



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**PROSOSYAL DAVRANIŞ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ OKUL
ÖNCESİ DÖNEM 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ PROSOSYAL
DAVRANIŞLARINA, SOSYAL DUYGUSAL UYUMUNA VE YAŞAM
DOYUMUNA ETKİSİ**

Burcu BAĞCI ÇETİN

DENİZLİ - 2021

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**PROSOSYAL DAVRANIŞ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ OKUL
ÖNCESİ DÖNEM 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ PROSOSYAL
DAVRANIŞLARINA, SOSYAL DUYGUSAL UYUMUNA VE YAŞAM
DOYUMUNA ETKİSİ**

Burcu BAĞCI ÇETİN

Danışman

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:

Üye:

Üye:

Üye:

Üye:

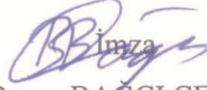
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Burcu BAĞCI ÇETİN

İTHAF

Bu tez varlığıyla hayatımıza anlam katan sonsuz mutluluk kaynağım biricik kızım İlay ÇETİN'e ithaf edilmiştir. İyi ki varsın...

TEŞEKKÜR

Benim için anlamı büyük olan doktora tez çalışmamın sonuna geldiğimde tüm süreci başından itibaren düşünerek bu satırları yazmak, zorlukları ve kolaylıkları ile yaşanan her şeye karşı derin bir şükran duymayı beraberinde getiriyor. Oldukça uzun ve zorlu bir süreç sonucunda ortaya çıkan bu çalışmanın tüm aşamalarında akademik bilgi ve deneyimleriyle bana ışık tutan, bana olan güvenini hissettirerek motivasyonumu arttıran değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mustafa BULUŞ'a sonsuz sabrı, içtenliği ile bana olan desteği için teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın her aşamasında önemli katkılar sağlayan Tez İzleme Komitesi ve Tez Değerlendirme Jürisinde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN'a, Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR'a, Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ'e, Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE'ye, Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR'e çok teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim süresince ders aldığım, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım değerli hocalarıma teşekkür ediyorum. Bu süreçte bilgi ve birikimlerimizi paylaşarak birbirimize destek olduğumuz doktora yol arkadaşlarıma ve tezimde kullandığım ölçeklerimin istatistik çalışmalarında önemli katkıları bulunan Arş. Gör. Dr. Abdullah ATAN'a çok 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, her koşulda ve her zaman en büyük destekçimiz olan canım anneme ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum. Her şeyden önce varlığı beni daha güçlü kılan sevgili eşim Cahit Aras ÇETİN'e sonsuz desteği ve sabrı için en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, en özel teşekkür, tezimin en başından itibaren küçük tekmeleriyle varlığını hissettiğim, hayatıma getirdiği neşe ve mutluluk ile yaşamı her zamankinden daha anlamlı kılan biricik kızım İlay'a... Mesleğimi, hayatı ve kendimi seninle yeniden keşfetmek en büyük şansım. Hayatıma kattığın tüm güzellikler için sana binlerce kez teşekkür ediyorum.

ÖZET

Prososyal Davranış Psiko eğitim Programının Okul Öncesi Dönem 5-6 Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarına, Sosyal Duygusal Uyumuna ve Yaşam Doyumuna Etkisi

BAĞCI ÇETİN, Burcu

Doktora Tezi, Temel Eğitim ABD,
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Mart 2021, 176 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Prososyal Davranış Psiko eğitim Programı'nın okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisini incelemektir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden biri olan ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş 5-6 yaş grubu 30 çocuktan oluşmaktadır. 15 çocuğun oluşturduğu deney grubuna 14 oturumluk Prososyal Davranış Psiko eğitim Programı beş haftalık sürede uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, bu araştırma için geliştirilerek geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu), LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Çorapçı, Aksan, Yalçın, ve Yağmurlu (2010) tarafından yapılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30), Huebner (1994) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılarak geçerlik güvenirlik çalışması gerçekleştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, deney grubu çocuklarının prososyal davranış toplam ve prososyal davranışın yardım etme, paylaşma, işbirliği, empati alt boyutlarının, sosyal duygusal uyumun sosyal yetkinlik alt boyutunun ve yaşam doyumunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında pozitif sıralar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, sosyal duygusal uyumun anksiyete-içe dönüklük alt boyutunda negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı, sosyal duygusal uyumun kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda ise, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal duygusal uyumun sosyal yetkinlik, anksiyete-içe dönüklük ve kızgınlık-saldırganlık alt boyutlarına, yaşam doyumuna ve prososyal davranışın alt boyutlarına ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmekle birlikte, prososyal davranış toplam

puan ön test-son test ortalamaları arasında pozitif sıra lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış toplam ve paylaşma alt boyutu, sosyal duygusal uyumun anksiyete-içe dönüklük alt boyutu son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, prososyal davranışın işbirliği, yardım etme, empati alt boyutları, sosyal duygusal uyumun kızgınlık-saldırganlık ve sosyal yetkinlik alt boyutları ve yaşam doyumuna ilişkin son test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar alan yazında yer alan çalışmalar doğrultusunda tartışılarak ilgililere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Prososyal davranış psikoeğitim programı, sosyal duygusal uyum, yaşam doyum

ABSTRACT

The Effect of Prosocial Behavior Psychoeducation Program on Prosocial Behavior, Social Emotional Adjustment and Life Satisfaction of 5-6 Years Old Preschool Children

BAĞCI ÇETİN, Burcu

Ph.D. Dissertation, Department of Primary Education,
Division of Early Childhood Education
Supervisor: Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
March 2021, 176 pages

The purpose of this study is to examine the effects of the Prosocial Behavior Psychoeducation Program on the prosocial behavior, social emotional adjustment and life satisfaction of 5-6 years old preschool children. In the study, one of the quasi-experimental designs, the pretest-posttest paired control group pattern was used. The study group of the research consists of 30 children in the 5-6 age group, determined by criterion sampling. The 14 sessions Prosocial Behavior Psychoeducation Program was applied to the experimental group of 15 children for a period of five weeks. As data collection tools in the study, the Prosocial Behavior Scale (Child Form), the validity and reliability study of which was developed for this research, was developed by LaFreniere and Dumas (1996) and adapted to Turkish by Çorapçı, Aksan, Yalçın, and Yağmurlu (2010) Behavior Assessment Scale-30 (SYDD-30), and the Life Satisfaction Scale (Child Form), which was developed by Huebner (1994) and adapted to Turkish within the scope of this study, its validity and reliability study was performed. Mann-Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks tests were used to analyze the data obtained in the study. When the findings of the study are examined, it is seen that there is a statistically significant difference in favor of positive ranks between the experimental group children's prosocial behavior total and prosocial behavior sub-scales of helping, sharing, cooperation, empathy, social competence sub-scale of social emotional adjustment, and life satisfaction in favor of positive ranks. There was a statistically significant difference in the anxiety-introversion sub-scale of social emotional adjustment, while there was no significant difference in the anger-aggression sub-scale of social emotional adjustment. It was observed that there was no significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the children in the control group regarding the social competence, anxiety-introversion and anger-aggression sub-scales of social emotional adjustment, life satisfaction, and sub-scales of prosocial behavior. A significant difference in favor of positive rank was found between

the prosocial behavior total score pre-test and post-test averages of the control group. It was observed that there was a statistically significant difference between the posttest mean scores of the experimental and control group children in the prosocial behavior total and sharing sub-scale and the anxiety- introversion sub-scale of social emotional adjustment. It was observed that the difference between the experimental and control group children's post-test mean scores regarding cooperation, helping, empathy sub-scales of prosocial behavior, anger-aggression and social competence sub-scales of social emotional adjustment and life satisfaction was not statistically significant. The obtained results were discussed in line with the studies in the literature and suggestions were made to the relevant people.

Keywords: Prosocial behavior psychoeducation program, social emotional adjustment, life satisfaction

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
İTHAF.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Sayıtlar	9
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Prososyal Davranış	11
2.1.1.1. Kuramsal Açıklamalar.....	12
2.1.1.1.1. Psikoanalitik Kuram.....	12
2.1.1.1.2. Davranışçılık ve Sosyal Öğrenme Kuramı	14
2.1.1.1.3. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	15
2.1.1.1.4. Güncel Kavramsal Vurgular: Pozitif Psikoloji	16
2.1.1.2. Prososyal Gelişimin Bilişsel ve Sosyobilişsel İlişkileri	16
2.1.1.2.1. Zeka, Bilişsel Kapasiteler ve Akademik Başarı	17
2.1.1.2.2. Perspektif Alma ve Duygu Anlayışı	17
2.1.1.2.3. Ahlaki Muhakeme	18
2.1.1.3. Prososyal Davranışın Yatkınsal ve Kişilik İlişkileri.....	20
2.1.1.3.1. Sosyallik ve Utangaçlık	20

2.1.1.3.2. Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Açından Uygun Davranış	21
2.1.1.3.3. Saldırganlık ve Dışa Vurma Sorunları	21
2.1.1.3.4. Girişkenlik ve Baskınlık.....	22
2.1.1.3.5. Duygusallık	22
2.1.1.4. Prososyal Davranış Türleri.....	23
2.1.1.4.1. Empati	23
2.1.1.4.2. Paylaşma	25
2.1.1.4.3. İşbirliği.....	26
2.1.1.4.4. Yardım Etme.....	27
2.1.2. Sosyal Duygusal Uyum	29
2.1.2.1.Sosyal Duygusal Beceriler	30
2.1.2.2. Sosyal Duygusal Gelişim	31
2.1.2.3. Teorik Çerçeve	32
2.1.2.3.1. Ekolojik Sistemler Teorisi	32
2.1.2.3.2. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi.....	34
2.1.2.4. Sosyal-Duygusal Gelişimin Başlangıcı	35
2.1.2.5. Okul Öncesi Yıllarda Sosyal ve Duygusal Gelişim	35
2.1.3. Yaşam Doyumu ve İlişkili Kavramlar.....	37
2.1.3.1. Pozitif Psikoloji	39
2.1.3.2. Yaşam Doyumu.....	40
2.1.3.3. Mutluluk.....	42
2.1.3.4. Minnettarlık.....	44
2.4. İlgili Araştırmalar.....	45
2.4.1. Prososyal Davranış ile İlişkili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	45
2.4.2. Prososyal Davranış ile İlişkili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Deseni	55
3.2. Çalışma Grubu	56
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1.Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu).....	57
3.3.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)	57
3.3.3.Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)	58
3.3.4. Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Geliştirme ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Uyarlama Süreci	59

3.3.4.1. Geçerlik Çalışması	59
3.3.4.1.1. Kapsam Geçerliği	59
3.3.4.1.2. Yapı Geçerliği	60
3.3.4.2. Güvenirlik Çalışması.....	62
3.3.4.3. Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	62
3.3.4.3.1. Geçerlik Çalışması.....	63
3.3.4.3.1.1.Kapsam Geçerliği	63
3.3.4.3.1.2. Yapı Geçerliği	64
3.3.4.3.2. Güvenirlik çalışması.....	73
3.3.4.4. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	74
3.3.4.4.1. Geçerlik Çalışması.....	74
3.3.4.4.1.1. Kapsam geçerliği	74
3.3.4.4.1.2.Yapı Geçerliği	75
3.3.4.4.2. Güvenirlik Çalışması	87
3.4. Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı	88
3.4.1. Programın Amacı	88
3.4.2. Programın İçeriği	88
3.5. Deneysel İşlemler ve Veri Toplama Süreci	94
3.6. Verilerin Analizi.....	95
DÖRDÜCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	96
4.1. 1. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	96
4.2. 2. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	97
4.3. 3. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	98
4.4. 4. Alt Problem: Deney grubu çocuklarının prososyal davranış ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	98
4.5. 5. Alt Problem: Deney grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular .	100
4.6. 6. Alt Problem: Deney grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	101

4.7. 7. Alt Problem: Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	101
4.8. 8. Alt Problem: Kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular .	102
4.9. 9. Alt Problem: Kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	102
4.10. 10. Alt Problem: Deney ve Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	103
4.11. 11. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	104
4.12. 12. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	105
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	107
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	107
5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	107
5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	111
5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşam Doymu Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	115
5.2. Öneriler	116
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	116
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	121
KAYNAKÇA.....	124
EKLER	153
Ek 1. Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Örnek Maddeler	153
Ek 2. Yaşam Doymu Ölçeği (Çocuk Formu) Örnek Maddeler	154
Ek 3. Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı Örnek Oturum.....	155
Ek 4. Etik Kurul İzni.....	158
ÖZGEÇMİŞ	159

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen</i>	54
Tablo 3.2. <i>P= 0.05 Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minimum Değerler</i>	60
Tablo 3.3. <i>Doğrulamalı Faktör Analizi İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değerler</i>	61
Tablo 3.4. <i>Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Madde Analizi (N=361)</i>	65
Tablo 3.5. <i>Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (1. Aşama)</i> ...	66
Tablo 3.6. <i>Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (2. Aşama)</i> ...	67
Tablo 3.7. <i>Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (3. Aşama)</i> ...	68
Tablo 3.8. <i>Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (4. Aşama)</i> ...	69
Tablo 3.9. <i>Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (5. Aşama)</i> ...	69
Tablo 3.10. <i>Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nin DFA Sonrası Madde Toplam Korelasyonları (N=361)</i>	73
Tablo 3.11. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Madde Analizi (N=358)</i>	76
Tablo 3.12. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Madde Analizi (N=358)</i>	77
Tablo 3.13. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (1.Aşama)</i>	78
Tablo 3.14. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (2.Aşama)</i>	79
Tablo 3.15. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (3.Aşama)</i>	80
Tablo 3.16. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (4.Aşama)</i>	81
Tablo 3.17. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (5.Aşama)</i>	82
Tablo 3.18. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Aşamalara Ait Özdeğerler</i>	83
Tablo 3.19. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (6.Aşama)</i>	83
Tablo 3.20. <i>Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin AFA/DFA Sonrası Madde Toplam Korelasyonları (N=358)</i>	87
Tablo 3.21 <i>Wellman ve Moore'un Taksonomisine Göre Sosyol Davranış Psikoeğitim Programının Kazanımları</i>	91
Tablo 4.1. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyol Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	96
Tablo 4.2. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 4.3. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşam Doyumu (Çocuk Formu) Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	98

Tablo 4.4. <i>Deney Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 4.5. <i>Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 4.6. <i>Deney Grubu Çocuklarının Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 4.7. <i>Kontrol Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 4.8. <i>Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	102
Tablo 4.9. <i>Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 4.10. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Son Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 4.11. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 Son Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 4.12. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Son Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 3.1.</i> Ölçek geliştirme süreci (Prososyal davranış ölçeği-Çocuk formu)	63
<i>Şekil 3.2.</i> Sosyosyal davranış ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin path diyagramı.....	71
<i>Şekil 3.3.</i> Sosyosyal davranış ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin t değerleri	71
<i>Şekil 3.4.</i> Sosyosyal davranış ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin hata varyansları	72
<i>Şekil 3.5.</i> Ölçek uyarlama süreci (Yaşam doyumu ölçeği-Çocuk formu)	73
<i>Şekil 3.6.</i> Yaşam doyumu ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin path diyagramı.....	85
<i>Şekil 3.7.</i> Yaşam doyumu ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin t değerleri	85
<i>Şekil 3.8.</i> Yaşam doyumu ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin hata varyansları	86

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olan insan, yaşamı boyunca toplumda yer edinebilme, diğer bir deyişle toplumsallaşma çabası içerisinde. Toplumsallaşma bir süreçtir ve bu süreç hayat boyu devam etmektedir. Bireylerin bir arada yaşayarak toplumları oluşturmalarına katkı sağlayan pek çok değer vardır. Bu değerler, toplumların ve bireylerin daha sağlam ve güçlü olmalarına da yardımcı olmaktadır (Uzmen ve Mağden, 2002). Wong (1998), insanların yaşamlarında kendilerinin ötesinde bir bağ ve önem verdikleri bir şey olduğunda anlam hissettiklerini, prososyal eylemler ile yaşamın anlamının doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Emmons (2003) ise, prososyal faaliyetlerin yaşamda bir anlam kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşlere göre, insanların diğer insanlar üzerinde önemli ve olumlu etkiye sahip olduğuna ve dünyayı iyileştirmeye yönelik gerçekleştirilen eylemlerin, kişisel olarak anlamlı bir yaşama önemli katkılar sağladığına inanılmaktadır (örneğin; uzun süre hatırlanacak olan bir kütüphane için bağışta bulunmak) (Wong, 1998). Bireylerin dünyayı daha iyi hale getirmeye yönelik kendilerinin ötesinde sergiledikleri eylemlerin yaşamda anlam sağlayabildiği düşünülmektedir. Ayrıca, prososyal davranışlar, grubun ihtiyaçlarını önemseyen eylemler olması sebebiyle, gerçekten fedakârlık içeren prososyal davranışların kişiler arası yakın ilişkilere olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda yapılmış çok sayıda araştırma, insan yaşamı için temelde önemli olan bu ilişkilerin kalitesi ile yaşamın anlamı arasında ilişki olduğunu ve prososyalliğin yaşamın anlamını arttırdığını, sosyal dışlanma veya başkaları tarafından reddedilmenin anlamsızlık duygusuna yol açtığını belirtmiştir. Bu nedenle, grup içinde sergilenen prososyal eylemlerin başarılı toplumsal ilişkileri kolaylaştırdığı ve başarılı ilişkilerin de beraberinde yaşamın anlam kazanmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir (Emmons, 2003; Reimer, 2010; Tongeren, Green, Davis, Hook ve Hulsey, 2016; Twenge, Catanese ve Baumeister, 2003; Wong, 1998). Bu bağlamda, prososyal davranışların çocukluktan gençliğe ve oradan yetişkinliğe ulaşan yaşam döngüsünde insanların yaşamlarına anlam katarak sağlıklı ilişkilerin yaşanması ve sürdürülebilmesi açısından yeri büyüktür (Kim ve Stevens, 1987' den akt. Özdemir, 2010). Prososyal davranışlar ile ilgili farklı yıllarda çeşitli araştırmacıların yapmış olduğu tanımlar bulunmaktadır. Haidt (2007), prososyal davranışları, *başkalarının yararı ve iyiliği için yapılan sosyal eylemler* olarak tanımlamıştır. Eisenberg ve Mussen (1997), prososyal davranışları, *başka bir kişi ya da bir grup insanın yararına olabilecek, kişinin baskı altında olmadan gönüllü olarak sergiledikleri davranışlar* olarak tanımlamışlardır (s.32). Hoffman'a (1982) göre, prososyal davranışlar; *bireyin kişisel çıkarı olmaksızın diğerlerinin*

yararına olan yardımlaşma ve paylaşma gibi davranışlardır (s.281). Beaty (1998) ise, prososyal davranışları, *çocukların sosyal gelişimlerinin bir alanı ve ahlak gelişiminin olumlu yönü* olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi ifade şekilleri farklı olsa da olumlu sosyal davranışlar diye de nitelendirilen bu davranışlar, bireyin başkasına kendi isteğiyle karşılıksız, duyarlılık göstererek yapmış olduğu, yardım etme, empati, paylaşma, işbirliği, koruma, teselli etme gibi davranışları içermektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009; Uzmen ve Mağden, 2002).

Araştırmacılar, 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren daha önce üzerinde durdukları olumsuz sosyal davranışlar yerine (saldırganlık, öfke, önyargı vb.), prososyal davranışlar gibi olumlu sosyal davranışlarla ilgilenmeye başlamışlardır (Carlo ve Randall, 2001; Eisenberg, 2000; Eisenberg ve Mussen, 1997; Fabes, Carlo, Kupanoff ve Laible, 1999; Eisenberg, Zhou ve Koller, 2001; Gillies ve Ashman, 1998; Miller, 1992; Vitaro, Gagnon ve Tremblay, 1990). Prososyal davranışlarla ilgili araştırmalar, prososyal davranışların doğumdan itibaren başladığını ve zaman içerisinde artarak geliştiğini ortaya koymuştur (Hoffman, 2000; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992).

Birey, toplumla kendisini bir bütün olarak görebilmek için hayatının ilk yıllarında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir uyum süreci yaşar. Bu sürecin ilk filizlenmelerinin başladığı okul öncesi dönem, bireyin toplumun değer verdiği ve değer vermediği davranış şekillerini öğrenmeye başladığı bir dönem olması sebebiyle kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocuk, yakın çevresi ile yaşadığı etkileşimler neticesinde birtakım deneyimler edinir. Bu deneyimler ile başkalarının duygu ve davranışlarının nedenlerine ve sonuçlarına farkındalık gösteren çocuk, kendi davranışlarının diğer bireyler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini görebilir. Böylelikle, insanın kendisine, diğer insanlara ve tüm dünyaya karşı duygu ve davranışlarının temeli oluşmaya başlar (Çağdaş ve Seçer, 2002; Fabes, Leonard, Kupanoff ve Martin, 2001; McElwain, Halberstadt ve Volling, 2007; San-Bayhan ve Artan, 2009; Ülgen ve Fidan, 2003).

