluşmadığına bakılmıştır. Anne-baba ve öğretmen için hiç birisinde alt boyut oluşmamıştır. Anne cevaplarından faydalanılarak yapılan AFA sonucunda 11. maddenin ölçekten çıkartılması gerekliliğine karar verilmiştir. Baba ve Öğretmen formunda tüm maddeler kalmak suretiyle AFA sonucunda tek boyutlu bir yapının olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar DFA ile de sınanmış ve her üçünde de tek boyutlu yapı olarak doğrulanmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği Anne Formu 21 madde ile tek boyutlu bir yapıya, Baba ve Öğretmen Formları da 22 madde ile tek boyutlu bir yapı ile değerlendirilebileceği sonucuna varılmıştır. “Çocuk Prososyallik Ölçeği” formunun güvenilirliğini tespit etmek amacıyla yapılan istatistiklere göre; Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formunun güvenilirlik katsayısı .96, Anne Formunun güvenilirlik katsayısı .91, Baba Formunun güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda; “Çocuk Prososyallik Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

2) “Yetişkin Prososyallik Ölçeği”nin geçerlik çalışması için yapılan AFA sonuçlarında, tek boyutlu bir yapının olduğu ve bu yapının da cevaplardan faydalanarak DFA ile doğrulanmasına da bakılmış ve hem anne için hem baba için doğrulanmıştır. “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” güvenilirlik çalışması sonucunda, Anne Formunun güvenilirlik katsayısı .70, Baba Formunun güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda; Yetişkin Prososyallik Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

3) Okul öncesi dönem çocukları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiye dair bulgularda; anne prososyallik puanı ile çocuk prososyallik

anne-baba formu puanları arasında, baba prososyallik puanı ile çocuk prososyallik anne-baba formu puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $p<0.05$ ).

Sosyalleşme açısından konu ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte bulguların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, sosyalleşme sürecinde ebeveynin davranışlarının çocuğun sosyal ilişkilerini doğrudan etkileyebildiği ifade edilmektedir. Buna göre olumlu sosyal davranışların büyük bir bölümü, aile içindeki öğrenmeye ve aile bireyleri tarafından sağlanan modellerin örnek alınmasına dayanır ve güçlü bir etken olarak görülür (Baran 2005; Ünal 2007).

Bandura (1977) Sosyal Öğrenme Modeline göre, özellikle gelişim yıllarında çocuklar yaşamlarındaki diğer bireylerin davranışlarını gözler ve sonrasında benzer biçimde davranışlar sergilerler (Akt. Cüceloğlu, 1998). Bu nedenle bireyin yetiştiği aile ortamı, anne-babanın davranış kalıpları, zamanla bilerek veya bilmeyerek çocukların davranışlarını şekillendirir. Çocuk özellikle okul öncesi dönemde anne ve babasının olumlu ve olumsuz yanlarını özdeşim yolu ile sindirir. Sosyal Öğrenme Modeline göre, yetişkinlerin olumlu model olmasının çocukların prososyal davranış istekliliğini artıracığı savunulmaktadır (Çiftçi, 1991; Semiz, 1998).

Rutherford ve Mussen (1968) tarafından yapılan araştırmada, aile içerisinde saygı duyulan ve model olunan çocukların yaşlarına oranla daha fedakâr ve daha sosyal bireyler oldukları ortaya konulmuştur. Çocukların gösterdikleri prososyal davranışların onaylanması, takdir ve teşvik edilmesi de bu davranışların dayanıklılığında etkili olmaktadır. Aynı zamanda çocuklarda prososyal davranışların pekiştirilmesi, onların antisosyal davranışları göstermelerine engel olmaktadır (Akt. Çağdaş, 1997).

Mussen ve Eisenberg (2001) yaptıkları çalışmada, demokratik ebeveyn stili ile birlikte açıklamaya dayalı akıl yürütmenin çocukların olumlu sosyal davranışlarının kazanılmasında etkili olduğunu ve olumlu bir davranışın sonuçlarının açıklanmasının, çocuğun bu davranışı kazanmasını sağlayabileceği gibi yapıma sıklığını da artırabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveynlerin olumlu sosyal davranışlara değer vermelerinin ve çocuğa model oluşturmalarının da, sosyal davranışların içselleştirilmesinde etkili olabileceği vurgulanmıştır.

Trommsdorff (1991), çocuklarıyla empati kuran, ondaki sosyalleşme davranışlarını teşvik eden annelerin empati düzeyi ile çocuğun empati düzeyi arasında pozitif ilişki bulunurken, Eisenberg (1992) de perspektif alan, çocuğunu prososyal davranışlara yönlendiren annelerin empatik yapıları ile çocukların empatik duygusal cevapları arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

4) Okul öncesi dönem çocukları prososyal davranışlarının anne-baba ve öğretmen gözüyle değerlendirilmesine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik anne formu puanı ile çocuk prososyallik baba formu puanı arasında, çocuk prososyallik anne formu puanı ile çocuk prososyallik öğretmen formu puanı arasında, çocuk prososyallik baba formu puanı ile çocuk prososyallik öğretmen formu puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $p < 0.05$ ).