Çocuğun sosyalleşmesi ile birlikte okul öncesi dönemde kazanılan deneyimlerin etkilerinin onların mutluluk ya da mutsuzluklarının şekillenmesinde kritik rol üstlendiği söylenebilir. Bu noktada, şüphesiz ki bir toplumda hemen herkesin uzlaşabileceği bir konu çocukların mutlu olmasıdır. Çocukların ilk farkına vardıkları duygulardan birisi olan ve sağlıklı gelişimlerinin olumlu göstergesi olarak değerlendirilen mutluluk, literatürde *yaşam doyumu*, *iyi olma* olarak da ifade edilmektedir (Morawska ve Sanders, 2006'dan akt. Arkan ve Üstün, 2010; Çivitci, 2009; Demiriz ve Ulutaş, 2016; Eryılmaz, 2012; Harter, 1983; Park, 2004; Thoilliez, 2011; Yörükoğlu, 1997). Yaşam doyumu, bir kişinin, yaşam ve ruh

hali gibi şeylerin anlık etkilerini kapsayan, aynı zamanda bu yaşamın daha bilişsel, eleştirel bir değerlendirmesini içeren, kişinin yaşam kalitesine ilişkin genel değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Diener ve Diener, 1995; Lewinsohn, Redner ve Seeley, 1991). Yaşam doyumunu aynı zamanda, insanın sevgi, sevinç ve umut duygularıyla dolu olması, hayatından memnuniyet duyarak mutlu olması olarak da tanımlanabilmektedir (Köknel, 2006, s.111). Yapılan araştırmalarda, Lo'pez-Pe'rez, Sa'nchez ve Gummerum (2015), erken çocuklukta mutluluğun arkadaş ve yaşlılarla kurulan etkileşimler ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, çocukların büyüdükçe arkadaş ve çevreleri ile duygusal etkileşim ve deneyimlerinin artmasının mutluluk algılarını olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Huebner, Suldo, Valois, Darne ve Zullig (2004a) tarafından yapılan çalışmada, çocuğun algıladığı yaşam kalitesinin psikolojik bir güç olduğu, bunun da olumsuz davranışları önlediği ve kişide olumlu değişimlere yol açtığı belirtilmiştir. Aynı zamanda, çocukların çevresinde bulunan bireyler ile yaşadığı olumlu deneyimlerin çocuğun algıladığı yaşam kalitesine önemli katkıda bulunma eğiliminde olduğu öne sürülmüştür. Ayrıca araştırmalar, mutlu insanların daha fazla olumlu toplumsal davranışları sergileme ve prososyal olma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Diener, Lucas ve Oishi, 2005; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Bu bağlamda, kişiler arası yakın ilişkilere olumlu katkı sağladığı düşünülen prososyal davranışların doğal olarak çocukların sosyal duygusal uyumunu ve yaşam doyumunu etkilediği ve böylece toplumun şekillenmesi, erdemli, sağlıklı ve mutlu bir nesle ulaşma yolunda önemli rol oynadığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitim yılları gelişimin en hızlı olduğu ve çevrenin beynin gelişimi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu bir dönemdir. Çocukların aldığı eğitimle kişiliğinin de şekillendiği bu gelişim ve eğitim sürecinde, çocuğun topluma uyumlu bir yaşam sürdürebilmesi için gerekli olan temeli oluşturabilmek, okul öncesi eğitimin temel amaçlarından birisidir (Aral, Baran, Çimen ve Bulut, 2000; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Çocukların sosyalleşmesi ve topluluk üyesi olmanın unsurlarını kavraması amacıyla sosyal açıdan zengin bir öğrenme ortamının yapılandırılması önem arz etmektedir. Bu noktada, okul öncesi eğitim kurumları çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunmaları konusunda fırsatlar sunan kritik bir sosyal ortam olarak düşünülmektedir (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders ve Shaffer, 2005b; Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez, ve Stewart, 2012; Ellis, 2008; Epstein, 2009; Nissen ve Hawkins, 2010; Ryan, 2011). Çocukların öğretmenler, diğer çocuklarla kurulan arkadaşlıklar, akran grubu etkileşimleri ve oyun ortamı sayesinde, birtakım paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi prososyal davranışları kazanabileceği belirtilmektedir (Oktay, 2005; Uğur, 1998; Wentzel

ve Watkins, 2011'den akt. Wentzel, 2015). Bireyin kaynaklarını, olumlu niteliklerini ve olumlu duygularını inşa eden çalışmaların çocukluk döneminde en etkili olabileceği, çünkü yeni beceriler ve bilişsel süreçlerle bu gelişim aşamasında zirveye ulaşıldığı ifade edilmektedir (McCabe-Fitch, 2009). Bu noktada, okul öncesi eğitim kurumları, bu gelişme döneminde olumlu niteliklerin, duyguların ve güçlü yanların optimal gelişimini teşvik etmek için avantajlı bir konumdadır (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003). Eğitimin temel amacının risk faktörlerini azaltmaya, koruyucu, önleyici faktörleri ise güçlendirmeye yönelik olması gerektiği düşünüldüğünde, okul öncesi dönem programları çoğu zaman erken müdahale için tek yol olabilmektedir. Bu bağlamda, risk altında olan çocukları olabildiğince erken dönemde belirlemek ve zayıf olan olumlu sosyal davranış düzeylerini arttırmayı amaçlayan etkili eğitim ve psikoeğitim programlarına yönlendirmek de büyük önem taşımaktadır (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010; Diener ve Kim, 2004).

1.1. Problem Durumu

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi *Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'nın okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi var mıdır?* şeklindedir.

1.1.2. Alt Problemler

- 1) Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumunu ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Deney gurubu çocuklarının prososyal davranış ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Deney grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Deney grubu çocuklarının yaşam doyumunu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7) Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8) Kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9) Kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10) Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11) Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12) Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'nın okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sağlıklı gelişimin gerçekleşmesine temel oluşturmak için eşsiz fırsatlar sunan okul öncesi dönem pek çok gelişimsel deneyimin ve becerinin kazanıldığı bir dönemdir. Bu dönemde öğrenilen ve uygulanan olumlu sosyal ve duygusal gelişim becerilerinin, bireyin yaşam boyu sosyalleşme kalıplarını ve deneyimlerini etkileyebileceği ileri sürülmüştür (Addison, 1992; Anthony ve diğ., 2005b; Bronfenbrenner, 1986; Epstein, 2009; Muuss, Velder ve Porton, 1996; Sassu, 2007). Ayrıca, çalışmalar çocukların olumlu sosyal davranış gelişimleri için bir yol oluşturabilecek çok çeşitli sosyal ve duygusal beceriler sergileyebildiklerini göstermektedir (Addison, 1992; Brewer, 2007). Ancak, günümüzde özellikle kent yaşamının beraberinde getirdiği akrabalar ve komşularla iletişim ve yakınlaşmanın istenilen seviyelerde olmaması, park ve oyun alanlarının yeterli düzeyde olmaması, mahalle ve sokakların tehlikelerle dolu olması, çocukların ailelerinin dışındaki akranları ile etkileşim kurmalarına ve sosyal becerilerini geliştirerek sergileme fırsatına engel olmaktadır (Özcan, 2016). Ayrıca, yapılan araştırmalar, son yıllarda şiddet ve saldırganlığın insan yaşamının her alanında giderek daha fazla görüldüğünü ve çocukların televizyon, sosyal medya ve okul ortamlarında şiddet içeren davranışlara maruz kaldığını

ortaya koymuştur (Brown ve diğ., 2012). Bu bağlamda, olumsuz rol modelleri ile her geçen gün şiddet eğilimli bir dünyaya daha fazla yaklaşılmakta olduğu, küreselleşmenin etkisi ile hızla değişen yaşam koşullarının paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, empati gibi geçmişte sahip olunan sosyal ve kültürel değerleri zayıflattığı, çocuklarda prososyal davranışları kazanma yerine daha çok bireyselciliğin ön plana çıkmasına sebep olduğu öngörülmektedir. Bu doğrultuda, olumlu davranış örnekleri sergileyen bireylerin arttıkça, insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde daha fazla doyum sağlayacağı ve bu ilişki kalitesinin yaşamın anlam kazanmasına aracılık edeceği düşünülmektedir (Aksoy, 1994; Çağdaş, 1997; Özdemir, 2010; Tongeren ve diğ., 2016). Prososyal davranışların temelleri ve doğası üzerine yapılan araştırmalar, çocukların çevrelerindeki uygun modellerden etkilenmelerinin prososyal davranışların kazanılmasında ve ifade edilebilmesinde büyük etkisinin olduğunu saptamıştır (Eisenberg, Lennon ve Roth, 1983; Glazer, 1991; Doescher ve Sugawara, 1989'dan akt. Uzmen ve Mağden, 2002). Bu noktada, çocukların çevreleri ile etkileşimleri neticesinde tomurcuklanan olumlu sosyal davranış gelişimini erken yıllardan farkına varılarak besleme ve inşa etme fırsatı sunan okul öncesi eğitim kritik bir rol üstlenmektedir (Edwards, Hunt, Meyers, Grogg ve Jarrett, 2005; Ellis, 2008).

Çocukluk döneminde edinilen deneyimlerin yaşamın sonraki dönemlerine de damgasını vurduğu düşünüldüğünde, bu dönemde nitelikli deneyimler ile kazanılan prososyal davranışların çocuğun diğer insanlarla sağlıklı iletişime geçebilmesini, kendini tanıyabilmesini, doğal ve toplumsal çevreye uyum sağlayabilme ve içinde yaşadığı toplumla bütünleşebilme için gerekli yeterliğe erişebilmesini kolaylaştırması sebebiyle son derece önemli olduğu söylenebilir (Arslan, 2007; Ekinci-Vural, 2006; Eryılmaz, 2012; Karoğlu ve Ünüvar, 2017; Yayan ve Altun, 2013; Yörükoğlu, 1997). Alan yazında, çocuklukta var olan davranışsal-duygusal beceri problemlerinin ve sosyal uyumsuzluğun, yetişkinlik dönemindeki yaşam doyumunun güçlü belirleyicileri olduğuna dair önemli çalışmalar mevcuttur. Araştırmalara göre, aile ve akranlar ile kurulan olumlu ilişkiler çocukların mutluluk duygusuyla birlikte yüksek yaşam doyumunu ile ilişkilidir (Kelly, 2011). Çocukların zamanla yakın çevresi ile duygusal etkileşim ve deneyimlerinin artmasının mutluluk algılarını olumlu etkilediği, mutluluğun azalmasının ise, olumsuz davranışları beraberinde getirdiği belirtilmektedir (Yücel ve Vogt Yuan, 2015'den akt. Demiriz ve Ulutaş, 2016). Huebner'e (1997) göre, yüksek düzeyde yaşam doyumunu bildiren çocuklar hayatlarını olumlu olarak görürler, bu da mutluluk gibi olumlu duyguların oluşumunu artırır. Çocukluk dönemindeki yaşam doyumunu ile ilgili bir araştırma, düşük yaşam doyumuna sahip katılımcıların beş yıl sonra zihinsel sağlıklarında azalma ve okula bağlılık

güçlükleri geliştirme riskinin daha yüksek olduğunu, daha yüksek düzeyde yaşam doyumu olanların bu savunmasızlığa maruz kalmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular, yaşam doyumunun çocukluktan ergenliğe geçişte koruyucu psikolojik güçler olarak işlediğini göstermiştir. Tüm bunların yanı sıra Huebner (1997), çocukların, çevresel veya demografik değişkenlerden bağımsız olarak, yaşamdan memnuniyet duyma kapasitesine sahip olduklarını ve bunun diğer olumlu psikolojik yeterlilikleri destekleyerek akademik ve sosyal olarak ortaya çıkabilecek sorunlar için etkili, önleyici bir yöntem olarak hizmet ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, yaşam doyumu bireye çok sayıda fayda sağlıyor gibi görünmektedir ve bu nedenle bu yapıları artırma yöntemlerine yönelik daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Literatürde, çocukların dünyasını anlama konusunda önemli bir yere sahip olan yaşam doyumu, umut, iyimserlik ve öznel iyi oluş gibi pozitif psikoloji temalı çalışmaların sayısında artış olduğu gözlenmekle birlikte, çocuk merkezli bir yaklaşımın savunucusu Ben-Arieh, çocuğun iyi olma halinin yeniden tanımlanması gerektiği gerçeğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, bu kavramı ölçmek ve geliştirmek için stratejileri planlama noktasında çocukların kendi iyilikleri hakkındaki algılarının kendi perspektiflerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir (Ben-Arieh, 2005). Çünkü, çocukların yaşam kaliteleri ile ilgili sahip oldukları algıları, iyi oluşlarının veya yaşam doyumlarının en önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005'den akt. Çivitci, 2009). Alan yazın incelendiğinde, yaşam doyumu ile ilişkili ölçeklerin yedi ve daha büyük yaştaki bireylerden verileri topladığı ya da çocuğa ait verilerin aile bireyleri ve eğitimcilerden alındığı söylenebilir (Akın, Uysal ve Çitemel, 2013; Eryılmaz, 2009; Huebner, 2004; Proctor, Linley ve Maltby, 2009; Telef, 2014). Ancak, çocuk merkezli düşünceden hareketle Abed, Pakdaman, Heidari ve Tahmassian (2016), okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları araştırmada, çocukların kullanılan ölçekte yer alan her soruyu anladıklarını ve her sorunun anlamını örneklerle açıklayabildiğini bildirmişlerdir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılarak kullanılan Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, alan yazında prososyal davranışları değerlendirme amacıyla kullanılan ölçme araçları (Akbaba 2001; Bağcı ve Öztürk-Samur, 2015; Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir 2009; Kumru, Carlo, ve Edwards 2004; Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005) incelenmiş ve mevcut çalışmanın hedefleri doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının birçok prososyal davranışını ölçmeye yönelik maddeleri barındıran bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Dört alt boyutta (empati,

işbirliği, yardım etme, paylaşma) yapılandırılmış olan Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nin de alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Konu ile ilgili yurtdışı literatür incelendiğinde, prososyal davranışlarla ilgili kapsamlı çalışmaların (Adinugroho, 2009; Barrett ve Radke-Yarrow, 1977; Carlo ve Randall, 2002; Coyne, Gundersen, Nelson ve Stockdale, 2011; Denham, 1986; Doescher ve Sugawara, 1992; Eisenberg ve Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard ve Cumberland, 2002; Eisenberg, Lennon ve Roth, 1983; Eisenberg ve Mussen, 1997; Fabes, Carlo, Kupanoff ve Laible, 1999; Griese, 2011; Honig, 1982; Knafo ve Plomin, 2006; Martin ve Huebner, 2007; Ostrov, Gentile ve Crick, 2006; Ralph, 2018; Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010) mevcut olduğu görülürken, ülkemizde bu gibi çalışmaların (Aydın-Sünbül, 2012; Acun-Kapıkıran, Kapıkıran ve Ilgın-Başaran, 2010; Ayten, 2009; Aktaş ve Güvenç, 2006; Çalık ve diğ., 2009; Duru, 2002; Güdük ve Yılmaz, 2019; İnanlı, 2015; Kumru, Carlo ve Edwards, 2004; Kumru, Sayıl ve Yağmurlu, 2008; Memişoğlu, 2015; Özdemir, 2010; Serttaş ve Özdemir, 2020; Taner-Derman, 2013; Yıldız, Taştan-Boz ve Yıldırım, 2012) henüz yakın geçmişte başladığı, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukları temel alan prososyal davranış araştırmalarının önceki yıllara göre son yıllarda bir ilerleme gösterse de istenilen düzeye ulaşmadığı görülmektedir (Altay ve Güre, 2012; Bağcı, 2015; Gözün-Kahraman, 2012; Günindi, 2008; Öğretir, 1999; Önal, 2018; Özcan, 2016; Somer, 2015; Taygur-Altıntaş ve Bıçakçı, 2017; Türkmen, 2018; Uzmen, 2001; Uzmen ve Mağden, 2002; Yağmurlu, 2013; Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005; Yenidede, 2018). Ayrıca, literatürde bireyin güçlü yanlarına dikkat çeken prososyal davranışlara yönelik çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumuna ve aynı zamanda yaşam doyumuna etkilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özcan (2016), tarafından yapılan araştırmada da, ülkemizde prososyal davranışlar ile ilgili okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı belirtilmiş, alan yazına katkı sağlaması adına tez ve makalelerde bu konuya daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Bu bağlamda, çocuğun sosyalleşmesindeki kritik rolü nedeniyle altın yaş olarak nitelendirilen beş yaş çocuğu ile ilgili yapılacak araştırmaların önem arz ettiği düşünülmektedir. Konu ile ilgili çalışma alanına ve daha sonra yapılacak çalışmalara, yukarıda dile getirilen perspektif bağlamında katkı sağlaması beklentisiyle bu çalışmada, hazırlanan Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'nın okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçe merkezinde belirlenen ilkokulun 5-6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinden deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar ile sınırlıdır.

2. Araştırmada kullanılan Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu), Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı, araştırmacının belirlemiş olduğu yapısal içerik ile sınırlıdır.

4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışın paylaşma alt boyutuna ilişkin ön test puanlarının anlamlı farklılık göstermesi araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilmiştir.

5. Covid-19 salgınının başlaması sebebiyle 27 oturum olarak planlanan Prososyal Davranış Psikoeğitim Programının beş haftalık sürede 14 oturum ile tamamlanması araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilmiştir.

1.5. Sayılılar

1. Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)'nin çocuğun öğretmeni tarafından titizlikle ve tarafsız olarak, Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin deney ve kontrol grubu çocukları tarafından program öncesinde ve sonrasında dikkatlice cevaplandırıldığı varsayılmıştır.

2. Araştırma sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Aşağıda çalışma hakkında genel bir bakış açısı kazandırması amacıyla bazı kavramlara ait tanımlar (Karasar, 2014, s.33) verilmiştir:

Sosyal Duygusal Uyum: Çocukların sosyal ortam ve bağlamın gerektirdiği şekilde davranışlarını ve duygularını düzenleyerek toplumsal gereksinimler ve beklentilere uyum derecelerini ifade etmektedir (Elliot ve Demery, 2001'den akt. Mohammed, 2019; Morriss, Yang, Chopra, Bentall, Paykel, Scott, 2013'den akt. Mohammed, 2019).

Sosyal Duygusal Gelişim: Doğumdan itibaren başlayan ve devam eden akran ilişkileri oluşturma ve güvence altına alma kapasitesi; duyguları sosyal ve kültürel olarak

uygun şekillerde deneyimleme, düzenleme ve ifade etme; çevreyi keşfetme ve aile, toplum ve kültürün tüm içeriğini öğrenme becerilerinin kazanıldığı bir süreçtir (Yates, Ostronsky, Cheatham, Fetting, Shaffer ve Santos, 2008, s.2).

Sosyal Duygusal Beceri: Sosyal-duygusal beceriler, sosyal etkileşimleri başlatma, başkalarının duygularını ve sosyal ipuçlarını tanıma ve bunlara uygun şekilde tepki verme ve kişinin kendi eylemlerinin farkında olma becerisini içerir (Hilppö, Lipponen, Kumpulainen ve Rainio, 2016; Hubbard ve Coie, 1994).

Prososyal Davranış: İşbirliği, yardımlaşma, paylaşma ve empati gibi bir çok beceriyi içeren herhangi bir ödül beklentisi olmadan başkalarına fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü davranışlardır (San-Bayhan ve Artan, 2009; Eisenberg ve Mussen, 1989).

Yaşam Doyumu: Yaşam doyumu, bir kişinin, yaşam ve ruh hali gibi şeylerin anlık etkilerini kapsayan, aynı zamanda bu yaşamın daha bilişsel, eleştirel bir değerlendirmesini içeren, kişinin yaşam kalitesine ilişkin genel değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Diener ve Diener, 1995; Lewinsohn, Redner ve Seeley, 1991).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu doğrultusunda ele alınan bağımlı ve bağımsız değişkenler ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda yapılandırılan kuramsal ve kavramsal çerçeveye ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Prososyal Davranış

İnsanı diğer türlerden ayıran en önemli yönlerinden biri, insanlar arasında yardım, işbirliği ve fedakarlık gibi davranışların sergilenmesidir (Fehr ve Fischbacher, 2003). Başkalarına fayda sağlamayı amaçlayan prososyal davranış, genellikle insan ilişkilerinin temeli olarak kabul edilir (Eisenberg ve Fabes, 1998; Staub, 1979'dan akt. Knafo ve Plomin, 2006). Bazı araştırmacılar, insanların biyolojik olarak başkalarının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde programlandığını ve bu davranışların insan doğasının bir parçası olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre, prososyal davranışlar bireyler arası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde büyük rol oynarlar ve öğrenilmeden ortaya çıkabilirler (Wilson, 1975'den akt. Çekin, 2013; Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1990). Prososyal davranışlarla ilgili tanımlar şu şekildedir: *Bireyin koruma eğilimi, paylaşma ve diğer insanlara yardım etme ile karakterize edilen kişisel özelliğidir* (Flouri ve Sarmadi, 2016'den akt. Taygur-Altıntaş ve Yıldız-Bıçakçı, 2017, s.248). *Bir gruba ya da kişiye fayda sağlama amacı güden gönüllü davranışlardır* (Eisenberg ve Mussen, 1997, s.32). *Başka bir insanın ya da bir grup insanın yararına olabilecek, kişinin baskı altında olmadan ve kendi isteğiyle sergilediği davranışlardır* (Carlo, Hausmann, Christiansen ve Randall 2003'den akt. Dereli, 2008). *Başkasının uğruna, kişinin kendi yararına olan bir durumu gönüllü olarak feda etmesidir* (Krebs, 1982, s.55'den akt. Özdemir, 2010, s.7). *Bireyin kişisel çıkarı olmaksızın diğerlerinin yararına olan, yardımlaşma ve paylaşma gibi davranışlardır* (Hoffman, 1982, s.281).