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirirken daha objektif davrandıkları belirtilmekte ve anne ile öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların olumlu sosyal davranışlarını değerlendirmeleri arasında önemli farklılıkların olabileceği vurgulanmaktadır. Öğretmenler annelere göre çocukları değerlendirirken diğer çocuklarla da karşılaştırma yapabildikleri için daha yansız davranırken, anneler daha duygusal davranmakta ve olumlu özelliklerini abartırken olumsuz olanları göz ardı edebilmektedirler (Eisenberg ve Mussen, 2001; Laibe vd., 2004; Yağmurlu vd., 2005). Bu bulgulardan farklı olarak çalışmada çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen formu puanları arasında anlamlı ilişki gözlenmesi, anne-baba ve öğretmenlerin çocukları değerlendirirken yansız davrandıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

5) Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının cinsiyet değişkenine göre; çocuk prososyallik anne ve baba formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ( $p > 0.05$ ).

Erken çocukluk döneminde çocukların sosyal uyum, sosyal beceri, sosyal davranış ve prososyal davranışlarıyla ilişkili yapılan bazı araştırmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Baran, 2005; Eminoğlu, 2007; Sarı, 2007; Tokol, 1996). Literatür ve araştırma bulgularına benzer olarak Eisenberg ve Fabes (1998), yapılmış olan çalışmaların çoğunluğunda prososyal davranışlarda belirgin cinsiyet farklılıklarının olmadığını ancak cinsiyet farklılıkları gözlemlendiği durumlarda kızların daha prososyal olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonucun nedeni, günümüzde



yetişkinlerin cinsiyet ayrımı yapmaksızın, çocuklarını sosyal ilişkilerinin güçlenmesi ve işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi davranışları sergileme yönünde desteklemelerinin olabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte çocuk prososyallik öğretmen formu puanlarında, kızlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0.05$ ). Literatür tarandığında çocuk prososyallik öğretmen formu araştırma bulguları ile tutarlılık gösteren çalışmalar yer almaktadır. Altay ve Güre (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler tarafından rapor edilen prososyal davranış sergileme açısından cinsiyet farklılıkları incelendiğinde, kızların akranlarıyla işbirliği yapma, onlarla eşyalarını paylaşma, zor durumda onları teselli etme gibi davranışları, erkeklere göre daha sık ortaya koydukları dikkat çekmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda, öğretmenler tarafından kızların, erkeklere göre akranlarıyla daha çok oyuna katıldıkları, onlara sevgiyle yaklaştıkları, yardım ettikleri, öğretmenlerine karşı saygılı oldukları ve onlara da sevgiyle yaklaştıkları ve aktivitelere katıldıkları rapor edilmiştir (Bierhoff, 2002; Diener ve Kim, 2004; Gizir 2002; Koçak ve Tepeli, 2004; Laibe vd., 2004; Öğretir, 1999; Yağmurlu vd., 2005).

Eisenberg vd., (1995) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında, kızların erkeklere göre daha fazla prososyal davranış sergiledikleri görülürken, Roberts, College ve Strayer (1996) araştırmalarında, erkeklerin prososyal davranış sergilemede kızlara göre daha az baskı hissettiklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar, kız ve erkek çocukların biyolojik farklılıklarının yanı sıra sosyal gelişim farklılıklarından da kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Cinsiyetler arasındaki farklılıkların en önemli nedenlerinden birisinin de, çocukların küçük yaşlardan itibaren almaya başladıkları cinsiyet rolleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Pek çok kültürde olduğu gibi ülkemizde de cinsiyete özgü kalıp yargılardan kaynaklı olarak kız çocuklarının daha yardımsever, paylaşımcı ve ilgili olmaları beklenir. Geleneksel olarak kızlar için kullanılan çocuk yetiştirme teknikleri, kız çocuklarının daha fazla prososyal davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır, kızlar bu tür davranışları sergilediği zaman daha fazla ödüllendirilmektedir. Çocukların oynadığı oyunlara bakıldığında da cinsiyet farklılıklarının prososyal davranışlar ile ilişkisi gözlenebilmektedir. Kız çocukları oynadıkları evcilik oyunlarında günlük hayatta da gözlenebilen prososyal davranışları uygulamaktadır, bir bebeğin sorumluluğunu alma, komşuluk ilişkileri, sofrayı kurmada birbirlerine yardım etme gibi davranışlar yoluyla prososyal

davranışları sembolik olarak yansıtırlar. Erkeklerde ise, negatif davranışlar daha beklendik olarak algılanmakta ve davranışlarına sınırlar konulmamakta ve daha çok özgürlük verilmekte, saldırganlık içeren oyunlara ve davranışlara daha çok yönlendirilmektedirler (Diener ve Kim, 2004).

6) Kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulgulara; okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının çocuk prososyallik anne formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Tek çocuk olanların çocuk prososyallik anne formu puanları bir kardeşi olanlara ve iki veya daha fazla kardeşi olanlara göre anlamlı olarak düşüktür. Araştırmanın bulgularıyla benzer olarak, Özbey (2009) tarafından yapılan çalışmada, dört ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların daha az problem davranış gösterdikleri görülmüştür. Smart ve Smart (1980)' a göre, kardeş sayısı arttığında çocuklar, anne-baba, yakın akraba, oyuncaklar, aynı oda, giysiler gibi birçok şeyi paylaşmayı öğrenir, aynı zamanda işbirliği, yardımlaşma ve özdenetim becerilerini geliştirebilmek için fırsat sahibi olurlar (Akt. Gander ve Gandiner, 1996). Buna göre, ailede çocuk sayısının artmasıyla çocukların işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi prososyal becerilerinin gelişebileceği şeklinde yorum yapılabilir. Yapılan araştırmalarda birden fazla kardeşe sahip olmanın çocukların sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bulguları mevcuttur. Kardeşler arası ilişkilerin yoğunluğu, paylaşımın daha fazla olması çocukların sosyal uyum becerilerini geliştirebilmektedir (Toy, 2006).

Kardeş sayısı değişkenine göre, çocuk prososyallik baba ve öğretmen formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p > 0.05$ ). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte tek çocuk olanlarda puanlar daha düşük görülmektedir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak Baykan vd., (1995), Ankara'da farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 0-6 yaş çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine yaptıkları çalışmanın sonucunda, kardeş sayısı değişkeni ile sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişkiyi önemsiz bulmuşlardır.

Er Gazeloğlu (2000), tek çocuğa sahip olan ailelerin aşırı korumacı davranarak çocuklarının sosyal yönden gelişimini engelleyebildiğini belirtmektedir. Sarı (2007) anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelediği araştırma sonucunda, kardeş sayısının çocuğun sosyal uyumunda fark yaratmadığını belirtmiştir. Eminoğlu (2007) tarafından yapılan

çalışmada, işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutunda kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak bir-iki kardeş olma durumunda sosyal ilişkiler boyutlarında ortalamalarının yükseldiği görülmüştür. Kardeş sayısı değişkeninin çocuk prososyallik baba formu puanında anlamlı bir farklılık yaratmamasının nedeni, ebeveynlerin tutumu, kardeşlerin yaşı, aradaki yaş farkı, cinsiyeti ya da kardeşler ile kurulan ilişkinin niteliği olabilir.

Araştırma bulgularından farklı olarak, Çimen (2000) tarafından yapılan çalışmada, iki kardeşe sahip olan çocukların sorumluluk ile ilgili puanlarının kardeşi olmayan, bir kardeş olan, üç kardeş olan ya da dört ve daha fazla kardeşi olanlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Şehirli (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, tek çocukların iki kardeş olan çocuklara göre daha uyumlu olduğu; üç kardeş ve üzeri olan çocukların tek çocuklara göre daha fazla sosyal kaygı gösterdikleri, iki kardeş olanların tek çocuklara göre daha fazla istenmeyen davranış sergiledikleri görülmüştür. Bu durum çocukların kardeş sayısının artması ile yeni duruma uyum sürecinin bir göstergesi olabilir. İkinci bir çocuk eve geldiği andan itibaren yeni kardeşe tepki olarak kardeşler arası rekabet, kıskançlık ve huzursuzluk meydana gelebilmektedir (Er Gazeloğlu, 2000; Gander ve Gandiner, 1996).

7) Daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu değişkenine ilişkin bulgularda, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarının, çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırmanın bulgularıyla benzer olarak Eminoğlu (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda, işbirliği boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen okul öncesi eğitim kurumuna bir yıldan fazla devam edenler grubunda ortalama puanının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun çıkmasının nedeni, öğretmenlerin okulda işbirliğine yönelik etkinlik düzenlemeleri ve çocukların süreç içinde işbirliğine yönelik davranışlarını geliştirmeleri olabileceği düşünülmektedir.

8) Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenine ilişkin bulgularda, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarının, çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte eğitim süresi arttıkça puanların da arttığı görülmüştür.

Yapılan bazı çalışmalarda, bulgulardan farklı olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre çocukların sosyal davranışlarında farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çimen (2000), okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresinin çocuğun psikososyal gelişiminde etkili olduğunu bulmuştur. Buna göre 7-12 aydır okul öncesi eğitime devam edenler, diğerlerine göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olmuşlardır. Dinç (2002), anaokuluna iki yıl devam edenlerin bir yıl devam edenlere göre sosyal gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Baran (2005), çalışmasında Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutları ile anaokuluna devam süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Buna göre anaokuluna devam süresi arttıkça sosyal davranışlara ilişkin puanların artma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

9) Anne yaşı değişkenine göre, okul öncesi çocukların prososyal davranışlarının, çocuk prososyallik anne ve baba formu puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<0.05$ ). Annelerinin yaşları 26-30 yaş arasında olan çocukların puanlarının annelerinin yaşları 31-35 yaş arasında olanlar ve 40 yaş üzeri olanlara göre anlamlı olarak düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularıyla benzer olarak, Çimen (2000), annenin yaşının çocuğun psiko-sosyal gelişiminde etkili olduğunu bulmuştur. Araştırmada annesi 41 ve daha yukarı yaşta olan çocukların toplumsallaşma puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu, 36-40 yaş arasında olanların ise en düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anne yaşı değişkenine göre, çocuk prososyallik öğretmen formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p>0.05$ ). Araştırmada çocukların annelerinin yaşının, prososyal davranış becerileri üzerinde etkili çıkmaması literatürdeki benzer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Baykan vd., 1995; Günindi, 2008). Tunçeli ve Akman (2014) tarafından yapılan çalışmada da, çocukların annelerinin yaşının sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bu paralelliğin nedeni çocukların prososyal becerileri üzerinde anne yaşından başka değişkenlerin etkili olmasıyla açıklanabilir.