Olumlu sosyal davranış ile eş anlamlı olarak kullanılan prososyal davranış kavramı, niteliği ve sonucu bakımından pozitif olan ve antisosyal davranışlara zıt anlamda kullanılan bir terim olarak 1960'lı yıllardan itibaren sosyal psikoloji literatüründe yer almaya başlamıştır (Akbaba, 1994, s.16; Önal, 2018, s.20; Uzmen, 2001, s.1). Toplum tarafından pozitif değerlendirilen olumlu sosyal davranışlar, aynı zamanda bir sosyal beceri olup, tamamen gönüllü olarak sergilenen davranışlar olması sebebiyle sosyal becerilerden ayrılmaktadır (Gülay, 2010, s.78-79). Prososyal davranışı motive eden beceriler arasında;

olayları başkalarının bakış açılarına göre değerlendirme yeteneği olan bakış açısı alma, kişilerle özdeş veya benzer duyguları hissetme süreci olan empati, ödül-ceza yerine ahlaki prensipleri ilke edinerek davranış sergilemeyi içeren ahlaki muhakeme ile karar verme bulunmaktadır (Kail, 2004'den akt. Somer, 2015).

Prososyal davranış, başkasının iyiliğini gözeten paylaşma, yardım etme, işbirliği, empati kurma, koruma, dahil etme, rahatlatma, teselli etme, gönüllü olmak, fedakarlık gibi davranışları içeren çok boyutlu bir yapı olarak görülmüştür (Carlo ve Randall, 2001; Hay ve Cook, 2007; Hogg ve Vaughan, 2007). Prososyal gelişimin tanımları hem motivasyonel hem de davranışsal bileşenleri içermektedir. Motivasyonel yaklaşımın savunucuları, fedâkar yardım davranışını, *yardım eden kişinin ödüllendirme beklentisi olmaksızın öncelikli niyetinin başka bir kişi için olumlu sonuçlar vermesi olduğu yardımcı eylem olarak* tanımlar. Davranışsal bakış açısına göre, insanların niyetlerinden emin olmak oldukça zordur, bu nedenle davranış araştırmacıları, yardım eden kişinin belirtebileceği veya belirtemeyeceğinden emin olup olmadığına bakılmaksızın, bir başkasına yardım eden, yarar sağlayan veya destek sağlayan herhangi bir eylemi fedâkar yardım davranışı olarak kabul etmeyi tercih eder (Shaffer, 1979'den akt. Sterling Honig, 1982). Çünkü, prososyal davranışlara ilişkin motivasyonlar değişebilmekte, yükümlülük, borçluluk duyguları, karşılaşılabilecek tepkilerden korkma, bir başkasının yaşadığı sıkıntıları hafifletme, başkalarının beklentilerine uygunluk, ödül beklentisi ya da herhangi bir çıkar gözetmeksizin özgeci bir şekilde olmak üzere çeşitli sebeplerin bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir (Bartal, 1982, s.19'den akt. Önal, 2018 s.21; Hasting, Utendale ve Sullivan, 2007, s.639' den akt. Önal, 2018 s.21).

2.1.1.1. Kuramsal açıklamalar. Tahmin edilebileceği gibi, gelişim psikolojisi üzerinde önemli etkiye sahip olan büyük teoriler özellikle geçmişte, prososyal gelişim hakkında düşünmeyi etkilemiştir. Bu sebeple, psikanalitik teori, davranışçılık ve sosyal öğrenme teorisi ve bilişsel gelişim teorisi ile ilgili fikirler kısaca tartışılmaktadır.

2.1.1.1.1. Psikoanalitik teori. Psikanalitik teorinin kurucusu olan Sigmund Freud'a (1997) göre, insan içgüdüsel olarak bencil ve saldırgan bir varlıktır. Freud' un psikoanalitik teorisine göre, çocuklar kendi arzularına yönelik (id) doğuştan gelen, irrasyonel cinsel ve saldırgan dürtülerle doğarlar (s.103-104). Çocuklar kendi düşmanca ve saldırgan dürtüleri ile ebeveynlerinin kendisine düşman olması veya ebeveyn sevgisini kaybetme korkuları arasındaki çatışmayı çözmenin bir yolu olarak yaklaşık dört ila altı yaşlarında bir bilinç

(süperego) geliştirirler. Süperego, çocukların aynı cinsiyetteki ebeveynlerinin değerlerini içselleştirdiği ve bu değerleri benimsedikleri özdeşleşme sürecinin sonucudur. Çocuklar bir süperego geliştirdiğinde, prososyal davranışla tutarlı değerlerin içselleştirilmesine dayanan suçluluktan kaçınmak için prososyal davranışlarda bulunabilirler (akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Ancak, psikoanalitik teorinin birçok versiyonunda, özgeciliğin temelinde suçluluk, kendine zarar verme eğilimleri ve saldırganlık yatar (Fenichel, 1945'den akt. Eisenberg ve diğ.; Glover, 1968'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Prososyal eylemler çoğu zaman ego tarafından (kişiliğin rasyonel kısmı) süperegonun irrasyonel talepleriyle başa çıkmak için kullanılan savunma mekanizmalarıdır. Freud (1930, s.134), "Bireysel gelişim bize iki eğilimin, genellikle 'egoist' denilen mutluluk arayışının ve 'özgecil' olarak adlandırdığımız toplumda başkalarıyla kaynaşmaya yönelik dürtünün karşılıklı etkileşiminin bir ürünü gibi görünüyor." demiştir (akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Ekstein (1978) gibi diğer teorisyenler de Freud' un empati, özdeşleşme ve içselleştirmenin gelişimi için erken dönem anne-çocuk ilişkisine yaptığı vurgunun üzerine eklemeler yapmışlardır (akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Psikoanalitik çalışmanın prososyal tepki verme teorisine en büyük katkısı özdeşleşme yapısı olarak düşünülebilir. 1960'larda ve 1970'lerde sosyal öğrenme kuramcıları bu yapıyı, pozitif bir çocuk-ebeveyn ilişkisinin sonucu olarak çocukların ebeveynlerinin normlarını, değerlerini ve standartlarını içselleştirmesini ifade etmek için uyarlamışlardır (Hoffman, 1970'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Bu teorik bakış açısı özgecilik üzerine yapılan ilk çalışmalar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Carl Gustav Jung (2002), diğergamlık ve yardımseverlik gibi davranışları insanın bireyselleşme süreciyle açıklamaya çalışarak kişinin bireyselleşme sürecinde bireyci ve bencil olmaktan uzaklaştığını belirtmiştir (s.145). Jung'a göre, insan toplumun üyesi olduğunun bilincinde olarak dayanışmayı ve yardımlaşmayı seven olgun bir birey halini alır (Jacobi, 2002, s.145). Empati ve yardım etme davranışını üstünlük duygusuyla ilişkilendiren Alfred Adler (2003), başkalarına empati duyan ve yardım eden bireylerin aslında kendi üstünlük duygularını tatmin etme amacıyla olabileceklerini savunur (s.285). Fromm'a (1991) göre ise, insanda iyi ve dürüst olma eğilimleri olduğu gibi saldırganlık ve yıkıcılık potansiyeli vardır ve insan ancak sevgi, saygı, özen ve sorumlulukla gerçek insanlığını sürdürebilir (s. 47-77). Tüm bu kuramcılar ışığında, psikanalitik teori içerisinde prososyal davranışlar konusunda tek bir yaklaşımdan söz etmek mümkün görünmemektedir.

2.1.1.1.2. Davranışçılık ve sosyal öğrenme kuramı. John B. Watson ve Skinner gibi ilk dönem davranışçı teorisyenler, değerleri ve değer merkezli hüküm ve yargıları önemsemezler (Ekstein, 1978, s. 167'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006, s.25) Davranışçı yaklaşım, çocukların öğrenmelerinin koşullandırma gibi mekanizmalar yoluyla gerçekleştiğini savunur. Bu bakış açısına göre, prososyal davranışın gelişiminde ödül ve cezaların rolü, koşullandırma yoluyla empatinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Hartmann, Gelfand, Smith, Paul, Cromer ve Pageet, 1976'dan akt. Eisenberg ve diğ., 2006, s.25). Kişiler yaptıkları davranışın kendilerine yönelik olumlu sonuçlarını görürlerse başkalarına yardım davranışını devam ettirir, olumsuz sonuçlarını görürlerse azaltırlar (Deaux ve Wrightsman, 1984, s.223-224'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006, s.25).

Yeni davranışçı yaklaşım olarak kabul edilen sosyal öğrenme teorisi, bireyin doğuştan nötr olduğunu savunur. Bandura ve Rushton gibi sosyal öğrenme teorisyenleri, olumlu sosyal davranış gelişiminde içsel bilişsel süreçlerin önemli bir rolü olduğunu savunmaktadır (Akt. Eisenberg ve diğ., 2006, s.26). Buna göre, insanlar bir davranışın olası sonuçlarını gözlem ve sözel davranış yoluyla dolaylı olarak öğrenebilirler (Bandura, 1986' dan akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Mevcut bilişsel sosyal öğrenme teorisinde, ahlaki gelişimdeki biliş ve çevresel etkilerin karşılıklı etkileşimi karmaşıktır. Deneyime dayanarak, insanlar hangi faktörlerin ahlaki olarak uygulanabilir olduğunu ve her birine ne kadar değer verilmesi gerektiğini öğrenirler. Sosyalleşen bireyler farklı davranış biçimleri için davranışsal alternatifler, beklentiler hakkında bilgi edinerek ahlaki davranışları örnek alırlar, çocukları çeşitli eylemler için destekler ve cezalandırırlar, öz-değerlendirme reaksiyonlarının gelişimini etkilerler (örneğin, suçluluk). Dahası, düşünce, davranış ve çevresel olayların hepsi etkileşir ve birbirini etkiler. Bu sebeple, bireyin dikkat ve düzenleyici süreçleri ahlaki davranışın öğrenilmesinde ilişkili olabilmektedir. Ahlaki ve prososyal işleyişin tarafsız soyut akıl yürütmeden ziyade öz-tepkisel tepkiler (örneğin, öz-yaptırımlar, kişisel irade gibi benlik süreçleri) ve diğer oto kontrol süreçleriyle yönetildiği düşünülmektedir (Bandura, 2002). Bu bağlamda, çevre ile etkileşimlerinde edilgen olmayan birey düşünür ve planlanmış tepkiler sergiler. Bu sayede, içsel denetimini geliştirir ve kendi kendini kontrol ederek istekleri arasında denge kurmayı başarabilir.

Duygu denetiminin prososyal davranış üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Buna göre, duygu düzenlenmesinde algılanan öz yeterlilik ve empatik yeterliliğin, prososyal davranışlarla ilişkili olduğu görülmüştür (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino ve Pastorelli, 2003). Bu nedenle, temel duygusal durumları

yönetmek için algılanan öz yeterlik ve empatik tepki, prososyal davranış olasılığını belirleyen nedensel süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır (Eisenberg ve diğ., 2006).

2.1.1.1.3. Bilişsel gelişim kuramı. Piaget ile Kohlberg'e göre, ahlakla ilgili bilişsel gelişim perspektifi, öncelikle ahlaki davranıştan ziyade ahlaki akıl yürütmenin ve diğer sosyal bilişsel süreçlerin gelişimi ile ilgilidir. Çünkü prososyal davranışlar, bir durumu doğru olarak algılama ve yorumlama, duyguları anlama, başkalarının gereksinimlerini anlama ve uygun davranışın ne olacağına karar verme becerileri gerektirir (Trepainer ve Romatowski, 1982'den akt. Uzmen, 2001). Kohlberg ahlaki gelişimi, sosyobilişsel gelişimin bir işlevi olarak ilerleyen sabit, evrensel ve hiyerarşik bir aşama dizisi olarak tanımlamıştır. Örneğin, perspektif alma becerisinde çocuklar algısal ve bilişsel yetenekleri olgunlaştıkça buna paralel olarak zamanla başkalarının duygularının dışı yansımaları olan farklı işaretleri anlama, dünyaya onların bakış açıları ile bakabilme becerilerini öğrenmeye başlayabilirler (Shapiro, 2013'den akt. Coşkun, 2019). Kohlberg bilişin, özellikle de perspektif almanın ahlaki açıdan katkılarını vurgulamış, duygu ve sosyalleşmenin katkılarını tamamen göz ardı etmemekle birlikte en aza indirgemmiştir (Kohlberg, 1969'dan akt. Eisenberg ve diğ., 2006).

Piaget, çocukların ahlak gelişimini anlayabilmek için onların oyunlarını gözlemlemiş ve onlarla oyun oynamıştır. Bu süreçte, çocuklara oyunlar ve oyunlardaki kurallar hakkında soru sorma; hırsızlık, yalan söyleme, ilahi adalet, cezalandırma ve eşitlik anlayışı ile ilgili yaşamdan örnek hikayeler anlatma ve bunlar hakkındaki düşüncelerini alma yöntemleriyle bilişsel bir gelişim kuramı geliştirmiştir (Wright ve Croxen, 1989). Bu çalışmalara göre, ahlaki gelişim birbirini tamamlayıcı nitelikte olan karşılıklılık ve özerklik olgularının gerçekleşmesine dayanır. Çünkü, başkalarıyla ilişki olmadan ahlak olmaz, ahlak da özerkliği şart koşar (Çam, Seydooğulları, Çavdar ve Çok, 2012). Ayrıca, Piaget ve Kohlberg'in küçük çocukların perspektif alma yeteneklerinin sınırlı olduğunu varsaymaları yüzünden, bilişsel gelişim çalışmalarından etkilenen araştırmacılar yıllarca diğerlerine yönelik prososyal davranışların erken okul yıllarına kadar ortaya çıkmasının muhtemel olmadığını varsaymışlardır. Bununla birlikte, Eisenberg sosyo-bilişsel gelişimin prososyal ahlaki akıl yürütmenin gelişiminde önemli bir rol oynadığını düşünmesinin yanı sıra, çevresel ve duygusal faktörlerin de, prososyal ahlaki akıl yürütmenin gelişiminde ve kullanımında önemli bir rol oynadığını savunmuştur. Bu sebeple, Eisenberg'in ahlaki akıl yürütme anlayışı, geleneksel bilişsel gelişim bakış açısından oldukça farklıdır (Eisenberg ve diğ., 2006).

2.1.1.1.4. Güncel kavramsal vurgular: Pozitif psikoloji. Pozitif psikoloji tam olarak gelişmiş teori değildir, ancak son zamanlarda prososyal davranış çalışmalarını etkileyen bakış açılarındandır. Prososyal davranış 1970'lerde ve 1980'lerin başında popüler bir çalışma konusu olsa da 1980'lerin sonunda ve 1990'larda ilgi azalmıştır. 1990'ların sonlarından beri pozitif psikoloji hareketi tarafından teşvik edilen, insan gelişiminin olumlu yönlerine olan ilgi yeniden canlanmaktadır. Bu hareket, psikolojik işleyişin olumsuz yönlerine (örneğin, psikolojik uyum ile ilgili sorunlar) odaklanmayı önlemek ve insanın güçlü yönlerini vurgulamak için bir çabadır. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) tarafından belirtildiği gibi, pozitif psikoloji alanı, öznel deneyimler (örneğin, refah, iyimserlik), olumlu kişisel özellikler (örneğin, sevme kapasitesi, bireylerarası beceriler, affedicilik, bilgelik) ve bireyleri daha iyi vatandaşlığa yönelten yurttaşlık erdemleri, sorumluluk, duygusal doyum, özgecilik, nezaket, ılımlılık, hoşgörü ve çalışma ahlakı gibi konular ile ilgilidir (akt. Eisenber ve diğ., 2006, s.650). Sempati, şefkat, işbirliği, hoşgörü ve özgecilik gibi kişilerarası ve ilişkisel güçler pozitif psikolojik gelişme ile ilgilenen araştırmacılar için önemli araştırma konuları arasında yer almıştır. Ayrıca, prososyal ve empatik gelişme ile ilgili konular ele alınarak prososyal davranış ve sempatiye duyulan ilgi artmaya başlamıştır (Lerner, Almerigi, Theokas ve Lerner, 2005, s.13)

Yukarıda bahsedilen kuramlar ahlaki ve prososyal davranışların altında yatan temel mekanizmaları kendi perspektifine göre açıklamıştır. Bu kuramlardan hiçbirisinin prososyal davranışları her yönüyle açıkladığı söylenemese de, birçok soruya cevap verebildiği düşünülmektedir. Kuramlar arasında birbirine benzer görüşler bulunmaktadır, nitekim bu görüşlere göre, çocuklar başlangıçta ben merkezidir ve daha fazla bilişsel olgunluk ve deneyim kazandıkça başka insanlara doğru yönelmeye başlarlar. Her bir kuram, prososyal davranışlar ile ilgili olarak diğerlerinin bahsetmediği, dikkate almadığı durumları incelemiş ve bir bütünlük ortaya çıkmıştır (Uzmen, 2001).

2.1.1.2. Prososyal gelişimin bilişsel ve sosyobilişsel ilişkileri. Çok sayıda teorisyen, bilişsel ve sosyobilişsel becerilerin, özellikle de perspektif alma ve ahlaki akıl yürütmenin, prososyal tepki vermeyi teşvik ettiğini öne sürmüşlerdir (Batson, 1991; Eisenberg, 1986; Hoffman, 1982). Bazı prososyal deneyimler, çocukların sosyobilişsel becerilerini geliştiren deneyimler sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda, aşağıda yer alan kavramlar ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

2.1.1.2.1. Zeka, bilişsel kapasiteler ve akademik başarı. Prososyal davranışları sergileme kapasitesinin yanında, herhangi bir prososyal durumu algılamak, yorumlamak ve başkalarının duygularını anlamak gerekmektedir (Uzmen, 2001). Prososyal davranışların belirleyicilerinden olan bilişsel yeteneklerin altında başkalarının ihtiyaçlarını veya sıkıntılarını ayırt etme yeteneğinin yanı sıra başkalarının ihtiyaçlarına cevap verme yolları geliştirme kapasitesi de yatabildiği için, zeka ölçütleri ile prososyal tepki verme, özellikle de karmaşık bilişsel beceriler (olayları algılama, yorumlama, değerlendirme, bilişsel olgunluk ve gelişim düzeyi) içeren prososyal davranışlar arasında orta düzeyde bir ilişki beklenebilmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar neticesinde, genel zeka ya da bilişsel beceri kapasitelerinin çocukların prososyal eğilimleri ile ilişkili olduğu, daha zeki çocukların başkalarının gereksinimlerini daha kolay farkettiği ve yardım etmek için en uygun yolu bulabildikleri belirtilmektedir. Bazı araştırmacılar çalışmalarında, zeka ölçütleri (örneğin, IQ, kelime bilgisi veya okuma becerileri, dil gelişimi, gelişim düzeyi) ve prososyal davranışlar arasında az ila orta düzeyde pozitif ilişkiler elde etmişlerdir (Carlo ve diğ., 2003; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002; Uzmen, 2001; Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1982). Bazı araştırmacılar ise, kullanılan ölçüt dizisi göz önüne alındığında, zeka testleri (veya skolastik yetenek) ile çocukların prososyal davranışları (Jennings, Fitch ve Suwalsky, 1987; Turner ve Harris, 1984) arasında anlamlı bir ilişki bulamamış veya prososyal davranış (Strayer ve Roberts, 1989) ya da sempati (Wise ve Cramer, 1988) ile karışık veya tutarsız ilişkiler elde etmişlerdir. Bu sebeple, zeka ve akademik becerilerin, belirli türden prososyal tepkilerle veya bazı bağlamlarda prososyal davranışla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (akt. Eisenberg ve diğ., 2006).

2.1.1.2.2. Perspektif alma ve duygu anlayışı. Perspektif almanın, genellikle bireylerin başkalarının ihtiyaçlarını, sıkıntısını anlama ve duygusal yardımda bulunma gibi empati içeren davranışları sergilemesine olumlu katkı sağlayan becerileri içerdiği ve bu becerilerin prososyal davranışları geliştirdiği görülmüştür (Carlo ve diğ., 2003; Eisenberg ve diğ., 2006; Griese, 2011). Hoffman (1982), küçük çocukların perspektif alma konusundaki gelişimin, çocukların kendileriyle başkalarının sıkıntılarını ayırt edebilme ve başkalarının duygusal tepkilerini doğru bir şekilde anlama yetenekleri için kritik olduğunu öne sürmüştür.

Araştırmacılar, perspektif alma ile prososyal davranış arasında bir ilişki saptamıştır ancak bulgular tüm çalışmalarda aynı sonucu işaret etmemiştir (Bengtsson, 2003; Eisenberg ve Fabes, 1998; Eisenberg, Zhou ve Koller, 2001; Kumru ve Edwards, 2003;

Roberts ve Strayer, 1996). Bu noktada, prososyal davranışın sergilenmesinin, perspektif alma yoluyla bir başkasının içsel durumlarına dair edinilen bilgi dışında çok sayıda faktör tarafından motive edildiği düşünülmektedir. Bazı insanlar başkalarının bakış açısını alabilir ama harekete geçmek için gerekli motivasyon, beceriler veya sosyal girişkenlikten yoksun olabilirler. Bu yüzden, prososyal tepki vermeye perspektif alma ya da duygu anlama ölçümlerinin ilişkileri büyük olasılıkla başka değişkenler tarafından yönetilmektedir (Eisenberg ve diğ., 2006).

Perspektif alma, sosyal olarak girişken çocuklar (Barrett ve Yarrow, 1977; Denham ve Couchoud, 1991) için prososyal davranışlarla ilişkilendirilmektedir ama daha az girişken olan çocuklar için ilişkilendirilmemektedir. Benzer şekilde, perspektif almanın prososyal davranışla ilişkisi bazen çocukların empatik sempatik tepki vermesiyle sağlanmakta ya da hafifletilmektedir (Roberts ve Strayer, 1996). Bu bağlamda, daha yüksek perspektif alma becerileri olan çocuklar, özellikle de perspektif alma yetenekleri prososyal davranışla ilgiliyse ve perspektif almakla edinilebilen sosyal becerilere (örneğin, girişkenlik) ve perspektif almakla edinilen bilgiye göre hareket etmek için duygusal motivasyona (örneğin, sempati) sahiplerse, genellikle daha prososyal oldukları belirtilmektedir (Eisenberg ve diğ., 2006). Perspektif alma becerileri başkalarının ihtiyaçlarını ayırt etme, duyarlı yardım sağlama ve prososyal eylem için duygusal motivasyon uyandırmak (yani, sempati, empati veya suçluluk) ile ilgili olabilir. Bu sebeple, iyi gelişmiş perspektif alma becerileri olan çocukların prososyal olmak için daha fazla fırsatlarının olduğu düşünülebilir. Örneğin, daha iyi perspektif becerileri olan büyük kardeşlerden anneleri tarafından daha küçük kardeşlere bakıcılık etmeleri daha sık istenir (Stewart ve Marvin, 1984'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006).

2.1.1.2.3. Ahlaki muhakeme. Genel olarak, araştırmacılar çocukların ahlaki muhakemesi ile davranışları arasında bir bağ olması gerektiğini varsaymaktadırlar. Prososyal eylemler özgecil, pragmatik ve hatta öz-yönelimli kaygılar dahil olmak üzere bir takım düşünce neticesinde ortaya çıkabilir. Bu, kişinin ahlaki muhakeme genel seviyesi ile gözlemlenen prososyal eylemler arasında ilişki bekleme derecesini zayıflatır. Ancak, belirli bir faktör türüyle (örn., sempati) motive edilen prososyal davranışın mutlaka kişinin tüm muhakeme seviyesiyle olmasa da bu faktörü yansıtan akıl yürütme türleri veya düzeyleri ile ilişkili olması beklenmektedir (Eisenberg ve diğ., 2006).

Çocuklar ile yapılmış çalışmalarda, prososyal davranış Piaget' in ahlaki muhakeme şeması (örneğin, niyetlilik, denk adalet) ile tutarsız olarak ilişkilendirilmekte ancak genel

olarak (tutarlı olmasa da), Kohlberg'in ahlaki muhakemesi ile pozitif olarak ilişkilendirilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998; Underwood ve Moore, 1982). Ancak, ahlaki muhakeme çelişkisi başka bir davranış türünden ziyade prososyal davranış hakkında akıl yürütme ile ilgili olması halinde ahlaki muhakeme ile prososyal davranış arasında daha güçlü bir benzerlik olduğu görülmektedir. Levin ve Bekerman-Greenberg (1980), paylaşma hakkındaki akıl yürütme ile gerçek prososyal davranış arasındaki pozitif ilişkinin gücünün içerik açısından benzer olduğu takdirde biraz daha büyük olduğunu saptamıştır (akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Ayrıca, araştırmacılar çocukların yardım etme ya da paylaşma davranışı içeren çelişkiler hakkındaki ahlaki muhakemelerini değerlendirdiklerinde, genellikle ahlaki muhakemenin en azından prososyal davranışın bazı ölçümleriyle tahmin edilen biçimde ilişkilendirilmektedir (Carlo ve Randall, 2002; Eisenberg ve Fabes, 1998; Eisenberg, Carlo, Murphy ve Van Court, 1995; Eisenberg, Zhou ve Koller, 2001; Kumru, Carlo, Mestre ve Samper, 2003). Ayrıca, gelişimsel olarak olgun seviyelerde akıl yürüten çocukların daha düşük seviyelerde akıl yürüten çocuklara göre bir başkasına yardım edip etmemeye karar verirken kendilerine yakın olan kişilerle ve başkaları arasında ayırım yapacaklarını söylemeleri beklenebilmektedir (Eisenberg, Lennon ve Roth, 1983). Gözlemsel çalışmalarda, prososyal ahlaki akıl yürütme çoğunlukla yardım etme davranışları ya da bir akranın isteğiyle uyumlu olarak gerçekleştirilen prososyal davranışlardan ziyade okul öncesi çocuklarının kendiliğinden paylaşımları ile anlamlı biçimde pozitif olarak ilişkilendirilmektedir (Eisenberg, Pasternack, Cameron ve Tryon, 1984'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006).

Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden prososyal davranışları çocukluk dönemi boyunca ve erken erişkinlikte prososyal, sempatik bir yönelim göstermektedir (Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland ve Carlo, 1999). Ancak, ahlaki muhakeme ve prososyal davranışlar arasındaki ilişki her durum için geçerli olmamaktadır. Düşük düzeyde ahlaki muhakemesi olan bir çocuk, bencilce endişeler yüzünden prososyal bir davranışta bulunabilirken, saldırgan davranışlar bazen yüksek ahlaki değerlerden ötürü ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple ahlaki yargı düzeyi, o kişinin prososyal olabilme eğilimini etkileyecek önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997; Uzmen, 2001).

2.1.1.3. Prososyal davranışın yatkınsal ve kişilik ilişkileri. Kişiliğin bazı yönleri genetik bir temele sahip olması sebebiyle, kişilik ilişkileri hakkında yapılan bazı araştırmalar (özellikle negatif duygusallık gibi mizacın bir parçası olarak görülenler) prososyal davranış ve empatinin yapısal temellerini anlamak için yararlı görülmektedir.

2.1.1.3.1. Sosyallik ve utangaçlık. Mizaçsal bir temele sahip olduğu düşünülen sosyalleşme, çocukların başkalarına yardım edip etmeyeceğini ya da ne zaman yardım edeceğini etkilemektedir. Okul öncesi dönemde ve sonrasında, okulda faaliyetlere katılmaya yatkın (Jennings, Fitch ve Suwalsky, 1987'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006), alışılmadık kişi ve şeylere yaklaşma eğiliminde olan çocukların (Stanhope, Bell ve Parker-Cohen, 1987'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006); utangaçlık, sosyal kaygı ya da sosyal geri çekilme gibi davranışlar sergileyen çocuklara kıyasla yardım etme davranışını sergilemeleri biraz daha muhtemeldir (Diener ve Kim, 2004; Eisenberg ve diğ., 1996; Howes ve Farver, 1987).

Utangaçlık, içsel eğilimlerden doğan bir duygudur (Carducci, 2000, s.31-36'den akt. Özdemir, 2010). Maslow utangaçlığı psikolojik bir güvensizlik olarak tanımlamıştır (Cheek ve Melchior, 1990, s.47-82'den akt. Özdemir, 2010). Gard'a (2000) göre ise, utangaçlık, dikkat çekebilecek ve değerlendirmeye tabi tutulabilecek olan sosyal ortamlarda endişe duyma ve engellenme hissidir (s.28-30). Çocuklarda utangaçlık belli karakteristik özelliklerle ifade edilir. Utangaç çocuklar, bir soru karşısında yere bakma, konuşmama, herhangi bir şeyle oynama, diğer çocukların aktivitelerine annesinin yanından ayrılmadan katılma gibi davranışlar sergilerler. Bu çocuklar sosyal ortamlarda iletişimi kolaylaştırıcı davranışları sergileyemezler (Crozier, 2002, s.460-463).

Sosyalliğin özellikle kendiliğinden yayılan (bir yardım talebine cevap vermek yerine) ya da yabancı bir ortamda yabancı bir kişiye yönelik prososyal davranışların gerçekleştirilmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir (Eisenberg ve diğ., 1981'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006; Eisenberg ve diğ., 1984'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006; Eisenberg-Berg ve El, 1979'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Yapılan çalışmalarda, dışa dönük çocukların ortamda akranları mevcut olduğunda başka birine yaklaşmayı içeren yardım etme davranışları sergilediği, içe dönük mizaçlı çocukların sıkıntılı kişiye yaklaşmayı içermeyen şekillerde davranışlar sergilediği görülmüştür. Bu nedenle, bir başkasına yardım etmek sosyal davranışı başlatma ya da sosyal etkileşim ile sonuçlandığında, sosyal çocuklar sosyal olmayan akranlarına göre daha fazla prososyal görünmektedir (Suda ve Fouts, 1980).

2.1.1.3.2. Sosyal yeterlilik ve sosyal açıdan uygun davranış. Prososyal davranış, pek çok bağlamda sosyal olarak uygun olduğu için, çocukların prososyal davranışlarının genellikle sosyal açıdan uygun davranış dizinleriyle ilişkili olması beklenmektedir. Her ne kadar bütün araştırmacılar önemli sonuçlar elde etmese de (Sawyer ve diğ., 2002), prososyal çocuklar yetişkinler tarafından sosyal olarak becerikli (Cassidy ve diğ., 2003) olarak görülmektedir (akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Bu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin (Marsh, Serafica ve Barenboim, 1981), yaşlıları ile pozitif sosyal etkileşimlerinin (Farver ve Branstetter, 1994; Howes ve Farver, 1987) ve işbirliği becerilerinin (Dunn ve Munn, 1986) yüksek olduğu belirtilmektedir (akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Sosyal olarak uygun davranışlar ile prososyal davranışları arasındaki bağlantı ile tutarlı olarak, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal ve sempatik tepki vermesi yakın bir arkadaşına veya daha fazla arkadaşına sahip olma (Clark ve Ladd, 2000), destekleyici akran ilişkileri (Sebanç, 2003), akranlardan prososyal davranış görme (Persson, 2005), arkadaşlarla daha az çatışma (Dunn, Cutting ve Fisher, 2002), düşük akran mağduriyeti seviyeleri (Johnson ve diğ., 2002) ve akranlar arasında popüler (dışlanmaktan ziyade) olma (Clark ve Ladd, 2000; Coleman ve Byrd, 2003) ile ilişkilendirilmektedir (akt. Eisenberg ve diğ., 2006). İlkokulun ilk yıllarında akranlar tarafından dışlanma durumları çocukların düşük prososyal davranış düzeylerinin göstergesi kabul edilmektedir (Vitaro, Gagnon ve Tremblay, 1990). Clark ve Ladd (2000), çocukların prososyal eğilimlerinin pozitif, sıcak bir ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların akranlar tarafından kabul edilmesi ve ortak arkadaş sayısı arasındaki ilişkiyi yönettiği varsayımı ile ilgili tutarlı bulgular elde etmişlerdir. Bu doğrultuda, prososyal olan çocukların olumlu ilişkilere ve akranlarla etkileşimlere sahip olma eğiliminde oldukları düşünülmektedir.

2.1.1.3.3. Saldırganlık ve dışa vurma sorunları. Yapılan araştırmalar, çocuklar arasında saldırganlık (agresyon), şiddet, suç ve benzeri antisosyal davranışların artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Duygusal veya davranışsal problemler yaşayan çocuklarda sosyal beceri ve davranış eksikliğinden kaynaklı olarak görülen bu davranışların (vurma, ısırma, öfke nöbetleri, bağırma, karşı gelme), çocukların sosyal becerilerini geliştirerek çevresiyle olumlu ilişkiler yaşamalarına büyük engel oluşturduğu belirtilmiştir (Benedict, Horner ve Squires, 2007'den akt. Sayın, 2014, s.1; Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford ve Forness 1999'den akt. Sayın, 2014, s.1). Saldırganlık ile prososyal davranış arasındaki ilişki erken yaşlarda daha büyük yaşlara kıyasla daha karmaşık olabilmektedir. Gil ve Calkins (2003) yürümeye yeni başlayan saldırgan çocukların daha az saldırgan olanlara

kıyasla daha fazla empati veya kaygı belirtisi gösterdiklerini saptamıştır. Ayrıca, Yarrow, Waxler, Barrett, Darby, King ve Pickett (1976), okul öncesi dönemde saldırgan davranışlar sergileyen erkek çocuklar için prososyal ve saldırgan davranış arasında ortalamanın altında pozitif bir ilişki varken, saldırganlıkta ortalamanın üzerinde erkek çocuklar için prososyal davranış ile saldırganlık arasında negatif bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Hay ve Pawlby (2003), dört yaşındaki dışa vurma sorunlarının 11 yaşındaki prososyal davranış düzeylerini yordadığını saptamıştır. Ayrıca, sempati (Laible, Carlos ve Raffaelli, 2000) ve empati (Cohen ve Strayer, 1996) düşük düzeyde dışa vurma sorunu davranış seviyeleriyle (saldırganlık veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu dahil) ilişkilendirilmektedir. Çocukların ve ergenlerin öz bildirimli suçluluk ve dışavurum sorunu davranışları da kendi bildirdikleri empatik yeterlikle negatif olarak ilişkilendirilmektedir (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia, 2001).

2.1.1.3.4. Girişkenlik ve baskınlık. Girişkenlik ve baskınlık da çocukların prososyal davranışlarının sıklığı ve türüyle ilişkilendirilmektedir. Girişken çocukların (örneğin, emir verenler veya sahip olduklarını savunanlar) kişisel sıkıntı tepkilerine ve prososyal davranış düzeylerine (Barrett ve Yarrow, 1977; Denham ve Couchoud, 1991), özellikle de kendiliğinden yayılan (istenilmeyen) yardım ve paylaşım durumlarına karşı sempati düzeyleri nispeten yüksektir (Eisenberg, Pasternack, Cameron ve Tryon, 1984'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Belli bir girişkenlik seviyesi birçok çocuğun kendiliğinden yardıma ihtiyaç duyan başkalarına yaklaşması için gerekli olabilmektedir. Çünkü, girişken, baskın olmayan çocuklar bir talebe cevap olarak, kendilerinden yardım veya paylaşım istenmesi durumunda uysallıklarından dolayı prososyal olma eğilimindedirler (Eisenberg, Pasternack, Cameron ve Tryon, 1984'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006).

2.1.1.3.5. Duygusallık. Duygusal olarak pozitif olan (kısmen duygusal düzenlemenin bir sonucu olarak görülebilen bir özellik) çocuklar, aynı zamanda, prososyal (Denham ve Burger, 1991) ve empatik sempatik (Eisenberg ve diğ., 1996) olma eğilimindedir. Buna karşılık, olumsuz duygusallık ile prososyal tepki verme arasındaki ilişkiye dair veriler daha karmaşıktır. Prososyal davranış genellikle (bazen bir cinsiyet için bazen de diğer cinsiyet için olsa da) olumsuz duygusallıkla, öfke, korku, kaygı veya üzüntü dahil (Denham ve Burger, 1991; Diener ve Kim, 2004), bazı depresyon ölçüleri veya içselleşme sorunları hariç (Hay ve Pawlby, 2003), negatif olarak ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, duygusal tepki verme yoğunluğu genel olarak prososyal eğilimlerle negatif olarak

ilişkili olabilmektedir (Garner ve Estep, 2001). Ancak, olumsuz duygusallığın (yoğunluk ve/veya sıklık) empati sempati ile ilişkileri negatif (Roberts ve Strayer, 1996), önemsiz ve pozitif olsa da, özellikle erken yaşlarda olumsuz duygusallık ölçüldüğünde pozitif bulgular elde edilmiş ve sempati yerine empati (veya karma empati ve sempatiler) ile ilişkilendirilmiştir (Howes ve Farver, 1987'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Ayrıca, bazı çalışmalarda aile üyelerinin refahından son derece endişe duyan çocukların daha az prososyal olduklarına dair sonuçlar elde edilmiştir (Hay ve Pawlby, 2003). Bu nedenle, genel olarak, prososyal davranış ve sempati veya empati yatkınsal olumlu duygusallık ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, düşük negatif duygusallık sürekli olarak çocukların prososyal davranışıyla ilişkilendirilmektedir ancak, küçük çocukların empati sempatileriyle ilişkilendirilmemektedir. Bulgulardaki tutarsızlıklar kısmen hem yaşanan olumsuz duyguların türü ve yoğunluğu hem de ölçüt türü yüzünden olabilmektedir. Çocukların öfkesi ve hüsrani yetişkinler için belirgin görünmekte ve saldırganlık gibi, prososyal davranışlarla ve empati ile ilişkili duygularla ters olarak değişmektedir (Eisenberg ve diğ., 2006).

2.1.1.4. Prososyal davranış türleri. Araştırmacılar farklı şekillerde sergilenebilen prososyal davranışların türleri hakkında çeşitli görüşler ortaya koymuştur. Beaty (1998), prososyal davranışların empati, paylaşma, işbirliği ve yardım etme davranışlarını kapsadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın temelini oluşturan bu davranışlar aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.1.1.4.1. Empati. Carl Rogers, empatiyi *bir kişinin kendisini başkasının yerine koyabilmesi, olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlayabilmesi* olarak tanımlamıştır (Dökmen, 1998'den akt. Uzmen, 2001, s.7). Kohut (1959), empatiyi *aracılı içgözlem (vicarious introspection)* olarak tanımlamış ve bir insanın iç dünyasını keşfetmek için en önemli araçlardan biri olarak değerlendirmiştir (Akt. Gökçe-Ersoy ve Köşger, 2016, s.11). Empati, başkasının duygusal durumunu anlama ve bu durumla ilgili hissedilen endişe doğrultusunda ortaya çıkan tepki olup bu tepkinin diğer kişinin hissettiği ile özdeş veya benzer olmasıdır (Eisenberg, Damon ve Lerner, 2006). Bazı psikologlar empatinin, prososyal davranışların temeli olduğunu, bir davranışın empatik olması için davranışın doğal ve kendiliğinden olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, empati kapasitesi olmayan çocukların paylaşma, yardım etme ve yakın davranma gibi durumlarda doğal davranmadıklarını, zorlanan davranış ile prososyal

beceriler arasında ilişki bulunmadığına dikkat çekmişlerdir (Beatty, 1998'den akt. Uzmen, 2001).

Empati, çocuğun prososyal gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak belirtilmekte ve prososyal davranışlar için bir motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Buna göre empati, prososyal davranışın önemli ve birinci adımı olup, çocuğun kendisini bir başkasının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamasını ve hissetmesini sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların, duygularını ifade etmek için çoğunlukla kelimelere başvurması sebebiyle yaşamın ilk yıllarında empatinin, duyguları yansıtıcı bir düzeyde olduğu belirtilmektedir (Acar, 2013; Berk, 2004).

Çocukların empatik becerilerle mi doğdukları, yoksa zamanla mı empatik olmayı öğrendikleri yıllar boyunca araştırılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacılar tarafından empatinin iki farklı boyutu olduğu belirtilmiştir. Birincisi, empatinin duygusal boyutuyla, ikincisi ise bilişsel boyutuyla ilgilidir. Empatinin duygusal boyutu, başkasının mutluluk ya da üzüntüsünü duygusal olarak paylaşabilme becerisini, zihinsel boyutu ise, olayları başkasının bakış açısından görebilmeyi ifade etmektedir. Eisenberg'e göre ise, empati olarak isimlendirilebilecek üç farklı duygusal tepki söz konusudur. Birincisi, duygusal bulaşmadır. Genellikle ilk çocukluk döneminde gerçekleşen ve başkasının duygusuna tepki olarak oluşan bu duygusal tepki, biyolojik temellidir ve çocuğun davranış sergilerken strateji geliştirmesi için gerekli olan zihinsel yeteneği kazanmadan önce meydana gelir. İkincisi, mutsuz birisine gösterilen sempatidir. Batson (1991), sempatinin diğerlerine yönelik motivasyonla ve sonuç olarak diğer odaklı özgeci yardım davranışlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Hoffman (2000), ahlaki duyguların ve değer yargısının bireyi ahlaki eylemlere teşvik ettiğini iddia etmektedir. Bu görüşe göre, mağdur bir kişiye karşı hissedilen sempati, kişinin sorumluluk duygusunun ortaya çıkmasıyla bu kişiye karşı yardımcı olma eğilimini arttırabilir. Üçüncüsü, başka kişinin sıkıntılı durumundan duygusal olarak etkilenmesi sonucu bireyin kendine olan ilgisi, kişisel sıkıntıdır. Kişisel sıkıntının kişinin kendi sıkıntısını hafifletmek için egoist motivasyon içerdiği, bu nedenle prososyal davranışları sadece kişinin kendi sıkıntısını azaltmasının en kolay yolu olarak başkasının sıkıntısını azaltmak için (Örneğin; kişi empatiyi teşvik eden kişiyle temas kurmaktan kolayca kaçamığında) prososyal davranışı motive etmesi beklenmektedir. Bu sebeple, ilk iki empati davranışının boyutu, prososyal davranışı olumlu yönde etkilerken bireysel sıkıntı prososyal davranışları azaltabilmektedir (Beatty, 1998; Eisenberg ve diğ., 2006; Miller, 1992).