10) Anne eğitim durumu değişkenine göre, okul öncesi çocukların prososyal davranışlarının, çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

Günindi (2008) tarafından çalışmada da, anne eğitim düzeyine göre “Olumlu Sosyal Davranışlar Eğilimi Ölçeği” ve alt ölçekleri toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Araştırmayla ilgili literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında araştırmanın bulgularından farklı sonuçlar görülmüştür. Yapılan araştırma sonuçlarında, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin yükseldiği ortaya çıkmıştır. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum becerilerinin arttığı, annelerin eğitim düzeyi düştükçe çocukların sınırlı sosyal uyum becerileri gösterdiği görülmüştür (Koçak ve Tepeli, 2006; Sarı; 2007). Araştırmada okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışları ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında bir ilişki görülmemesi, artık toplumumuzda gelişen teknoloji ile bireylerin bilgilerinin ve sosyal ilişkilerinin artması, çok boyutlu insan ilişkileri içinde bulunmaları ve daha bilinçli olarak kendilerini geliştirmeye çalışmalarının etkili olabildiğini düşündürmüştür.

11) Baba yaşı değişkenine göre, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarının, çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen formu puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

Araştırma bulgularıyla paralel olarak Tunçeli ve Akman (2014) tarafından yapılan çalışmada, çocukların babalarının yaş değişkenine göre, Sosyal Beceri Formu’ndan elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Günindi (2008)’ nin çalışmasında, babaların empatik becerilerini yaşlarının etkilemediği, babaların yaşları ile empatik becerileri arasında bir ilişki olmadığı belirtilmiştir.

12) Baba eğitim durumu değişkenine göre, okul öncesi dönem çocukların prososyal davranışlarının, çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

Literatürde araştırma bulgularıyla farklı bulguların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Şehirli (2007) yaptığı çalışmada, babası ilköğretim mezunu olan 5-6

yaş çocuklarının babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla uyumsuz davranışlar gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Arslan ve Durmaz Kandaz (2004), babaların 3–6 yaş grubundaki çocukların eğitimine ve bakımına katılım durumlarının psikososyal davranışlara etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada babanın eğitim düzeyinin çocukların psikososyal davranışlar üzerinde özgün katkısının olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bulut (2000), babanın eğitim düzeyi yükseldikçe otoriter tutumun azalacağı, buna karşılık koruyucu tutumun gelişebileceğini belirtmektedir. Koruyucu tutumla yetişen çocuklar ise, daha fazla içe kapanık davranışlar sergileyebilmekte, daha bağımlı ve özgüveni az olabilmekte, çekingen davranışlar gösterebildiğini belirtmektedir. Bu durum çocukların sosyal gelişiminde engelleyici bir unsur olabilmektedir.

### **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında çocuklarda prososyal davranışların gelişimini destekleyecek şu öneriler sunulabilir:

Yaşamın ilk yıllarında çocuk, anne ve babasıyla yoğun ilişkiler içindedir. Dolayısı ile anne-babaların sergiledikleri davranışlardan çocukların etkilenmemesi mümkün değildir. Anne-babaların çocuklar için ilk eğitimciler olduğu düşünüldüğünde, anne-babaların eğitilmesinin tüm toplumun eğitimi için önemli olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

### **Anne-baba ve eğitimcilere;**

1) Anne-baba ve eğitimciler, çocuğun yaşam kalitesinin filizlendiği, yanlış ve doğru kavramlarının büyük ölçüde gözlenerek öğrenildiği okul öncesi dönemde, olumlu davranış örneklerini içselleştirerek prososyal davranışlar açısından çocuklara olumlu örnek model oluşturmalarıdır.

2) Çocukların erken dönemlerde geçirdiği deneyimlerin uzun süreli ve önemli etkileri göz önüne alınarak çocukların akran ve kardeşleriyle sosyal deneyimler yaşamalarına fırsat sağlanmalıdır.

3) Aileler çocuklarını, sosyal ilişkilerinin güçlenmesi ve prososyal davranış gösterme eğilimlerinin artması için cinsiyet ayrımı gözetmeksizin yetiştirmelidir.

4) Çocukların prososyal davranış becerilerini kazanmalarına olanak sağlayan okul öncesi eğitim kurumlarına erken yaşlarda başlama ve devam etme sürelerine dikkat edilmelidir.

**Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara ise;**

1) Farklı şehirlerde daha geniş bir örneklem grubu üzerinde çalışılması,

2) Çocuk Prososyallik Ölçeği' nin farklı yaş gruplarında geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılması,

3) Prososyal davranış gösterme eğilimi ile ilişkili olduğu düşünülen başka değişkenlerin ele alınması,

4) Farklı yaş grubundaki çocukların prososyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi,

5) Aynı çalışmanın, farklı ölçekler kullanılarak yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Acun-Kapıkıran, N. (2010). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. (Ed.) A. Kaya, Ankara: Pegem Yayınları.
- Acun-Kapıkıran, N., Kapıkıran, Ş. ve Başaran, B. I. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin empatik eğilimler ve algıladıkları anne ve baba olumlu sosyal davranışları: Cinsiyetin farklılaştırıcı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (11): 1–19.
- Aksoy, A. (1994). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aktaş, V. ve Güvenç, B. G. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkiel bağlam ve kişiler arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 233-264.
- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (Devlet-Özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4).
- Aral, N., Baran, G., Çimen, S. ve Bulut, Ş. (2000). *Çocuk gelişimi 2* (1. baskı). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arslan, Ü. ve Durmaz Kandaz, U. (2004). *Babaların 3-6 yaş grubundaki çocukların eğitimine ve bakımına katılım durumlarının psikososyal davranışlarına etkisi*. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı (2006). Cilt: 3, 371–379.
- Avcı, N. (1995). *Anasınıfı öğretmenlerinin kişiliği ile çocukta sosyal gelişimi destekleyen davranışları sergilemesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (2. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın Sünbül, Z. (2012). *Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



- Aytar, G. A., Aksoy, A. B. ve Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3).
- Bacanlı, H. (2000). *Sosyal beceri eğitimi. İlköğretimde rehberlik kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandy, R., & Wilhelm, O. M. (2007). Family structure and income during childhood and subsequent prosocial behavior in young adulthood. *In Working Papers*, Department of Economics, IUPUI.
- Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (321).
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Batson, D.C. (1997). Self-other merging and the empathy -altruism hypothesis reply to Neuberg. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (3), 517-522.
- Batson, C. D., & Powell, A.A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In T. Millon ve M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 5. Personality and social psychology*, 463-484. New York: Wiley.
- Baykan, S. ve Turla, A. (1994). *Okul öncesi eğitiminde ilke ve yöntemler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baykan, S., Temel, Z. F., Ömeroğlu, E., Bulduk., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (1995). *Ankara'da farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 0-6 yaş çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bee, H., & Denise, B. (2003). *The developing child* (10th ed). U.S.A: Pearson.
- Becker, T.E., & R. J. Vance (1993). Construct validity of three types of organizational citizenship behavior: an illustration of the direct product model with refinements. *Journal of Management*, 19 (3), 663-682.
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat, anne-çocuk eğitim programının değerlendirilmesi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Bellibaş, E., Büküşoğlu, N. ve Erermiş, S. (2005). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanılı bir grup çocukta mizaç özellikleri. *Ege Tıp Dergisi*, 44(1), 39-44.
- Bengtsson, H. (2003). Children's cognitive appraisal of others' distressful and positive experiences. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 457-466.

- Beyazkürk, D., Anlak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Bierhoff, H.W. (2002). *Prosocial behaviour*. Psychology Press.
- Bilgin, N. (1988). *Sosyal psikolojiye giriş*. E.Ü.E.F.Y. No:48, 271-303, İzmir.
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bulut, Ş. (2000). *Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Can, G. (2000). "Çocuk gelişimi kuramları", *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*, (Editör: Esra Ceyhan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Caprara, G. V., Steca, P. Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 77-89. doi:10.1027/1015-5759.21.2.77
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, 107-134.
- Carlo, G., Koller, H. S., Eisenberg, N. DaSilva, S. M., & Frohlich, B. C. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 231-240.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J., & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles*, 40, 711-729.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2001). Are all prosocial behavior equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. *Advances in Psychology Research*, 2, 151-170.

- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P., & Koller, S. H. (2001). Between-or within-culture variation? Culture groups as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Applied Developmental Psychology, 22*, 559-579.
- Chaplin, T.M., Cole, P.M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion, 5*(1), 80-88.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 584-594.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çağdaş, A. ve Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çam, Z., Seydooğulları, S., Çavdar, D. ve Çok, F. (2012). Ahlâk gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2).
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 60*, 555-576.
- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*, 28.
- Çiftçi, O. (1991). Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi, 1*(2), 19-21.
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çimen-Sertbaş, N. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113-126.

- Del Barrio, V., Aluja, A., & Garcia, L. F. (2004). Relationship between empathy and the big five personality traits in a sample of spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 32(7), 677-682.
- Demirbilek, S. (2001). Değişen aile yapısı ve çocuğun sosyalleşmesine etkisi. *Sosyal Hizmetler Dergisi*, 1(12).
- Denham, S. A., Blair K. A., Demulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbch S. - Major & Queenan P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?, *Child Development*, January/february 2003, Volume 74, Number 1, 238-256.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Diener, M. L., & Kim, D. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Doğan, Y. (1998). *Davranış bilimlerine giriş*. Ankara: ANTIP A.Ş. Yayınları.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede iletişim ve etkileşim*. İstanbul: SistemYayıncılık.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi* (1. baskı). Ankara.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. In M.H. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, ve K.A. Moore (Eds.) *Well-Being: Positive development across the life course*, 253-265. Mahwayh, NJ: Earlbaum.

- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). *Prosocial development*. In W. Damon ve N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 3, 701–778. New York, NY: Wiley
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.). 646–718. New York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Court, P. V. (1995). Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy- related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (1997). *The roots of prosocial behavior in children*. (4th ed.). Cambridge University Press, U.S.A.
- Eisenberg, N., Wentzel, N.M., & Harris, J.D. (1998). "The role of emotionality and regulation in empathy-related responding", *School Psychology Review*, 27(4), 506-522.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engelhard, E. S., Klein, P. S., & Yablon, Y. B. (2013). Quality of care at home and in daycare and social behaviour in early childhood, *Early Child Development and Care*, 184: 7, 1063-1074, DOI: [10.1080/03004430.2013.842563](https://doi.org/10.1080/03004430.2013.842563).
- Engin, P. (2009). *Development of altruism in early childhood*. Master of Art in Psychology, Boğaziçi University, Social Sciences.

- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You feel sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development. Centre for Family Research, University of Cambridge*, 20, 1. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x
- Eripek, S. (1993). *Gençlik döneminin bedensel zihinsel ve psiko-sosyal gelişim özellikleri*. Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 208.
- Er-Gazeloğlu, C. (2000). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin psiko-sosyal gelişimine ana-baba tutumunun etkisinin incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior: Pt. 1. The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19, 5-16.
- Feldman, P. S. (2005). *Development across the Life Span*. (3rd ed.). USA: Pearson Education Ltd. Prentice Hall.
- Gander, M.J., & Gardiner, H.W. (1996). *Çocuk ve ergen gelişimi* (3. baskı). Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gembeck, Z. J. M., Geiger, C. T., & Crick, R. N. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations, gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 4, 421-452.
- Genco Usta, M., Türkbay, T. ve Cöngöloğlu, A. (2012). Anne-babanın mizaç ve karakter özelliklerinin çocuktaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve karşı gelme belirtileri üzerine etkisi. *New Symposium Journal*, 50, 2.
- Ginsburg, H. J., Ogletree, S. M., Silakowski, T. D., Bartels, R. D., Burk, S. L., & Turner, G. M. (2003). Young children's theories of mind about empathic and selfish motives, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31 (3), 237-243.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Glazer, J.I. (1991). *Literature for young children*. (3rd ed.) Collier Macmillan, Canada.
- Goleman, D. (2004). Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir? (26. baskı). Çeviren: Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları

- Griese, E. R. (2011). *Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization*. Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences Education and Human Sciences, College of (CEHS). University of Nebraska, Lincoln.
- Grusec, J. E. (2006). The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective. In M. Killen ve J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, 243-265. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grusec, J. E., Davidov, M., & Lundell, L. (2002). *Prosocial and helping behavior*. In P. K. Smith ve C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*, Malden, MA: Blackwell Publishing, 457-474.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2010). *Peer relationships in preschool period*. Ankara: Pegem A Publishing.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler* (1. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme. Toplumsal ve duygusal gelişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven Metin, G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamlin J. K., Wynn K., & Bloom P. (2007). *Social evaluation by preverbal infants*. *Nature* 450, 557-559. doi: 10.1038/nature06288
- Hamlin J. K., Wynn K., & Bloom P. (2010). Three-month-olds show a negativity bias in their social evaluations. *Developmental Science* 13, 923-929.
- Hastings, P. D., & Grusec, J. E. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Developmental Psychology*, 34(3), 465-479.

- 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, 531-546.
- Hatcher, S. I., Nadeau, M.S., Walsh, I.K., Reynolds, M., Galea, J., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the interpersonal reactivity index. *Adolescence*, 29(116), 961-974.
- Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell ve C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*, 100-131. New York, NY: Guilford Press.
- Helwig, C. C. (2008). The moral judgment of the child reevaluated. In C. Wainryb, J. G. Smetana, ve E. Turiel (Eds.), *Social development, social inequalities, and social justice*, 27–52. New York: Lawrence Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*, 281-313. New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151-171.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30(1), 26-28.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A. C. Bohart ve D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school, and society*, 61- 86. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the republic of korea*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Amerika: Texas AveM University. Major Subject: Educational Human Resource Development.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kail, R.V. (1998). *Children and their development*. New Jersey: Prentice- Hall.



- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara.
- Kansu, N. ve Beceren, E. (2002). *Erken çocukluk döneminde duygusal zeka*. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu Kitabı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasatura, İ. (1998). *Okul başarısından hayat başarısına başarıyı yaratan ya da engelleyen etkenler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, M. (1998). *Din eğitiminde iletişim ve dini tutum*. Samsun: Etüt Yay.
- Kenward, B., & Dahl, M. (2011). Preschoolers distribute scarce resources according to the moral valence of recipients' previous actions. *Developmental Psychology*, 47, 1054–1064.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42, 771–786.
- Koçak, N. ve Tepeli, K. (2004). 4-5 Yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı*. (2006) Cilt:2. 9-13.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263–3277.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20(6), 1061-1073.
- Kumru, A., & Edwards, C. P. (2003). *Gender and adolescent prosocial behavior within the Turkish family*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C.P. (2004). OSDların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19 (54), 109-125.