Çocukların empatik becerilerinin eğitimle artırılıp artırılamayacağı ve hangi yaşlarda olacağı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde ben merkezci olmaları sebebiyle olayları başkasının açısından görme yetilerinin henüz olmadığını belirten gelişimsel bakış açısına göre, empatik beceriler altıncı yaştan itibaren algısal ve bilişsel gelişimin artmasıyla artmaktadır (Günindi, 2008). Başka bir görüşe göre ise, empati becerilerinin gelişimsel bir program ile arttırılabileceği aynı zamanda olumlu sosyal davranışı etkileyebileceği belirtilmektedir (Sezer ve Damar, 2005).

2.1.1.4.2. Paylaşma. Paylaşmak, kişinin kendinde var olan herhangi bir özellik, eşya, bilgi ve benzeri bir durumu başkalarına sunması ya da ortak kullanabilmesidir (Eisenberg, Damon ve Lerner, 2006). Sözkese (2015) paylaşmayı, *bizim sahip olduğumuz özelliklerin, objelerin bir kısmını veya bir miktarını başkasına verebilmek* olarak tanımlamıştır (s.15). Tisak ve Ford (1986) ise, paylaşımı *kendi kaynaklarını bir başkasına fayda sağlamak için bırakmak* olarak tanımlamışlardır. Paylaşmak, doğuştan var olan bir davranış değildir ve büyük ölçüde bir arada ve beraber yaşamının bir getirisi olarak zamanla bu davranış kazanılır (Morgan, 2004; Şahin, 2017). Çocukların en kolay öğrendikleri prososyal davranışlardan biri olan paylaşma, erken çocukluk yıllarında en fazla görülen davranışlardan birisi olmakla birlikte bu davranışın kazanılması konusunda gelişimsel olarak birtakım farklılıklar bulunmaktadır (Beaty, 1998; Eisenberg, 2005). Paylaşma davranışının hangi yaştan itibaren gelişmeye başladığı sıklıkla incelenen konular arasındadır (Hay, 1976'dan akt. Şen, 2018; Hay ve West, 1976'dan akt. Şen, 2018; Bakeman, Adamson, Konner ve Barr, 1990'dan akt.Şen, 2018). Prososyal davranış sergileme eğiliminin yaş ile birlikte artış gösterdiği kabul edilir ancak, paylaşma davranışı için bu artışın dört yaş sonrasında gerçekleştiği ileri sürülmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998; Fabes ve diğ., 1999). Yaşa bağlı olarak meydana gelen bilişsel süreçlerdeki değişimin çocuğun paylaşma davranışını uygulaması ile ilişkili olduğu gibi, çevresinde gelişen olayların da paylaşma davranışını motive ettiği belirtilmektedir (Beaty, 1998; Miller, Eisenberg, Fabes ve Shell, 1996). Çocukların artan yaş ile birlikte genişleyen sosyal çevreleri, artan sosyal etkileşimleri ve ahlaki muhakeme yeteneklerinin gelişmesi paylaşma eğilimlerini yönlendirebilmektedir (Mosbacher, Gruen ve Rychlak, 1985'den akt. Somer, 2015). Pek çok araştırmacının paylaşma becerisinin iki yaş civarında başladığını belirtmesine rağmen, bu dönemin benmerkezci yapısından dolayı, paylaşma becerilerinin yeterli ölçüde geliştiği söylenememektedir. Üç yaşına gelindiğinde, çocukların amaçlarına ulaşmak için başkalarına yardım ettiği ve oyuncaklarını paylaştıkları görülmektedir. Dört

yaşından itibaren ise, çocuğun sosyal hayattaki yerinin artmasıyla birlikte paylaşma davranışlarında da önemli bir artış görülür, ancak bu dönemde de çocuklarda kendi çıkarlarını gözetme durumu vardır. Bu sebeple, dört yaşına kadar benmerkezci olan bir çocuktan tam anlamıyla bir paylaşma davranışı beklenmemektedir. Buna göre, ben merkezci davranışlarda bulunan çocuk, beş-altı yaşlarında sosyalleşmenin bir gerekliliği olarak paylaşımı öğrenir (Blake ve Rand, 2010; Gülay ve Akman, 2009; Öztürk-Samur, 2011; Shaw ve Olson, 2012; Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010).

Paylaşma davranışını etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Çocuğun elindeki nesneye sahip olma süresi, çocuğun paylaşacağı nesneye sahip olma durumu, nesnenin ne olduğu ve değeri, paylaşma davranışının nedeni, önemli faktörlerdendir. Paylaşma değerinin eğitiminde çocuğu anlayabilmek, onun duygularını, üzüntülerini, sevinçlerini ve heyecanlarını paylaşabilmek dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardandır. Çünkü paylaşmak, çocukların kendi alanları ve bu alana duyulması gereken saygı ile ilintilidir. Bu noktada, çocuk istemedikçe onun alanına ait olan ve çok değer verdiği oyuncakları, yatağı, giysileri vb. paylaşması beklenmemelidir. Onun alanına saygı duyulduğu hissettirilmesinin yanında başkalarının alanlarına da saygı duyulması gerektiği öğretilmelidir (Beaty, 1998; Bilgin, 2004; Uzmen, 2001).

2.1.1.4.3. İşbirliği. İşbirliği; *kişilerin bilgi paylaşımı ve ortak bir amaca yönelik hareket etmek için birlikte zaman ve enerji harcaması* olarak tanımlanmaktadır (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2008, s.50). Aynı zamanda işbirliği, amaç ve çıkarları bir olanların enerjilerini birleştirmesi şeklinde de ifade edilmektedir (Sözkesen, 2015, s.13). Ortak amaçlar geliştirerek bu doğrultuda hareket etmek ve paylaşımında bulunmak kişilerin işbirliği içinde olduklarını göstermektedir. İşbirliği, görevlerin daha kolay ve daha çabuk bitirilmesini ve aynı zamanda işbirliği yapılan kişi ile arkadaşlık kurulmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, işbirliği prososyal bir davranış olup kişilerin yararlarının gözetildiği bir süreç olarak ifade edilmektedir (Warneken ve Tomasello, 2006). Araştırmalara göre, erken çocukluk yıllarında, akran etkileşimlerinin işbirliği davranışına ve gelişim alanlarına olumlu katkıları bulunmaktadır (Uzmen, 2001).

Mildred Parten'e (1932) göre, işbirlikçi oyun davranışları okul öncesi dönemin son zamanlarında ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde işbirliği yapmak; sıra beklemek, oyuncak, nesne ya da aktiviteleri sırayla kullanmak, isteklere uymak, amaca ulaşmak için koordineli çalışmak, oyunda anlaşma ve uzlaşma yapmak gibi geniş bir davranış yelpazesini içermektedir (akt. Beaty, 1998). Okul öncesi dönemde çocukların oyun aracılığıyla plan

yapması, oyundaki ortak amaçların rollerini paylaşması işbirliği davranışını tam olarak gerçekleştirmelerine olanak sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Bu olumlu davranışın kazandırılması sürecinde yetişkinlerin ve çevrenin önemli rolü olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, çocukların işbirliği davranışlarını geliştirme ve destekleme sürecinde hayatın her alanında yer alan bu davranışın yaşamın daha güzel, daha anlamlı ve daha kolay olmasına katkı sağladığına ilişkin yaşantılar aracılığıyla olumlu rol model olarak teşvik edilmelidir (Dağal, Balaban ve Uyanık Balat, 2006, s.75'den akt. Sözkese, 2015; Konner, 1993'den akt. Sözkese, 2015).

Gillies ve Ashman (1998), yaptıkları bir çalışmada altı ve sekiz yaşındaki çocukların akademik becerileri ve işbirliği davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu doğrultuda, iki farklı öğrenme grubu oluşturularak gruplardan bir tanesine, işbirliği için gerekli beceriler ve davranışlarla ilgili açıklamaların yapıldığı, işbirliğinin teşvik edildiği bir eğitim uygulanmış, diğer grup bu şekilde yapılandırılmış bir eğitim almamıştır. Araştırma sonucunda, yapılandırılmış eğitim alan gruptaki altı ve sekiz yaş çocuklarının daha üst düzeyde bilişsel ve dil becerileri geliştirdikleri, ayrıca sekiz yaş çocuklarının akademik testlerde daha yüksek puanlar aldıkları ve okuma yeteneklerinde daha çok artış olduğu görülmüştür (Richard ve diğ., 2004'den akt. Somer, 2015).

2.1.1.4.4. Yardım etme. Prososyal davranışların başında gelen yardım etme, *herhangi bir ödül ya da karşılık beklemeden ihtiyaç sahibi kişileri içinde bulunduğu durumdan kurtarmaya yönelik eylemler* olarak tanımlanabilir (Ayten, 2009, s.14; Fersahoğlu, 2001, s.145). Kişinin kendi kaynaklarını başkalarının iyiliği için kullanmak ya da başkasının yükünü hafifletmek amacıyla yapılan eylemler de yardım davranışları olarak ifade edilir (Nielsen, Gigante ve Collier-Baker, 2014). Başkalarına gönüllü olarak yardım etme davranışının, toplumsal yaşamda uygulanan en yaygın biçimi, yaşamını sürdürmek için zorunlu şeylere sahip olmayan ve bunları karşılayacak imkânı olmayan kişilerin ihtiyacını karşılama olarak ortaya çıkmaktadır (Buluç, 2008; Güven, 2006). Yardım davranışının temelinde verme bilinci bulunmaktadır. Bu bilinç, kişinin zamanını, enerjisini, bilgisini ve malını verme olarak geniş bir yelpazede değerlendirilebilir (Fersahoğlu, 2001, s.145). Yardım etme, bilişsel ve güdüsel olarak kişiyi harekete geçiren bir olgudur. Kişisel bir çıkar gözetmeksizin bir kişiye yardım etmek için çaba harcamak güdüselliği ifade ederken, kişinin bir sorununu çözmesi hakkındaki beklenti bilişsel farkındalığı gerektirir (Warneken ve Tomasello, 2006).

Staub'a (1978) göre, yardım etme davranışını motive eden iki önemli faktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yardım davranışını sergileyebilmek için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmak; ikincisi ise, yardıma ihtiyacı olan kişiye karşı empati duymaktır (Akt. Dworetzky, 1990). Yardım davranışının farklı türlerinin birlikte incelenmesi, bu davranışın çocuklarda görülme zamanını ve gelişimsel farklılıkları incelemeye ilişkin yapılan çalışmalara katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir (Ayten, 2009; Du ve Hao, 2018).

Yardım etme davranışı, okul öncesi dönemi boyunca artış gösteren ve çocuklar arasında en sık görülen davranışlardan birisidir (Dworetzky, 1990; Nielsen, Gigante ve Collier-Baker, 2014). Okul öncesi dönemde yardım davranışının nasıl arttığına ilişkin yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde yardım etme davranışının karşılık beklemeden ve gönüllü olarak yabancılara karşı sergilenebildiğini ortaya koymuştur. Bu durum, prososyal davranışların çocuklarda güdüsel olarak var olabileceğini ve geliştirilebileceğini göstermektedir. 14 ve 18 aylık bebekler ile yapılan çalışmalarda, bebeklerin yardım etme gibi karşılıklılık niyeti güdülmeyen davranışlara karşı doğal eğilimi olduğu ve çeşitli bağlamlarda yardım etmek için motive oldukları belirtilmiştir (Warneken ve Tomasello, 2006). Başka bir çalışmada ise, üç ve dört yaşlarındaki çocukların yardımlaşma davranışı sergiledikleri (Nielsen, Gigante ve Collier-Baker, 2014), fakat altı yaşındaki çocukların dört yaşındaki çocuklardan daha fazla yardım davranışı sergilediği görülmüştür (Bar-Tal, Raviv ve Goldberg, 1982'den akt. Şen, 2018, s.34).

Yapılan bazı araştırmalar, çocukların, evde iş yaparken yetişkinlere kendiliğinden yardım ettiklerini göstermiştir. Bu durum, çocukların bu davranışları yetişkinleri taklit etmek amacıyla yapmaya başladıklarını ve sembolik durumlarda ya da taklit etme deneyimlerinde yardım etme davranışını öğrenebileceklerini göstermiştir (Dworetzky, 1990). Bu bağlamda, araştırmalar gösteriyor ki, çocuklar yardım etmeye isteklidirler, ancak nasıl ve ne zaman yardım edeceklerini karar vermelerini sağlayan bilgi ve becerilere henüz yeterince sahip olmadıkları için bu davranışları başlangıçta uygulamakta zorlanmaktadırlar. Ayrıca, çocukların yeni davranış kazanmaya başladıkları dönemde, gerçek bir durum karşısında yardım davranışını sergilemekte zorlandıkları da görülmektedir. Bu sebeple, yardım etme davranışını uygulayabilmek için, ilgi gösterme, olumlu ilgi, ikna etme ya da koruma gibi davranışları zamanla öğrenmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, çocuklara gerekli olan becerileri öğretmek, olumlu rol model olmak ve empati kurmalarına yardım etmek önem arz etmektedir (Beaty, 1998; Dworetzky, 1990).

2.1.2. Sosyal Duygusal Uyum

Toplumsal düzenin sağlıklı işleyişi ve toplumun varlığını sürdürebilmesi için, toplumu oluşturan bireylerin sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişime sahip olmaları önemli kabul edilmektedir. Psikolojik sağlığın önemli bir göstergesi olarak görülen sosyal duygusal uyum, bir kişinin gelişiminin en önemli yönüdür. Sosyal duygusal uyum aynı zamanda, bireyin, ebeveynler, akranlar ve diğer bireylerle olan ilişkileri yoluyla edindiği, kişinin kendisiyle ve başkalarıyla olan uyumuyla ilgili sosyal büyümenin bir değerlendirme kriteri olarak da görülmektedir (Hartup ve Rubin, 2013'den akt. Mohammed, 2019). Torbiorn (2002), uyumu, bireylerin kendi içlerinde tatmin edici durumlara ulaşmak veya sürdürmek için aktif olarak yarattıkları veya pasif olarak kabul ettikleri değişiklikleri ifade eden öznel veya psikolojik bir durum olarak tanımlamıştır. Sosyal ve duygusal anlamda uyum sağlamayı başarabilen bireylerin, başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurma, onlarla işbirliği içerisinde çalışma gibi davranışları sergileyerek yaşamlarında mutlu ve başarılı olma şanslarını yükselttikleri düşünülmektedir. Doğduğu andan itibaren sosyal bir yaşama başlayan insanın sadece fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması yaşamını sürdürebilmesi için yeterli değildir. Bir insanın toplumla uyum içerisinde yaşaması bir dizi değer ve beklentiler paradigmasını beraberinde getirir. Bireyin hayatını paylaştığı insanlarla ve içerisinde bulunduğu toplumla kurduğu sosyal ilişkilerde, başkalarının düşüncelerini, davranışlarını ve isteklerini anlayabilme, onlara karşılık verme, kendini ve ihtiyaçlarını ortaya koyabilme, toplumun kendisinden beklediği sorumluluk ve rolleri sağlıklı şekilde yerine getirebilme gibi davranışları sergileyebilmesi gereklidir (Gökçe, 2013; Güven ve Işık, 2006; Sorias, 1986). Aksi takdirde, kişi eğer toplumla doğru bir şekilde bağdaşmazsa kendini yalıtılmış hissedecektir. Araştırmalar, sosyal ve duygusal gelişimi teşvik etmenin ve uyumsuz davranış yoluyla yaratılabilecek sorunların önlenmesinin sadece bireyler için değil, bir bütün olarak toplum için de çok önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, birçok araştırmada çocukluk dönemindeki bireyler arası ilişkilerin niteliksel yapısının, onların gelecekteki bireysel uyumunun da belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir. Bu noktada, yaşamın ilk beş yılı, sağlıklı gelişimin gerçekleşmesine temel oluşturabilmek için eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Çocukların ebeveynleri, bakıcıları, akranları ve çevrelerindeki toplulukla yarattığı ilişkilerin başladığı bu yıllarda erken çocukluk programları ve okul öncesi eğitim kurumları sosyal duygusal becerilerin gelişiminin desteklenmesinde kilit bir rol oynamaktadır (Garces, Thomas ve Currie, 2002; Parker ve Asher, 1987; Shonkoff, Phillips ve Council, 2000).

Sosyal ve duygusal gelişim sadece okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı gelişimi için kritik gelişimsel kilometre taşları değildir, aynı zamanda insanların yaşamları boyunca genel olarak olumlu gelişmelerine hayati katkıda bulunur (Anthony ve diğ., 2005b; Epstein, 2009; Sassu, 2007). Çocuklar diğer bireylerle sosyalleşirken, sürekli olarak bir dizi iletişimsel, bilişsel, kaba ve ince motor becerilerini ve diğer önemli gelişim becerilerini pratik eder ve öğrenirler (Brewer, 2007; Muuss, Velder ve Porton, 1996). Bu dönemde uygun sosyal ve duygusal becerileri öğrenmek, çocukların akranları, ebeveynleri ve öğretmenleri ile iletişim kurmak ve etkileşim kurmak için çeşitli yollar geliştirmelerini sağlar (Addison, 1992; Spritz, Sandberg, Maher ve Zajdel, 2010; Stacks ve Oshio, 2009). Buna ek olarak, uygun sosyal tutumları ve duygusal ipuçlarını öğrenmek, çocukların ihtiyaçlarını ve arzularını iletmelerine ve diğerlerinin sosyal ipuçlarını yorumlamalarına ve çeşitli sosyal durumlara empati ve şefkat yönlerini eklemelerine de olanak tanır (Findley, Girardi ve Coplan, 2006).

Okul öncesi dönemde, gelişimin bütün alanları birbirleri ile etkileşim içerisinde gelişmektedir. Bu dönemde sosyal ve duygusal gelişim, birbirlerinden etkilenmekte ve birlikte ilerlemektedir. Sosyal gelişim, çocuğun çevreyle olan iletişimini sağlarken, duygusal gelişim çocuğun çevreye karşı vermesi gereken tepkileri belirlemektedir. Yaşama uyum sağlamada sosyal gelişim aktifken, sosyal bağların kurulmasında da duygular ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle *sosyal duygusal* kavramının bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Çelik, 2012; San-Bayhan ve Artan, 2009).

2.1.2.1. Sosyal duygusal beceriler. Çocuklarda sosyal gelişim, sosyal becerilerin kazanımına bağlı olup sosyal uyum ise, sosyal becerilerin kazanılmasına bağlıdır. Sosyal beceri; bireylerin sosyal ortamlarda diğer insanlarla iyi geçinebilme ve iyi ilişkiler kurabilmelerini sağlayan sosyal etkileşimleri başlatma, başkalarının duygularını ve sosyal ipuçlarını tanıma ve bunlara uygun şekilde tepki verme ve kişinin kendi eylemlerinin farkında olma gibi becerileri içermektedir (Günindi, 2008; Hilppö, Lipponen, Kumpulainen ve Rainio, 2016; Hubbard ve Coie, 1994). Sosyal-duygusal beceriler, küçük çocukların bakımıyla ilgilenen kişi ve çevresindeki diğer bireylerle etkileşime girdikçe bebeklik döneminde gelişmeye başlar (Connors-Burrow, Patrick, Kyzer ve McKelvey, 2017). Küçük çocuklar tanımlanmış bir benlik duygusu geliştirdikçe daha karmaşık sosyal-duygusal beceriler sergileyebilirler, bu da çocukların özerklik ve uyum sağlama davranışlarını destekler (Keller, 2018). Sosyal-duygusal beceriler, ayrıca çocuğun bireysel

bilişsel ve dil gelişiminden ve etrafındaki kişilerle olan ilişkilerin kalitesinden de etkilenir (Denham, 2006).

2.1.2.2. Sosyal duygusal gelişim. Sosyal-duygusal gelişim, küçük çocukların tipik olarak okul öncesi yaşlarına ulaştıklarında edindikleri birçok karmaşık becerinin entegrasyonunu içerir. Ayrıca, sosyal-duygusal gelişim çocuğun duygularını duruma uygun şekilde düzenleme ve bu durumda nasıl olacağına karar verme becerisini de içerir. Buna ek olarak, küçük çocuklar arkadaşlıklarını sürdürebilmek için sosyal becerileri ve kendi duygularını kullanmayı öğrenirler (Denham, 2006). Literatürde sosyal duygusal gelişim, çeşitli araştırmacılar tarafından her biri birbirinden farklı kavramsallaştırmayı içeren geniş bir şekilde tanımlanmıştır. Aşağıda, literatürde sıklıkla bulunan sosyal-duygusal gelişim tanımlarının bir özeti bulunmaktadır.