- Kumru, A., Sayıl, M. ve Yağmurlu, B. (2008, Eylül). *Yaşanılan şehrin büyüklüğü, annenin sosyalleştirme hedefleri, yeterlik algısı, akran yönetimi ve çocukların olumlu sosyal davranışları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. 15. UlusalPsikoloji Kongresinde sunulan sözel bildiri. İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Kyrios, M., & Prior, M. (1990). Temperament, stress and family factors in behavioural adjustment of 3-5 year old children. *International Journal of Behavioral Development*, 13(1), 67-93.
- Laibe, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perception of family relationships as assessed in doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13(4), 551-569.
- Landers, C. (1991). The development of aggression and prosocial behavior in early childhood. *The Consultative Group on Early Childhood Care and Development*, Coordinators' Notebook No. 10, October.
- Lefebvre, P., & Merrigan, P. (1998). Family background, family income, maternal work and child development. *Working Paper*, 78, Department of Economics, Québec à Montréal University.
- Liebert, R. M., & Spiegler, M. D. (1990). *Personality: Strategies and Issues* (6th ed.). USA: Brooks/Cole Publ. Comp
- Martin, G. B., & Clark, R. D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 18, 3-9.
- McDevitt, T. M., Lennon, R., & Kopriva, R. J. (1991). Adolescents' perceptions of mothers' and fathers' prosocial actions and empathic responses. *Youth and Society*, 22(3), 387-409.
- McGinley, M., & Carlo, G. (2007), "Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors", *J Youth Adolescence* 36, 337-349.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Toplumsal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.
- Miller, P. A. (1997). Emotional cognitive behavioral and temperament characteristics of high-empathy children. *Motivation and Emotion*, Canada.

- 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. *Development Psychology*, 32, 2 10-2 19.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Shields, A., Seifer, Ronald., Dicksteins, S., Fox, C., & Radtke, H. (2002). *Head start national research conferance*. Washington, DC. June 26–29.ED469414.
- Morgan, C.T. (2004). *Psikolojiye giriş ders kitabı* (15. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Mussen, P., & Eisenberg, N. (2001). Prosocial development in context. In A. C. Bohart ve D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school, and society* (pp. 103-126). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The children attitudes toward the envionment scale for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 30(2), 155-162.
- Muris, P., & Ollendick, T. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 271-289.
- Mutafçılar, I. (2008). *Özgecılık kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1987). *Okul öncesi eğitimi* (2. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1998). *Okul öncesi dönem (3-6 Yaş), Ana-baba okulu* (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2005). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oliner, S. P. (2003). *Do onto others: Extraordinary acts of ordinary people*. Boulder CO: Westview Press.

- Öç, Ö., Şişmanlar, Ş., Ağaoğlu, B., Tural, Ü., Öner, E. ve Karakaya, I. (2006). Anne-babalarında ruhsal bozukluk olan çocukların ruhsal durumlarının değerlendirilmesi. *Psikiyatri Dergisi*, 9, 123-130
- Öğretir, A. D. (1999). *Alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Z. (2010). *Lise öğrencilerinin prososyal davranışlarının; mizah, öfke ve utangaçlık düzeyine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. ( 2001 ). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Parke, R. D., & Bhavnagri, N. (1989). Parents as managers of children's peer relationships. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 241–259). New York, NY: Wiley.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M., & Rah, Y. (2002). Relative contributions of families and peers to children's social development. P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*: 156-178. Oxford: Blackwell Publishing.
- Poole, C., Miller, S. A., & Booth, C. E. (2005). How empathy develops: Effective responses to children help set the foundation for empathy 0 to 2 'Why is she crying?', *Early Childhood Today*, 20(2), 21-25.
- Pratt, M.W., Skoe, E. E., & Arnold, M. L. (2004). Care reasoning development and family socialisation patterns in later adolescence: A longitudinal analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 139–147.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). Pathways from infancy to adolescence. Australian temperament Project, 1983-2000. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Reio, T. G., Maciolek, C.LYN., & Weiss, E. M. (2002). The prelevance of anxiety and prosocial behaviors in child-centered and basic skills preschool classrooms. *American Educational Research Association Annual Confrence*. New Orleans, LA, April 1–5. ED476914.

- Roberts, W., College, C., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Robinson, J. L., Zahn-Waxler, C., & Emde, R. N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social Development*, 3, 125-145.
- Rothbart, M., Ahadi, S., & Hershey, K. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sanson, A. V., Smart, D. F., Prior, M., Oberklaid, F., & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex, and sociodemographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(2), 233-252.
- Sarı, E. (2007). *Anasının devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schroeder, D.A., Penner, L.A., Dovidio J.F., & Piliavin, J.A. (1995). The psychology of helping and altruism. P.G. Zimbardo (Ed.). *McGraw-Hill Series on Social Psychology*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Semiz, C. (1998). Aile içi ilişkiler ve çocuk. III. Aile Şurası Bildirileri Devlet Bakanlığı Aile Araştırma Kurulu Başkanlığı.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Shaffer, R. D. (2008). *Social and personality development* (6th ed.). USA: Wadsworth Publishing.
- Shonert-Reichl, K. A. (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 19(2), 249-279. doi: 10.1177/0272431699019002006.
- Sözer, E. (2000). "Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme", Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri 1. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Strayer, J. (1985). *Child rating questionnaire*. Unpublished manuscript, Simon Fraser University, Burnaby, BC, Canada.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. University of Pittsburgh. *Child Development*, 81, 1814 – 1827
- Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şehirli, N. (20007). *Çocuk davranışları değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi vebazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıdağ, Ş. R. (1992). *Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. baskı). Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.
- Tokol, O. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 3-6 yaş çocukların gelişim özellikleri ve anne-baba tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Toy, B. (2006). *Sanat eğitimi alan ve almayan 15–17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarının ve benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trommsdorff, G. ( 1991 ). *Child rearing and children's empathy*. Perceptual and Motor Skills. London.
- Tunçeli, H. İ. ve Akman, B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 32.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Dwall, N. C., Ciarocco, N. J., & Bartels, M. J. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 56-66.

- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulu, D. P. ve Fıfıloğlu, H. (2002). The relationship between Turkish children's perceptions of marital conflict and their internalizing and externalizing problems. *International Journal of Psychology*, 37, 369-378.
- Unutkan, Ö. P. (1998). *5-6 Yaş grubu aile katımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Updegraff, K.A., McHale, S.M., & Crouter, A.C. (2001). Parents involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family*, 63, 655-668.
- Uzmen, S. 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.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (2003). *Çocuk gelişimi* (10. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 176.
- Van der Mark, I. L., Van Ijzendoorn, M. H., & 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.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yay. No:53.
- Yağmurlu, B. ve Candan Kodalak, A. (2009). *Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi*. İstanbul.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yavuzer, H. (1999). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi* (20. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yıldız, S., Taştan Boz, İ. ve Yıldırım, B. F. (2012). Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki: Marmara üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Sayı:1.
- Youngblade, L. M., & Mulvihill, B. A. (1998). Individual differences in homeless preschoolers' social behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(4), 593-614.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlikleri için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi. 28-30 Eylül. Denizli.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 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, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28(6), 1038-1047.
- Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri (Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle)*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Weir, K. Stevenson, J., & Graham, P. (1980). Behavioral deviance and teacher ratings of prosocial behavior. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 19, 68-77.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wright, D., & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi (çev. D. Öngen). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 289-310.



## **EKLER**

### **EK 1. Çocuk Prososyallik Ölçeği Madde Örnekleri**

3.	Oyuncaklarını, yemeğini ve diğer eşyalarını başkalarıyla paylaşır.
7.	Başkalarının duygularının farkındadır ve onlara saygılıdır.
12.	Bir işte ya da etkinlikte zorlanan kişilere yardım etmek ister.
14.	Sahip olduğu bir eşyasını hediye etmek ister.
18.	Etkinlik veya oyunun dışında kalan kişileri katılmaya davet eder.
21.	Genellikle işbirliği yapar.

## Ek 2. Yetişkin Prososyallik Ölçeği Madde Örnekleri

1.	Arkadaşlarıma/meslektaşlarıma çalışmalarında yardım etmekten memnunum.
4.	İhtiyacı olanlara yardım için gönüllü çalışmalara katılırım.
5.	Başkalarının duygularını anlayıp, kendimi onların yerine koyabilirim.
9.	Bilgi ve yeteneklerimi başkalarıyla paylaşıyorum.
11.	Para veya başka şeyleri kolayca ödünç verebilirim.
15.	Kendini yalnız hisseden arkadaşlarla vakit geçiririm.

## Ek 3. İzin Belgesi



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 66329276/605/4982847  
Konu: Araştırma İzni.

04/11/2014

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
AYDIN

İlgi : 09/10/2014 tarih ve 6378 sayılı yazınız.

Üniversiteniz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu BAĞCI tarafından, İlimiz İlköğretim okullarında ve anasınıflarında ve anaokullarında "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-66 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları ile Anne-Babaların Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2012/13 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiştir.

2014-2015 eğitim öğretim yılında İlimiz İlköğretim Okullarında, anasınıflarında ve Anaokullarında Veri Toplama Araçlarının uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE  
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
04.11.2014

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN  
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr  
Web : http://aydin.meb.gov.tr

İrtibat :Şb.Md. R.KANITÜRK  
Telefon :0-256-2151028  
Faks :0-256-2251268

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 954-46b9-300c-a0b3-e737 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Burcu BAĞCI  
Doğum Yeri ve Tarihi : AYDIN – 06/02/1991

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi  
(Okul Öncesi Öğretmenliği) 2008-2012

Yüksek Lisans Öğrenimi :Adnan Menderes Üniversitesi  
(Okul Öncesi Öğretmenliği)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

-Ulusal

Katıldığı Projeler : \*Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirilmesi Projesi. Okul öncesi eğitimde kalite standartları, denetim sistemi ve kurum açma mevzuatının güncellenmesi çalışmayı (27-29 ağustos 2013 Antalya)

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : M.E.B Öğretmenlik  
Vakıfbank İlkokulu (Karpuzlu/AYDIN)  
2012-2015

### İLETİŞİM

E-posta Adresi : burcu.bağci.09@hotmail.com

Telefon : 506 960 67 88

Tarih :