Erken Öğrenim İçin Sosyal Duygusal Temeller Merkezi (CSEFEL), erken sosyal ve duygusal gelişimi *çocuğun doğumdan beş yaşına kadar yetişkin ve akran ilişkileri oluşturma ve güvence altına alma kapasitesi; duyguları sosyal ve kültürel olarak uygun şekillerde deneyimlemek, düzenlemek ve ifade etmek; çevreyi keşfetmek ve aile, toplum ve kültürün tüm içeriğini öğrenmek* olarak tanımlamıştır (Yates ve diğ., 2008, s.2). Bu tanım, sosyal ve duygusal gelişim becerilerinin doğumdan itibaren çocuk gelişim gösterdikçe ve erken deneyimlerden etkilendikçe ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Sroufe (1997), sosyal duygusal gelişimi bir süreç olarak tanımlamış ve duygusal gelişimin sosyal gelişimdeki ilerlemelerle iç içe geçmesini önermiştir, çünkü duygular ve duygu düzenlemesinin gelişimi sosyal bir bağlamda ortaya çıkar ve özellikle ebeveyn-çocuk ilişkisinin bu bağlamı sağladığı belirtilir (akt. Driver, 2019). Bu tanımların her ikisine de dayanarak, duygu düzenleme ve öz-düzenleme, biyolojik, çevresel ve sosyal faktörler sosyal duygusal gelişimin ayırt edici ve önemli yönleri olarak kabul edilir (Thompson, Lewis ve Calkins, 2008).

Sosyal duygusal gelişmeyi kavramsallaştırma ve temel oluşturma girişiminde Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Knox (2009) sosyal duygusal gelişimin beş ana yetkinlik alanından oluştuğunu öne sürmüştür: sosyal yeterlilik (gelişimsel olarak uygun etkileşimlerde etkinlik); bağlanma (yaşamın ilerleyen dönemlerinde ilişki kurmanın temeli haline gelen birinci basamak olarak bakımı ile ilgilenen kişiye derin ve kalıcı bağlanma); duygusal yeterlilik (kişinin kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olma ve bu farkındalığı duyguları düzenlemek ve kişiler arası etkileşimleri yönetmek için kullanma becerisi); kendini algılayan yetkinlik (bir kişinin kendi yetkinliğini birden fazla

alandaki değerlendirme yeteneği); ve mizaç/kişilik (insan doğasından olduğuna inanılan içsel eğilimler ve öz düzenlemedeki bireysel farklılıklar). Bunlara ek olarak, Denham ve diğerleri (2009) sosyal duygusal gelişimin çevre, ebeveynlik uygulamaları ve ebeveyn özellikleri de dahil olmak üzere çok sayıda değişkenden etkilendiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, gelişimin bireysel olarak gerçekleştiğini ve kültürden etkilendiğini ve her bir alanla ilişkili genel kilometre taşlarını tanımladığını kabul etmektedir.

Denham ve diğerleri (2009) tarafından yapılmış olan sosyal duygusal gelişimin kavramsallaştırılması Jones, Zaslow, Darling-Churchill ve Halle (2016) tarafından tekrar ele alınmıştır. Jones ve diğerleri (2016) sosyal duygusal gelişim ile ilgili son literatürü incelemiş ve alt duygusal alanları ve sosyal duygusal gelişim yapılarının *ön haritası* olarak adlandırdıkları bir taslağı sunmuşlar ve sosyal duygusallığın sosyal yeterlilik, duygusal yeterlilik, davranış sorunları ve özdenetim olarak dört alt alanını tanımlamışlardır. Buna göre, ilk alt alan olan sosyal yeterlilik, sosyal tedavileri anlama, çatışmayı çözme, işbirliği yapma, başkalarıyla olumlu ilişkileri sürdürme, sosyal ortaklarla eylem ve duyguları iletme, duygu ve eylemleri tanıma ve düzenleme olarak tanımlanmıştır; ikinci alt alan olan duygusal yeterliliğin, duygusal ifade, duygusal düzenleme ve duygusal bilgiyi içerdiği belirtilmiştir (Jones ve diğ., 2016). Üçüncü alt alan davranış sorunları, dürtü kontrolü, dikkat kontrolü, agresif davranış, uyumluluk, içselleştirme sorunları ve büyük yapılar olarak dışsallaştırma sorunlarını içermektedir (Jones ve diğ., 2016). Duygu düzenleme, davranış düzenleme ve bilişsel düzenleme yapılarını içeren dördüncü alt alan ise, özdenetimdir.

Özetle, sosyal duygusal gelişim geniş bir şekilde tanımlanmıştır ve kavramsallaştırma veya operasyonelleştirme konusunda fikir birliği olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Teorisi ve Bandura' nın Sosyal Öğrenme Teorisi, sosyal ve duygusal gelişimin çeşitli yönlerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliklerini nasıl etkileyebileceğini incelemek için teorik çerçeveler sağlayacaktır.

2.1.2.3. Teorik çerçeve

2.1.2.3.1. Ekolojik sistemler teorisi. Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Teorisi, çocukların sosyal yapılarının, çeşitli sosyal ortamlar ve yapılar içinde gerçekleşen etkileşimler ve değişimler yoluyla yaratıldığını göstermektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Bronfenbrenner'e göre, sosyal davranışlar, kişilik ve hatta zekâ, çocukların

doğrudan ve dolaylı olarak parçası oldukları sosyal etkileşimler ve sosyal durumlardan etkilenebilir (Bronfenbrenner, 1986; Thomas, 2000). Bronfenbrenner (1994), bir çocuğun sosyal gelişimini meydana getiren ve teşvik eden *çocuğun insanlarla etkileşimi ve çocuğun katıldığı faaliyetler* olarak iki önemli süreç olduğu sonucuna varmıştır. Bronfenbrenner, sosyal bağlantıların ve etkileşimlerin bir kompleks içinde gerçekleştiğini öngörerek çocuğun etkileşime geçtiği çevreyi, birbirleriyle ilişkili iç içe ve dereceli bir tasarıma sahip dairesel yapılardan oluşan bir sistem olarak açıklamaktadır. Bu sistem mikrosistem, mezosistem, ekosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılan beş ana sistemden oluşmaktadır (Bronfenbrenner; 1989; Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Bronfenbrenner bu sistem içerisinde, sosyal ilişkilerde paylaşılan etkileşimler yoluyla çocuğun etkilenen tek kişi olmadığını, doğada *iki yönlü* olarak adlandırılan bu etkileşimlerin doğrudan ve dolaylı olarak diğer sistemleri etkilediğini belirtmektedir (Anfara ve Mertz, 2006). Çevrenin en içte yer alarak birincil sistemi olan mikrosistem, çocuklar ve onların yakın sosyal çevreleri arasındaki bağlantıları ve etkileşimleri belirtmektedir. Mikrosistemde çocuklar, evleri, okulları ve akran gruplarındaki insanlarla etkileşimlerini ve deneyimlerini içeren sistemin merkezindedir (Anfara ve Mertz, 2006; Thomas, 2000). Bronfenbrenner, çocukların bu düzeyde sahip oldukları sosyal deneyimlerin onların genel sosyal ve duygusal gelişimini büyük ölçüde etkilediğini öne sürmüştür (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Bir sonraki tabaka olan mezosistem, çocukların evlerinde, okullarında ve akran gruplarında bulunan mikrosistemlerin birbirleriyle etkileşimlerini ifade etmektedir. Komşuluklar genellikle büyük mezosistemler olarak vurgulanır, çünkü bunlar mikrosistemlerin sosyal olarak etkileşime girmeleri ve bağlantı kurmaları için başlıca etkin yerlerdir (Thomas, 2000). Üçüncü tabaka olan ekosistem, ebeveynin işi, okulda benimsenen müfredat ve kardeşin arkadaşlıkları gibi çocukların sosyal gelişimlerini etkileyen dolaylı sosyal bağlantıları ifade etmektedir (Muuss ve diğ., 1996). Makrosistem en dış katmandır ve bir çocuğun içinde yaşadığı toplumun yasalarına, geleneklerine ve kültürel normlarına dayanan sosyal etkileri içerir (Ryan, 2011). Zaman ve olayların sosyal kalkınma üzerindeki etkisi ekolojik sistem teorisine, kronosistem olarak adlandırılan beşinci bir katman eklenmesini ortaya koymuştur (Bronfenbrenner ve Morris, 1998; Muuss ve diğ., 1996; Ryan, 2011).

Bronfenbrenner, Ekolojik Sistemler teorisi ile çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerinin, kendilerini çevreleyen sosyal sistemler içindeki çeşitli insanlarla sahip oldukları sosyal etkileşimlerden sağlanan sosyal bilgi anlayışlarından geliştiklerini ileri sürmüştür. Bu teoriye göre, sosyal durumlar ve kültürel etkiler bir kişinin sosyal ve duygusal gelişimine de büyük katkıda bulunur ve güçlü sosyal etkiler çoğunlukla

çocukların ait olduğu makrosistemlerde ve mezosistemlerde bulunur (Bronfenbrenner ve Mahoney, 1974'den akt. Sanders, 2015; Muuss ve diğ., 1996'den akt. Sanders, 2015).

2.1.2.3.2. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi. Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi, çocukların sosyal davranışlarının akranları, ebeveynleri, öğretmenleri ve çevreleriyle ilgili gözlemlerinin bir sonucu olduğunu göstermektedir (Muuss ve diğ., 1996; Thomas, 2000). Bu teorinin önemli bir bileşeni olarak Bandura (1977), çocukların sosyal öğrenimlerinin çoğunun, başkalarından gördükleri ve duyduklarını aktif olarak taklit etmeleri veya kopyalamaları yoluyla geldiğini iddia etmektedir (akt. Sanders, 2015). Sosyal öğrenme teorisi, gözlemcinin bilişsel işleyişini içeren gözlemsel öğrenme teriminin çeşitli yönlerini vurgulamaktadır. Bandura'ya (2001) göre, neyin gözlemleneceğini belirleme, gözlemle anlamı ilişkilendirme, duygusal etkinin türü ve gözlemcinin motivasyonu gibi bilişsel unsurların hepsi çocukların gözlemlenen bilgileri gelecekte nasıl yorumlayacakları ve kullanacakları konusunda önemli rol oynamaktadır. Bandura (2001), gözlemsel öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için dikkat süreçleri, tutma süreçleri, üretim süreçleri ve motivasyon süreçleri olmak üzere dört ilke sürecinin gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu ilkelere göre, çocuklar dikkat sürecinde, modelledikleri kişinin gözlemlerini yaparken hangi bilgilerin yararlı olduğunu belirler ve bu süreç, çocuklara bilişsel yeteneklerini kullanma, algılama kazanma ve gözlemlere değer katmalarında yardımcı olma fırsatı sunar. Çünkü, çocuklar gördükleri her şeye her zaman dikkat etmezler, odaklandıklarını çekici bulmaları ve onlara bir tür değer vermeleri gerekir. Tutma süreci, modellenen faaliyetleri veya davranışları hatırlama veya tutma bilişsel yeteneğini içerir (Bandura, 2001). Bu süreç ayrıca modellenen davranışları yeniden yapılandırır ve bellek için kural ve simgelere dönüşen bilgiye dönüştürür. Bandura (2001), tutma işlemi sırasında gözlemlenen davranışların kopyalanabilmesi ve gözlemcinin uygun eylemleri sergileyebilmesi için kuralları veya sembolleri sembolik bir temsile dönüştürmesi gerektiğini açıklar. Belleğe yerleşmiş olan gözlemlerin eyleme geçirilmesini içeren üretim sürecinde ise, çocuklar, gözlemledikleri model ile benzer durumlarda olduklarına inandıklarında, bellekteki davranışı sergilemeye çalışacaktır (Bandura, 2001). Motivasyon süreci adı verilen son bileşende, gözlemci hangi davranışların modelleneceğini belirler. Bandura (2001), çocukların birçok davranışı gözlemlerken, hepsini modellemeyeceklerini veya tekrarlamayacaklarını öne sürmüştür. Bu sebeple, çocuk tekrar edilmesi beklenen davranışları model alırken bu davranışın faydalarının olduğuna inanmaya motive edilmelidir. Örneğin, çocuklar üzgün çocukları sakinleştirirken yumuşak

bir ses ve nazik hareketler sergileyen bir öğretmen görürlerse, bu bilgileri bu hareketlerin çatışmaları çözmede yardımcı olacağına dair bir kural veya anlayış geliştirmek için kullanırlar. Uygulama sürecinde de, çocuk öğretmenlerinin eylemlerini akranlarıyla çatışma çözme stratejileri uygularken çeşitli şekillerde taklit etmeye çalışır. Ancak, çocuklar öğretmenin sakinleştirici yöntemlerini gözlemlerken öğretmen üzgün öğrenci tarafından vurulursa veya çocuk ağlamaya devam ederse, gözlemleyen çocukların öğretmenin eylemlerini tekrarlamak için motive olma olasılığı yoktur (Bandura, 2001; Bandura ve Walters, 1963'den akt. Sanders, 2015).

2.1.2.4. Sosyal-duygusal gelişimin başlangıcı. Araştırmalar, sosyal ve duygusal gelişimin bebeklik döneminden itibaren başladığını ve bir kişinin yaşamı boyunca devam ettiğini göstermektedir (Bolten, 2013; Petersen, 2012). Petersen (2012) bebeklik döneminde, bebeklerin kendilerini çevreleyen dünyayı keşfetme ve gözlemlene istekleriyle sosyal ve duygusal davranışlar geliştirdiklerini belirtmiştir. Bolten (2013), bebeklerin gülümseme ve göz teması kurma şeklini başkalarıyla sosyalleşme ve duygusal bağlantılar kurma yönündeki erken girişimlerin güçlü göstergeleri olabileceğini öne sürmüştür. Bebeğin ilk sosyal tepkisi olan, kendisine bakan kişinin yüzüne dikkatle bakması ve gülümsemesi ile başlayan sosyalleşme süreci, aile ile başlar, akran grubu ve yakın çevresindeki insanlar ile devam eder. Bebekler duyguları tam olarak anlayamazlar, ancak büyümeye ve gelişmeye devam ettikçe, okul öncesi yıllarda çocuklar öncelikle başkalarının duygularını tanımayı, etiketlemeyi, yönetmeyi ve iletişim kurmayı öğrenmeye ve aynı zamanda empati kurmayı öğrenmeye başlarlar (Elias, Zins, Graczyk ve Weissberg, 2003; Nissen ve Hawkins, 2008). Okul öncesi yıllarda, sosyal ve duygusal farkındalık ve bilgi, küçük çocuklar başkalarıyla etkileşime girdikçe ve duygularını yönetmenin çeşitli yollarını öğrendikçe gerçekleşir (Miller ve diğ., 2006; Nissen ve Hawkins, 2010).

2.1.2.5. Okul öncesi yıllarda sosyal ve duygusal gelişim. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, insanların genel gelişiminde kritik kilometre taşlarıdır. Bu dönemde bir çocuğun anlamlı sosyal ilişkileri ile edindiği deneyimlerin yaşamı boyunca genel sosyal uyumuna önemli ölçüde katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Bandura, 1977'den akt. Sanders, 2015; Muuss ve diğ.,1996). Araştırmalar, okul öncesi eğitim de dahil olmak üzere erken çocukluk dönemi bakımı ortamlarının, çocukların duygularını ifade etme ve düzenleme ve akranlarıyla olumlu etkileşim kurma becerilerinin arttığı bir dönemde erken sosyal-duygusal becerilerin daha da geliştirilmesi için önemli bir

role sahip olduğunu göstermektedir (Denham ve Brown, 2010). Nitekim, okul öncesi dönem çocuklarının büyük bir yüzdesinin evlerinin dışındaki çocuk bakımı ortamlarında önemli miktarda zaman harcadığı ve üç ila beş yaş arasındaki çocukların genellikle sosyal olarak en farkında oldukları dönem olduğu ve akranlarıyla dostluk kuracak kadar olgun oldukları çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Anthony, Anthony, Morrel ve Acosta, 2005a; Ellis, 2008; Voegler-Lee, Kupersmidt, Field ve Willoughby, 2012).

Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun sosyal beceri yeteneğinin, bireysel kişiliklerinin, sosyal ortamlarının, kültürel geçmişlerinin ve çevrelerindeki insanlarla etkileşimlerinin yan ürünü olduğu düşünülmektedir (Sheridan ve diğ., 2010'dan akt. Sanders, 2015; Spritz ve diğ., 2010'dan akt. Sanders, 2015; Stacks ve Oshio, 2009'dan akt. Sanders, 2015). Çocukların okul öncesi yaşına ulaştıklarında, ebeveynleriyle paylaştıkları etkileşim ve deneyimlerin, sosyal ve duygusal davranışlarının temelini oluşturduğunu göstermektedir. Araştırmalar, küçük çocukların sosyal ortamlarının evlerinin dışında da genişlediğini göstermektedir ve bu sebeple çocuklara özellikle okul öncesi yıllarda öğretmenleri ve akranları gibi kişilerden sosyal ve duygusal olarak etkilenme fırsatı verilmesi önem arz etmektedir (Churchill, 2003; Ellis, 2008; Elias, 1997). Bu noktada, okul öncesi eğitim ortamlarının küçük çocuklar için duygusal becerilerin şekillendirilmesine yardımcı olan besleyici ve güvenli ortamlar yaratmada hayati önem taşıdığı düşünülmektedir (Denham, Bassett, Sirotkin ve Zinsser, 2013; Miller, Kiely Gouley, Shields, Dickstein, Seifer, Magee ve Fox, 2003).

Okul öncesi dönemde edinilen sosyal ve duygusal beceriler, çocuklar öğretmenleri ve akranları ile çok sayıda sosyal karşılaşma yaşadığı için sıklıkla geliştirilir ve değiştirilir (Anthony ve diğ., 2005b; Miller, Fine, Kiely Gouley, Seifer, Dickstein ve Shields, 2006). Okul öncesi dönemde çocuklar sınıfta başkalarıyla sorunları çözdükçe, sınıf rutinlerini nasıl takip edecekleri, öğretmenleri ve akranları ile nasıl iletişim kuracakları konusunda sosyal ve duygusal becerileri uygulama fırsatı bulurlar (Anthony ve diğ., 2005b). Yapılan araştırmalarda, Arda ve Ocak (2012), çocukların olumlu sosyal ve duygusal beceriler gösterdiklerinde, daha yüksek öz-yeterlik ve güven düzeylerine sahip olduklarını ve okul yıllarında daha yüksek akademik başarı gösterme eğiliminde olduklarını açıklamışlardır. Miller ve diğerleri (2006), okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yeterliliğini inceledikleri bir çalışmada, başkalarının duygularına sosyal farkındalık gösteren çocukların yaşadıkları problemlerde çeşitli problem çözme yöntemlerini kullanabildiklerini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca bu çocukların genellikle akran kabulünde daha olumlu sosyal

sonuçlara sahip oldukları ve çok çeşitli prososyal davranışlar ve sosyal beceriler gösterdikleri görülmüştür.

Okul öncesi dönem eğitim ortamı, sosyal açıdan zengin bir öğrenme ortamının yapılandırılmasında öneme sahiptir (Brown ve diğ., 2012; Ellis, 2008; Nissen ve Hawkins, 2010). Literatür, sosyal-duygusal öğrenmenin dört temel bileşeni olduğunu ileri sürmektedir: 1) duygusal öz-düzenleme ve öz-farkındalık, 2) sosyal bilgi ve anlayış, 3) sosyal beceriler ve 4) sosyal eğilimler (Epstein, 2009; Nissen ve Hawkins, 2010). Epstein (2009), okul öncesi yıllarda duygusal öz-denetim ve öz-farkındalığı, uygun duygu çeşidi ile deneyimlere cevap verme yeteneğini arttırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca Nissen ve Hawkins (2008), küçük çocukların duygularını düzenleyebildiklerinde, sosyal etkileşimler sırasında hem olumlu hem de olumsuz duygu durumlarını dengeleyebildiklerini, akranlarından ve öğretmenlerinden olumlu sosyal tepkiler alabildiklerini ileri sürmüşlerdir. İkinci bileşen olan sosyal bilgi ve anlayış, sosyal normları ve ipuçlarını bilmek ve tanımayı içerir. Epstein (2009), sosyal bilgi ve anlayışın okul öncesi dönem çocuklarının sosyalleşmesi ve topluluk üyesi olmanın unsurlarını anlamalarında kritik öneme sahip olduğunu öne sürmüştür. Üçüncü bileşen olan sosyal beceriler, başkalarıyla etkileşimde strateji ve becerilerin kullanılmasını içerir. Çocuklar perspektif alma ve empati becerilerini işleyen bilişsel yeteneklerini kullanarak sosyal beceriler geliştirirler (Epstein, 2009; Findley ve diğ., 2006). Sosyal-duygusal yeterliliğin son bileşeni, merak, mizah, cömertlik, bencillik gibi sosyal özelliklerini içeren sosyal eğilimlerdir (Epstein, 2009; Miller, 2010; Saarni, 2010). Literatür, bu sosyal özelliklerin doğada doğuştan, bebeklik döneminde mevcut olduğunu ve yetişkinlik boyunca sürdüğünü göstermektedir (Epstein, 2009; Miller, 2010; Nissen ve Hawkins, 2010; Saarni, 2010) Ancak, sosyal ortamların da bu sosyal eğilimlerin ve özelliklerin şekillenmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir (Elias, 1997; Epstein, 2009; Nissen ve Hawkins, 2008; Rubin, 2009). Sonuç olarak, okul öncesi eğitim ortamı, çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunmaları noktasında sayısız fırsata sahip olmaları için kritik bir sosyal ortam olarak görülmektedir (Anthony ve diğ., 2005b; Epstein, 2009; Ryan, 2011)

2.1.3. Yaşam Doyumu ve İlişkili Kavramlar

Günümüzde birçok psikoloji kuramı, insanın psikolojik ve sosyal gelişimi açısından çocukluk döneminin son derece önemli olduğunu ve bu dönemde kazanılan deneyimlerin etkilerinin bireyin tüm yaşamı boyunca devam ettiğini belirtmektedir (Eryavuz, 2006; Kutlu, Batmaz, Bozkurt, Gençtürk ve Gül, 2007). Bu sebeple, çocuğun gelecekte

yaşamdan memnuniyet duyarak mutlu ya da mutsuz bir birey olmasında bu dönemdeki deneyimlerinin kritik bir rol üstlendiği söylenebilir (Eryılmaz, 2012, s. 95; Yörükoğlu, 1997, s. 125). Toplumda yer alan bireyler, teknolojinin yoğun bir şekilde hayata girmesi, çevre kirliliği, rekabet, artan şiddet eğilimi, toplumsal olaylar, sağlık ve beslenme sorunları gibi toplumsal değişimi beraberinde getiren birçok olumsuz etmene rağmen mutlu olma mücadelesi ile yaşam doyumunu elde etmeye çalışmaktadır (Selim, 2008'den akt. Demiriz ve Ulutaş, 2016). Yaşam doyumunu çalışmaları çocukların dünyasını anlama konusunda önemli bir yere sahiptir. Çünkü, yaşamın tüm unsurlarına ilişkin memnuniyet, öznel ya da nesnel bir değerlendirme neticesinde, kişinin nasıl bir ruh sağlığı içerisinde olduğunu ortaya koyan önemli bir göstergedir. Bu durum, çocuklar için de geçerlidir. Çocukların yaşam kaliteleri ile ilgili sahip oldukları algıları, iyi oluşlarının veya yaşam doyumlarının en önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir (Lyubomirsky ve diğ., 2005'den akt. Çivitci, 2009). Huebner, Suldo, Smith ve McKnight (2004b), çocuğun algıladığı yaşam kalitesinin psikolojik olarak bir güç unsuru oluşturduğunu belirtmiş ve bu durumun yarattığı olumlu değişimler aracılığıyla olumsuz davranışların önlenmesine katkı sağladığını ifade ederek yaşam doyumunun önemli bir özellik olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda, güçlü mutluluk duygusunun, bireyin yaşamının ilk yıllarında hayata olumlu bakabilme ve ümit besleyebilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yaşam doyumunu kavramı ve bununla ilişkili (mutluluk, iyimserlik, iş doyumunu, işe bağlılık, evlilik doyumunu) konularda araştırmalar 1980'li yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır (Abdel-Khalek, 2006; Argyle ve Lu, 1990; Başer ve Özel 2013; Çınar, 2008; Ekinci-Vural, 2006; Myers ve Diener, 1995; Lyubomirsky ve Lepper, 1999; Özdayı, 1990; Polat, 2006; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Literatür incelendiğinde yetişkin insanlarda pozitif psikoloji kapsamında yer alan mutluluk, yaşam doyumunu gibi konular üzerine yapılmış çok sayıda araştırma olmasına rağmen küçük çocuklar ile ilgili yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Akın, Uysal ve Çitemel, 2013; Eryılmaz, 2009; Huebner, 2004; Proctor ve diğ., 2009; Telef, 2014). Park ve Peterson (2006) tarafından yapılan araştırmada da, çocukların mutluluğu ile ilgili çalışmaların ihmal edildiği belirtilmiştir. Demiriz ve Ulutaş (2016) ise, tükenmişlik sendromunun ilkökul düzeyine inmesi sebebiyle erken yıllarda çocukların mutluluk düzeylerinin belirlenmesinin ve etkileyen etmenlerin ortaya konulmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu sebeplerle, son zamanlarda çocukluk çağında yaşam doyumunu empirik çalışmaların odak noktası haline gelmiştir. Bu doğrultuda, bireyin yaşam kalitesini yükseltmeyi vurgulayan pozitif psikoloji ve sübjektif refahın temel

bir yapısı olarak kabul edilen yaşam doyumu ve destekleyen unsurlar arasında yer alan mutluluk ve minnettarlık kavramları incelenmiştir (Ma ve Huebner, 2008).

2.1.3.1. Pozitif psikoloji. Psikoloji tarihsel olarak bir bireyde sağlıklı olanı teşvik etmek yerine neyin yanlış olduğuna odaklanma ve düzeltme perspektifini benimsemiştir. Pozitif psikoloji farklı bir bakış açısı kazanmış ve acı, hastalık veya rahatsızlığı tedavi etmekten ziyade sağlığı, mutluluğu ve insani güçleri desteklemeyi hedefleyen bir yönelim başlatmıştır (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006). Bu doğrultuda, pozitif psikoloji, insanların mutluluğu deneyimleme, şefkat gösterme ve sağlıklı aile yapıları oluşturma yollarını ele almayı amaçlamış ve bu şekilde, psikolojinin süreklilik içeren insan deneyimlerine daha iyi katılabileceği belirtilmiştir (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif psikoloji proaktiftir ve bireyin pozitif değerlerine üç temel unsur aracılığıyla odaklanır: (1) olumlu duyguların çalışması, (2) olumlu bireysel özelliklerin çalışması ve (3) olumlu kurumların incelenmesi. Olumlu duygu geçmiş ile ilgili tatmin, inanç, şimdiki mutluluk ve gelecek için iyimserlik gibi değerli öznel deneyimleri içerir. Olumlu bireysel özellikler, sevgi, cesaret, şükran ve kararlılık kapasitesi gibi şeyleri içerir. Son olarak, pozitif kurumlar bireyleri daha iyi vatandaş olmaya teşvik eden grup süreçlerini ve okullar gibi bu süreçleri kolaylaştıran organizasyonları kapsamaktadır. Pozitif psikolojinin birincil odağı önleme konusudur. Akin-Little, Little ve Delligatti'ye (2004) göre, üç tür önleme vardır. Üçüncül önleme, mevcut bir sorunun müdahalesine ve tedavisine atıfta bulunur. İkincil önleme erken teşhis ve müdahaleyi ifade eder. Son olarak, birincil önleme, bir sorunun gelişmeden önce ortadan kaldırılması anlamına gelir, ki bu en verimli model gibi görünmektedir.

Mutluluk, şükran ve yaşam doyumu pozitif psikolojinin önemli yapılarıdır. Fordyce (1977, s.511) mutluluğa ulaşmanın insanlığın en önemli hedeflerinden biri olduğunu belirtmiştir (akt. McCabe-Fitch, 2009). Araştırmalar, insanların sadece endişe gibi olumsuz duygularda bir azalma yaşamakla kalmayıp, aynı zamanda mutluluk ve yaşamdan memnuniyet gibi daha faydalı, hoş hisler yaşamak istediklerini ortaya koymuştur (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005). Ayrıca, çalışmalar mutluluk gibi olumlu duygular yaşayan bireylerin düşünce kalıplarının daha özgün, daha az katı olma eğiliminde olduğunu ve çeşitli olumlu davranışlar için daha fazla yakınlık gösterdiklerini göstermiştir (Fredrickson, 2001). Bu olumlu duygu deneyimleri, insanların düşüncelerini değiştirmelerine izin vererek daha sağlıklı, daha güçlü, daha yaratıcı ve daha sosyal olmalarına yardımcı olmaktadır. Olumlu duygular yaşamının sonuçlarının sadece o anlarda değil, zaman içinde birikerek gelecekte olumlu hissetme olasılığını artırdığı belirtilmiştir

(Fredrickson, 2004).

Bu noktada, bireyin kaynaklarını, olumlu niteliklerini ve olumlu duygularını inşa eden çalışmaların çocukluk döneminde en etkili olabileceği düşünülmektedir, çünkü yeni becerilere ve bilişsel süreçlere ulaşmak bu gelişim aşamasında zirveye ulaşır (McCabe-Fitch, 2009). Okullar, bu gelişme döneminde olumlu niteliklerin, duyguların ve güçlü yanların optimal gelişimini teşvik etmek için avantajlı bir konumdadır (Baker ve diğ., 2003). Çünkü, olumlu davranış ve duyguları teşvik etmek döngüseldir ve sadece bireysel olarak öğrencilere yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda tüm okul sisteminin olumlu işleyişini de teşvik eder, böylece yalnızca risk altında olanların değil, popülasyondaki tüm sorunların gelişimini engellemeye yardımcı olabilir (Linley ve diğ., 2006; Meyers ve Meyers, 2003).

2.1.3.2. Yaşam doyumu. Yaşam doyumunu, duygusal bir durum olan ve memnuniyete katkıda bulunabilen, ancak aynı süreçlerin tümünü içermeyen mutluluktan ayrı bir yapı olarak ayırt etmek önemlidir (Lewinsohn, Redner ve Seeley, 1991). Yaşam doyumu, bir kişinin, yaşam ve ruh hali gibi şeylerin anlık etkilerini kapsayan, aynı zamanda bu yaşamın daha bilişsel, eleştirel bir değerlendirmesini içeren, kişinin yaşam kalitesine ilişkin genel değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Diener ve Diener, 1995; Lewinsohn ve diğ., 1991). Lucas, Diener ve Suh (1996), bir bireyin yaşam doyumunun incelenmesinin *yaşamının somut yönlerini içerdiğini, kötüye karşı iyi olduğunu tartıştığını ve genel memnuniyetin bir yargısına ulaştığını* belirtmiştir (s. 616). Yaşam doyumu, bir kişinin zevkli veya tatmin edici olanın kendi iç standartlarına göre ölçüldüğü kişisel bir yapıdır (Gilman ve Huebner, 2003). Çalışmalar, yaşam doyumunun zaman içinde nispeten istikrarlı ve tutarlı olduğunu, ancak yaşam koşullarındaki değişikliklere duyarlı olduğunu bulmuştur. Dramatik yaşam olayları yaşandığında kişinin yaşam doyumu değişebilse de, hayattaki küçük değişikliklerden daha az etkilenir, zaman ve bağlamlarda tutarlıdır (Campbell ve diğ., 1976; Diener, 1984, 1994; Diener ve Larsen, 1984; Larsen, Diener ve Emmons, 1985; Pavot ve Diener, 1993; Schuessler ve Fisher, 1985'den akt. Park, 2000). Yaşam doyumu kararlarını oluştururken, bazı insanlar hayatlarındaki olumlu şeylerin bilgisine odaklanırken, bazıları yaşadıkları zorluklarla ilgili bilgilere odaklanacaktır. Bu nedenle, her kişi farklı bilgiler kullanarak yaşam doyumunu inşa eder ve şu anda hayatında neyin önemli olduğuna bağlı olarak bu doyum değişebilir (Diener ve diğ., 2005). Çocuklar ise, özellikle tüm yaşam doyumu ve belirli yaşam alanlarından memnuniyet ile ilgili düşünceler inşa ederken, hem iç dünyadan hem de kendi yansımasıyla dış dünyadan ve

çevrelerinden gelen ipuçları yoluyla dış dünyadan toplanan bilgileri kullanırlar (Huebner, 1997).

Huebner ve diğerleri (2004b), bir çocuğun algıladığı yaşam doyumunun, birtakım sorunları önlemek ve olumlu değişiklikleri teşvik etmek için odaklanılması gereken psikolojik güçlerden biri olduğunu belirtmiştir. Çocukluk dönemi yaşam doyumunu, gençlik ve yetişkinlik dönemleri için de önemli bir faktördür (Gilman ve Huebner, 2003). Araştırmalar, çocukluk döneminde güçlü bağları olan ergenlerin gençlik yıllarında daha fazla yaşam doyumuna sahip olduklarını, zayıf bağları olanların ise, bu yıllar boyunca çeşitli bozukluklar geliştirme riskinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Ma ve Huebner, 2008; Price-Robertson, Smart ve Bromfield, 2010). Benzer şekilde, çocukluk döneminde güvenli bağlardan yoksun olan yetişkinlerin de anksiyete bozukluğu veya yetişkin ayrılma anksiyete bozukluğu (ASAD) gibi problemler yaşama riski daha yüksek olarak belirtilmektedir.

Bowlby (1973), çocukluk deneyimlerinin yetişkin refahına katkıda bulunduğunu ilk dile getiren kişidir. Özellikle, bağlanma, bireylerin başkalarıyla ilişkilerini sürdürme ve dünyayı deneyimlemelerinde kilit faktör olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, güvenli bağları olan bireylerin genellikle psikolojik olarak kendilerine güvenmelerini sağlayan destek sistemleri vardır (akt. Yen, 2014). Aynı zamanda, bireylerin iyi hissetmeleri için yaşamın bir anlamı olması gerektiği ifade edilmektedir. Yen (2014), güvensiz bağlanma stilleri olan bireylerin hayatlarından daha az tatmin olma eğiliminde olduklarını, çünkü dış dünyayı keşfetmelerini sağlayacak güvenli bağlara sahip olmadıklarını ve bu sebeple yaşamda herhangi bir anlam bulamadıklarını belirtmiştir. Çünkü, yaşamın anlamı, bireyin dış dünya ile olan ilişkisiyle gerçekleşir ve bu sadece başkalarıyla güvenli bağlanma ile mümkün olabilmektedir (Yen, 2014). Ayrıca araştırmalar, bir çocuk ile annesi ve babası arasındaki ilişkinin kalitesi gibi, çocukluk deneyimleri, cinsiyet ve bağlanma kalitesi gibi faktörlerinde yetişkin yaşam doyumunda güçlü bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Çocukluk dönemi bağlanmalarına ilişkin ilişki memnuniyetini göz önünde bulundurarak, Hinnen, Sanderman ve Sprangers (2009), çocukluklarını ebeveyn desteği ve aile ortamındaki mutluluğun eksikliği ile bildiren katılımcıların hem çocuk hem de yetişkin olarak güvensiz bağlılıklara sahip olduklarını, aynı zamanda daha düşük benlik saygısına sahip ve yaşamlarından daha az memnun olduklarını belirtmişlerdir. Belirli yaşam alanlarındaki memnuniyet çalışmaları, çocukların yaş düzeyleri boyunca yaşam doyumuna ilişkin kararlarında aile ilişkilerinden memnuniyetlerinin önemini tutarlı bir şekilde göstermiştir. Araştırmalar, çocukların aile yaşamından duydukları memnuniyeti, okul

deneyimleri, akran ilişkileri ve benlik de dahil olmak üzere diğer tüm yaşam alanlarındaki memnuniyetlerden daha önemli olarak değerlendirdiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar, akran ilişkilerinin daha belirgin görüldüğü bir zamanda bile, tatmin edici aile ilişkilerinin çocuklar ve ergenlerin yaşam doyumu üzerindeki önemli etkisini göstermiştir. Aynı zamanda araştırmalar, kişisel ve çevresel değişkenlerin çocukların yaşam doyumunda demografik değişkenlerden (örn., yaş, cinsiyet, ikamet, sosyoekonomik durum) daha fazla etkili olduğunu belirlemiştir. Yüksek yaşam doyumu; iç kontrol odağı, yüksek benlik saygısı, içsel motivasyon, olumlu günlük olaylar ve zorlu faaliyetlerde bulunmakla ilişkilendirilmiştir. Örneğin, iç kontrol odağı olan çocuklar (örneğin, yaşamlarının olaylarını kontrol edebileceklerine inanan), dış kontrol odağına sahip olanlardan (örneğin, şansın ve diğer faktörlerin onların hayatlarında neler olacağını belirlediğine inanan) daha fazla yaşam doyumu bildirmişlerdir. Bu durum, çocuklar ve ergenler arasında yaşam doyumunun öznel göstergelerinin önemini göstermektedir (Dew ve Huebner, 1994'den akt. Park, 2000; Gilman, 1999'den akt. Park, 2000; Man, 1991'den akt. Park, 2000; Terry ve Huebner, 1995'den akt. Park, 2000). Tüm bunların yanı sıra Huebner (1997), çocukların, çevresel veya demografik değişkenlerden bağımsız olarak, yaşamdan memnuniyet duyma kapasitesine sahip olduklarını ve bunun diğer olumlu psikolojik yeterlilikleri destekleyerek akademik ve sosyal olarak ortaya çıkabilecek sorunlar için etkili, önleyici bir yöntem olarak hizmet ettiğini belirtmiştir.

2.1.3.3. Mutluluk. Pozitif psikolojinin önemini vurguladığı unsurlardan biri mutluluğun pozitif duygusu, yaşam doyumuna nasıl katkıda bulunduğu ve nasıl elde edileceğidir. Bazı araştırmacılar, mutluluğu *bir sevinç halinde olma duygusu ya da bir memnuniyet halinin bilişsel yansıması* olarak tanımlamaktadır. Argyle ve Martin (1991), mutluluğun *olumlu etki sıklığı ve derecesi ya da neşe, bir dönem boyunca ortalama memnuniyet düzeyi ve depresyon, anksiyete gibi olumsuz duyguların olmaması* olmak üzere üç ayrı unsuru olduğunu öne sürmüşlerdir (s. 77-78). Griffin'e (2007) göre, bireyin önemli gördüğü şeylerin iyi olması nedeniyle memnuniyet varsa, birey mutlu kabul edilir. Griffin (2007), ruh hallerinin, tutumlarının ve duygularının *mutluluk* kelimesinin aslında ne anlama geldiğini anlamanın sadece bir parçası olduğunu belirtmiştir. Lyubomirsky, King ve Diener (2005), insanların ne sıklıkta olumlu etki yaşadığı fikrinin, mutluluğun tanımı için olumlu etkinin gücünden daha önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Diener (2000), bireyin olumlu duyguları tekrar tekrar deneyimlediği ve hoş olmayan duyguları çok az deneyimlediği takdirde, olumlu duygular az bile olsa yüksek mutluluk sonucunu vereceğini

öne sürmüştür. Diener'e (2000) göre, mutluluk zaman içinde bireysel olarak değişebilir ve bazı insanlar diğerlerinden daha yüksek mutluluk seviyelerine eğilimlidir.

Peterson, Park ve Seligman'a (2005) göre, hedonizm (hazcılık), ödemonya (mutluluk) ve katılım olarak tanımladıkları mutluluğun üç yolu vardır. Hedonizm, insanların zevki artırma ve acıyı azaltma yolları olarak tanımlanabilir. Ödemonya, kişinin iç doğasını anlamak ve minnettarlık gibi kendi erdemleriyle eşleşen bir hayat yaşamak olarak tanımlanır. Son olarak, katılım, insanların bir aktivitenin akışına tamamen kendini vermesini teşvik eden şeylerle bağlantılıdır. Araştırmalar, mutluluğa giden bu üç yolun hepsinin aynı anda uygulanabileceğini ve üçünün de yaşam memnuniyetini ayrı ayrı öngördüğünü göstermiştir. Her üç mutluluk alt ölçeğinde yüksek puan alan insanların, yaşam doyumu ölçümünde, mutluluk alt ölçeklerinde düşük puan alanlara göre daha yüksek puan alma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu, mutluluğun bir insanın hayatından ne kadar memnun olduğuna katkıda bulunduğu önemli bir kanıttır.

Sheldon ve Lyubomirsky (2006a) ise, bir kişinin mutluluk seviyesi üzerinde üç önemli etki tanımlamışlardır: (1) *kişinin genetik ayar noktası veya ayar aralığı*, (2) *kişinin mevcut koşulları ve (3) kişinin mevcut kasıtlı faaliyetleri* (s. 58). Genetik ayar noktasının sabit olduğuna inanılmaktadır ve bu nedenle mutluluktaki değişiklikler üzerinde hiçbir etkisi olmaması gerektiği düşünülür. Bir kişinin yaşam düzenlemesi veya geliri gibi koşulları, bir kişinin mutluluk seviyesini geçici olarak etkileyebilir, ancak uzun süreli etkileri yoktur. Bunun nedeni, bir süre geçtikten sonra, insanların duygusal durumlar üzerindeki olumlu etkiyi azaltan yeni koşullara uyum sağlamaya başlamasıdır. Martin (2007), her gün küçük zevklere değer vermenin ve memnuniyet verici etkinliklerin artırılmasının mutluluğu artırmaya yardımcı olduğunu öne sürmüştür.

Bazı araştırmacılar, bireylerin her insanın belirli bir mutluluk düzeyinde sabitlendiği ve iyi ya da kötü şeylerin sadece geçici bir etkiye sahip olduğu bir *hedonik koşu bandı* üzerinde yaşadıklarına inanmaktadır (Diener ve diğ., 2005). Bu araştırmacılar, mutluluğu değiştirmeye teşebbüsün kişinin boyunu değiştirmeye benzer olduğunu iddia ederken, Lucas ve Donnellan (2007), yaşam doyumunu artırıcı olumlu müdahalelerin bireysel mutluluk düzeylerini artırmada etkisi olabileceğini belirtmişlerdir (s.1098). Araştırmalar, şükran gibi iyi ve ahlaki niteliklerle ilgilenen faaliyetlere odaklanmanın ve uygulanmanın mutluluğu artırabileceğini göstermeye başlamıştır (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Mutluluğu artırmak için tasarlanan müdahaleler, sadece mutlu olmak bireysel duygusal düzeyde faydalı olduğu için değil, mutlu insanlar daha olumlu toplum davranışları sergileme eğiliminde oldukları için de değerlidir (Diener ve diğ., 2005). Linley

ve diğeri (2006), mutluluğu olumlu bir duygusal durum olarak tanımlamayı önemli bulmakla birlikte, onu diğeri kazanımlara iten bir mekanizma olarak tanımlamanın da önemli olduğunu belirtmiştir. Mutlu olan insanlar geçmişte olan tüm iyi şeyleri yansıtmaya ve kötü şeyleri nasıl düzeltebileceklerini düşünme eğilimindedir. Ayrıca, mutlu insanların fiziksel olarak daha sağlıklı olma, daha fazla özdenetim sahibi olma, olumsuz durumlarla daha iyi başa çıkabilme, daha yararlı ve prososyal olma eğiliminde olduklarını gösteren çalışmalar mevcuttur (Lyubomirsky ve diğ., 2005). Araştırmalara göre, iyi bir hayata yol açarak güçlü yanları geliştiren minnettarlık gibi yöntemlerin kullanılmasının yaşam doyumu ve mutluluk duygularını arttırabileceği belirtilmektedir. Bu güçlü yanların yaşamın erken dönemlerinde desteklenebilmesi sebebiyle müdahalelerin mümkün olduğunca erken yapılması önemlidir (Emmons ve McCullough, 2003; Peterson ve Seligman, 2004'den akt. McCabe-Fitch, 2009).

2.1.3.4. Minnettarlık. Minnettarlık (şükran) genellikle zevkli bir duygu ve mutluluk gibi olumlu psikolojik koşullarla ilişkili bir duygu olarak tanımlanır (Emmons ve Crumpler, 2000). Emmons ve McCullough (2003), kişinin hayatında minnettar olmanın ve hayattan zevk almanın mutluluğa katkıda bulunan kritik bir faktör olduğunu belirtmiştir. Şükran, bireyin ahlaki ve iyilik duygusunu destekler, bu da kişisel büyümeyi ve başkalarıyla ilişkileri teşvik eder, bu da mutluluğu ve yaşamdan memnuniyetini arttırır (Emmons ve Shelton, 2005). Emmons ve Shelton (2005) yaptıkları çalışmada, insanların %90'ından fazlası şükranları ifade etmenin kendilerini *son derece mutlu* ya da *biraz mutlu* hissettirdiğini belirttiklerini ifade etmişlerdir. Minnettar düşünme, insanların hayatın olumlu deneyimlerine odaklanmasına ve zevk almasına izin verir, bu da hayattan en fazla doyumu ve neşeyi elde etmeyi mümkün kılar, çünkü insanların olumsuzluklar üzerine düşünmesini engeller (Sheldon ve Lyubomirsky, 2006b). Martin (2007), olumlu duygu deneyimlerini arttırmak için, yaşamdaki tüm olumlu şeyleri kabul etmeyi ve takdir etmeyi teşviği önermiştir. Bu durumda minnettarlığın önemi, bir şekilde kendilerine fayda sağlayanlara değer vermeyi teşvik etmesi, iyi duyguları ortaya çıkarması ve başka bir kişi tarafından değerlendirilme, pozitif bir döngü yaratma bilinci sunması için zorunludur. Watkins (2004) tarafından yapılan çalışmada da, kendilerini daha müteşekkir olarak bildiren insanların bir bütün olarak yaşamlarından daha yüksek bir memnuniyet bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Prososyal Davranışlar ile İlişkili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Prososyal davranışlar ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda prososyal davranışların uzun yıllar öncesinden günümüze değin, ahlaki akıl yürütme, sosyobilışsel yetenekler, duygusal tepkilerin farklı şekilleri, yetişkin modellemesi, prososyal eğilimlerin tutarlılığı, medyaya maruz kalma, medya ve teknoloji kullanımı, süper kahramanlarla etkileşim (özdeşleşme), zihin teorisi ve alıcı dil, ahlaki motivasyon ve sempati, saldırganlık, prososyal davranış içeriği olan kitaplar, empatik ve özgecil yardım, ebeveyn desteği ve tepkisi, anne-baba-öğretmen-çocuk ilişkileri gibi çeşitli konuların yer aldığı geniş bir yelpazede incelendiği görülmüştür.

Yarrow ve diğerleri (1976), üç ile yedi buçuk yaş aralığında olan 108 çocuğu gözlemleyerek prososyal davranışın yardım, paylaşma ve rahatlatma türlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Hem deneysel hem de doğal ortamda gerçekleştirilen çalışmanın bulguları yardım davranışlarının, paylaşma ya da rahatlatmadan daha sık görüldüğünü, her iki ortamda da paylaşma ve rahatlatma davranışlarının arasında bazı tutarlılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin prososyal davranış sergileme sıklığı ile ilişkili olmadığı, prososyal ve saldırgan davranışlar arasındaki bazen olumlu bazen olumsuz oluşan ilişkinin ise, saldırganlığın mutlak seviyesi ve şiddetine dayalı olduğu görülmüştür.

Eisenberg ve Lennon (1980), dört beş yaş arası çocukların prososyal davranışları ile empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Feshbach empati ölçümünün değiştirilmiş haliyle (sadece mutlu ve hüzünlü, aynı zamanda daha ayrıntılı olan hikayeler) değerlendirme yapılmıştır. Çocuklar tanıdığı ya da tanımadığı bir deneyci ile hem empati hem de başkalarının duygularını değerlendirmek ve 10 hafta boyunca doğal olarak incelenen prososyal davranışlarını değerlendirmek amacıyla görüşme yapmıştır. Araştırma sonuçlarında, beklentilerden farklı olarak doğal prososyal davranış, empatik ölçümlerle (sözel ve sözel olmayan) negatif yönde, bir ricaya cevaben prososyal davranış, sözel olmayan empatiyle pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, kavramanın (bilişsel rol almanın) prososyal davranışlar ile ilişkisi olmadığı görülmüştür.

Denham (1986), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilişsel yetenekleri, duyguların ifade edilmesi ve başkalarının duygularına yönelik prososyal tepkileri arasındaki ilişkiler incelemiştir. 2 ve 3 yaş grubu 27 çocuk için üç tür ölçüm uygulanmıştır: yapılandırılmış bilişsel, duyguya verilen yanıtın yapısal değerlendirmesi ve duygulara

verilen tepkilerin gözlemsel kodlanması. Araştırma sonuçları, deneklerin sosyal bilişsel duyarlılığın ve duyguya göre farklılaşmasının şimdiye kadar göz ardı edildiğini ortaya koymuştur. Dahası, duyuşsal bilgi, yarı-yapılandırılmış durumlarda prososyal davranışı önemli ölçüde yönlendirmiştir. Sık sık öfke ifadelerinin düşük bilgi düzeyi ve prososyal davranışla ilişkilendirildiği görülmüştür.

Eisenberg, Fabes, Miller, Shell, Shea ve May-Plumlee (1990), okul öncesi dönem çocuklarının duygusal tepkilerinin farklı şekillerini prososyal davranışlarıyla ilişkili olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi dönemi 53 çocuk oluşturmuştur. Çocuklara empati davranışını uyandıran video görüntüleri izletilmiştir. Çocukların sınıflarında doğal olarak meydana gelen prososyal ve savunma davranışları değerlendirilmiştir. Duygusal cevap verme öz bildirim, yüz ve kalp atışı (İK) indeksleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, tehlike altındaki çocukların videolarını görüntülerken deney grubundaki çocukların kalp atışının yavaşlamasının, videodaki bireylere yardım etmekle olumlu yönde ilişkili olduğunu; kalp atışının hızlanmasının yardım etmeme ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ek olarak, erkeklerin üzgün yüz ifadelerinin, kişisel sıkıntılarıyla negatif bir şekilde ilişkili olduğu, yardım etme davranışıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Doescher ve Sugawara (1992), yetişkin modelleme ve teşvikinin, prososyal ev ve okul temelli müdahalelerde okul öncesi çocukların işbirliğine yönelik davranışlarına etkisini araştırmıştır. 48 okul öncesi çocuğu, ev temelli bir müdahaleye, okul temelli bir müdahaleye ya da bir kontrol grubuna atanmıştır. İşbirlikçi davranışlar, ön test, son test ve sonrasında altı haftalık takip olmak üzere üç kez video yerleştirilerek durumsal testler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, her iki müdahalede de işbirliğine dayalı davranışlarda artış olduğu görülmüştür.

Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland ve Carlo (1999), prososyal davranış eğiliminin tutarlılığı konusunda, dört-beş yaş arası çocukların erken erişkinliğe kadar uzanan yıllarını kapsayan boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Okul öncesi eğitimde sınıfta gözlenen doğal prososyal davranışlar ve sempati, çocukluktan erken yetişkinliğe kadar sahip oldukları bakış açısı dikkate alınarak rapor edilmiştir. Araştırma sonucunda, başka bir yönelimi yansıtması beklenmeyen prososyal davranışların (diğer bir deyişle, düşük maliyetli yardım ve uyumlu bir sosyal davranış) genellikle daha sonraki prososyal davranışları veya semptomları öngörmediği belirtilmiştir. Sempatinin, erken doğal paylaşma davranışı ile ilişkisine kısmen aracılık ettiği ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, erken

çocuklukta kökenleri olan prososyal davranış sergilemedeki bireysel farklılıkların devam ettiği görüşünü desteklemektedir.

Ostrov, Gentile ve Crick (2006), çoklu bilgi sağlayıcı ve çok yöntemli boylamsal çalışmaya katılan okul öncesi çocuklarının, medyaya maruz kalmasının (yani, şiddetli ve eğitici) eşzamanlı ve gelecekteki saldırgan ve prososyal davranışlar üzerindeki rolünü araştırmak üzere bir çalışma yapmışlardır. Ayrıca, medya maruziyetinin miktarı, içeriğinin ve niteliğinin, eş zamanlı ve gelecekteki fiziksel, sözlü ve ilişkisel saldırganlığın yanı sıra kızlar ve erkekler için prososyal davranışları öngörmesi incelenmiştir. Bu iki yıllık boylamsal çalışma, medyaya maruz kalmanın çeşitli saldırganlık ve prososyal davranış alt türlerini öngördüğünü ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulgularında, ebeveyn raporlarına göre, medyaya maruz kalmanın, kızlar için ilişkisel saldırganlık ve erkekler için fiziksel saldırganlık ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Adinugroho (2009) tarafından yapılan çalışmada, prososyal içeriği olan kitapların çocuklardaki davranışsal etkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi döneminde bulunan yedi çocuk oluşturmuştur. Paylaşma, birlikte oynama ve okul kurallarına uyma gibi çeşitli konuları içeren kitaplar, birbirini izleyen üç gün, çocuk ve araştırmacı tarafından birlikte okunmuştur. Ardından davranışsal veriler, olumlu sözel ifadeler ve motor davranışlar dikkate alınarak anekdot kayıtları ile toplanmıştır. Ayrıca, oluşturulan bir materyal ile çocuklar etkinlikler sonunda kendi davranışlarını, araştırmacının sorularına iyi ve kötü seçeneklerinden birisini seçerek cevaplandırması ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, prososyal içerikli kitapların örneklem grubundaki çocukların prososyal davranışlarını arttırdığını, saldırgan davranışlarını ise azalttığını göstermiştir. Çocukların kendilerini değerlendirmelerinin ise, prososyal davranışların gelişiminde, kendi davranışlarını değerlendirme ve davranış kontrolü becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğunu göstermiştir.

Malti, Gummerum, Keller ve Buchmann (2009), iki çalışmayı içeren araştırmada, altı yaş grubu çocukların ahlaki motivasyonunun ve sempatisinin prososyal davranış sergilemelerindeki rolünü incelemiştir. Birinci çalışmaya ilişkin bulgular ikinci çalışmada örneklem genişletilerek prososyal davranış, sempati ve ahlaki motivasyonun tamamlayıcı ölçümleri ile birlikte ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, ahlaki motivasyon ve sempatinin bağımsız olarak prososyal davranışlarla ilişkili olduğu, aynı zamanda çocuklar düşük ahlaki motivasyon sergilediğinde de artan sempati ile birlikte prososyal davranışlarının arttığı görülmüştür.

Svetlova, Nichols ve Brownell (2010), 18 ve 30 aylık çocuklarda araçsal (eylem temelli), empatik (duygu temelli) ve özgecil yardımın ortaya çıkmasını ve gelişimini araştırmıştır. Dokuz görev dizisinde çocukların erişemeyeceği bir nesne getirilerek yetişkine yardımcı olması gözlemlenmiştir. Her görevde yetişkin, ihtiyaçları hakkında giderek daha açık bir şekilde iletişimsel ipuçları sağlamıştır. Araştırma sonucunda, her iki yaştaki çocukların, asgari iletişim desteği gerektiren araçsal görevlerde kolaylıkla yardımcı oldukları görülmüştür. Başkalarının iç durumlarını anlamayı içeren empatik yardımın, küçük çocuklar için çok daha zor olduğu, çocuktan bir fedakarlık içeren özgecil yardımın ise, her iki yaştaki çocuklar için uygulayıcıdan daha açık talimatlar verilmesi gerektirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bulgular, iki yaşındaki prososyal davranışların, eylem anlayışına dayandığını ve başkalarının iç durumlarını daha ince ipuçlarından anlamaya yönelik açık iletişime dayanarak geliştirildiğini göstermektedir.

Kato-Shimizu, Onishi, Kanazawa ve Hinobayashi (2013), küçük çocukların sosyal dolaylı karşılıklılığa yönelik davranışsal bir eğilimi olup olmadığını araştırmışlardır. Doğal gözlem kullanılan bu çalışmada, bir anaokulunda bulunan beş-altı yaşındaki çocukların, akranlarının üçüncü bir tarafa karşı olumlu sosyal davranışlarına yanıt olarak sosyal dolaylı karşılıklılık içinde olmaya yönelik davranışsal bir eğilim gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların akranlarının üçüncü taraf akranlarına karşı prososyal davranışlarını gözlemledikten sonra onlara karşı prososyal davranış sergileme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, beş-altı yaş grubu çocukların günlük yaşamlarında akranlarıyla etkileşimde bulunurken sosyal dolaylı karşılıklılık kurma konusunda temel bir davranışsal eğilime sahip olabileceğini göstermiştir. Buna ek olarak, akranlarının üçüncü taraf akranlarına karşı prososyal davranışlarını gözlemleyen çocukların, bu çocuklara karşı olumlu duygular hissetmeye başladığı ve yakınlaşma davranışı sergileme eğiliminde olduğunu göstermiştir.

Obsuth, Eisner, Malti ve Ribeaud (2015), yedi yaşından on bir yaşına kadar olan saldırgan ve prososyal davranışlar arasındaki çift yönlü bağlantıları incelemiştir. Araştırmada, etnik olarak çeşitli ve büyük bir kız ve erkek nüfus örnekleminde (N = 1.334) faydalanılmıştır. Saldırgan davranışları ve prososyal davranışları değerlendirmek için öğretmen, ebeveyn ve çocuk öz raporları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, bir yıl ölçülen saldırgan davranışların, sonraki yıl prososyal davranışlarda düşüşleri öngördüğünü ortaya koymuştur. Bunun aksine, prososyal davranışın, sonraki yıl saldırgan davranıştaki değişiklikleri yordamadığı görülmüştür. Ayrıca, olumsuz akran deneyimlerinin saldırgan

ve prososyal davranışlar arasındaki bağlantının önemli bir aracı olduğu, özellikle de okula devamın ilk üç yılında aracılık ettiği bulunmuştur.

Conte'nin (2016), yaş ve cinsiyet değişkenlerini kontrol ederek duygu anlayışı, zihin teorisi ve alıcı dilin olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında örneklem grubunu 24-47 aylık 149 çocuk oluşturmuştur. Çok yönlü bir yaklaşım kullanılan araştırmada, her çocuğa doğrudan bazı duygu anlama, zihin teorisi ve alıcı kelime bilgisi ölçümleri uygulanmış ve yardım etme sıklığını tespit etmek için okulda yapılandırılmamış bir serbest oyun ortamında yirmi dakikalık gözlem yapılmıştır. Araştırma sonuçları, duygu anlayışı, zihin teorisi ve alıcı dil arasında bazı önemli bağlantılar olduğunu göstermiştir. Yardım etme davranışlarının, yaş ve cinsiyet kontrol edildiğinde bile duygu durumu bilgisi ve alıcı dil ile önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür. Keşifsel aracılık analizleri, alıcı dilin duygu durumu bilgisi ile yardımcı davranışlar arasındaki ilişkide önemli bir aracı olabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Ferreira, Cadima, Matias, Vieira, Leal ve Matos (2016), 36-72 aylık 168 çocuk ile a) anne-baba-öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki ortak ilişkileri ve prososyal davranışları ve b) ebeveyn-çocuk ilişkisi ve prososyal davranış arasındaki ilişkide öğretmen-çocuk ilişkisinin aracılık rolünü araştıran kesitsel bir çalışma yapmışlardır. Sonuçlar, çocuğun erken dönemde bakımından sorumlu kişilerle ilişkilerin kalitesi ve çocukların prososyal davranışları arasında pozitif bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Hem baba hem de öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesinin, çocukların prososyal davranışlarıyla doğrudan bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Anne-çocuk ilişkisinin kalitesi dolaylı olarak öğretmen-çocuk ilişkisi yoluyla çocukların prososyal davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Coyne, Stockdale, Linder, Nelson, Collier ve Essig (2017), okul öncesi çocukların süper kahramanlarla etkileşimi ile çeşitli saldırgan, prososyal ve savunma davranışları arasındaki ilişkileri boylamsal bir çalışma ile incelemişlerdir. Katılımcılar, 240 okul öncesi dönemdeki çocuk (%49 erkek) ve çocuk medyasının kullanımı ve sonuçlarını iki farklı zaman noktasında bildiren ebeveynlerinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının süper kahramanlarla etkileşiminin, bir yıl sonra artan fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile ilgili olduğu, prososyal veya savunma davranışlarıyla ilgili olmadığı görülmüştür.

Ralph (2018), deneysel bir vaka çalışmasında, çocukların iPad gibi medya ve teknoloji araçlarını kullanırken, prososyal paylaşım davranışlarını araştırmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorular incelenmiştir: (1) Paylaşma konusundaki prososyal davranışlar okul öncesi çağdaki çocuklar arasında iPad'lerle etkileşimde nasıl ortaya

çıkıyor? (2) iPad kullanımının okul öncesi çocuklar arasındaki prososyal paylaşım davranışlarının göstergeleri üzerindeki etkileri nelerdir?. Çalışmada, tasarım temelli araştırma (DBR) ve video etnografya yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, dört yaşında üç çocuk ve erken çocukluk eğitimi (ECE) ortamında bir öğretmene odaklanmaktadır. Eğitimde, iPad olan ve olmayan etkinlikler test edilmiştir. Veriler, açık kodlama yöntemleri ve niceliksel istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, prososyal davranış olaylarının sosyal olmayan veya antisosyal davranışlardan daha sık meydana geldiğini göstermiştir. Bu araştırmanın, ECE müfredatındaki ve politikalarındaki değişiklikleri daha fazla dijital entegrasyon içerecek şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir.

2.4.2. Prososyal Davranışlar ile İlişkili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Prososyal davranışlar ile ilgili yurtiçi araştırmaları incelendiğinde, araştırmalarda prososyal davranışların, ebeveyn stilleri, çocuğun mizacı, sosyal uyum becerileri, anne babaların prososyal davranışları ve empatik becerileri, özgecilik, bilişsel bakış açısı becerileri, çocukların ekranda izledikleri ve oynadıkları program türleri, resimli çocuk kitapları, zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisi, ebeveynlerin kabul-ret tutumları, akran ilişkileri, sosyal beceriler gibi çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmüştür.

Uzmen ve Mağden (2002), Ankara'da okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocukları ile yaptıkları çalışmada, resimli çocuk kitaplarının çocukların prososyal davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubundaki çocuklara iki hafta boyunca dördü yardım etme, dördü paylaşma davranışlarını içeren sekiz resimli kitap okunmuş, bunlarla ilgili sorular sorulmuş, tartışılmış ve etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocuklara başka konular içeren kitaplar okunmuş ve çalışma yapılmıştır. Çocukların yardım etme davranışları değerlendirme amacıyla içinde çeşitli materyallerin bulunduğu (kalem, ataçlar vb.) bir kutu yere düşürülmüş ve çocukların tepkileri gözlenmiştir. Paylaşma davranışlarını değerlendirmek amacıyla, çocuklara beşer tane çıkartma verilmiş ve hastanede yatan bir çocuk için istediği sayıda çıkartmayı verebileceği söylenmiş, çocukların paylaştıkları çıkartma sayıları kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, paylaşma ve yardım etme konulu resimli çocuk kitaplarının çocukların prososyal davranışları üzerinde etkili olduğu, kız çocuklarının yardım etme davranışlarında, erkek çocukların paylaşma davranışlarında daha çok etki gösterdiği görülmüştür.

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005), okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları ile çocuğun mizacı ve ebeveyn davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir.

Avusturyalı ve Türk çocuklar ile onların anne ve öğretmenleriyle çalışılan kültürlerarası bu araştırmada, 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 değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, Avustralyalı ve Türk çocukların benzer düzeyde prososyal davranışlar sergilediklerini, anne sıcaklığı ve ilgisinin Avustralyalı çocukların prososyal gelişimleri ile ilişkili olduğunu, annenin itaat bekleme davranışının Türk örneklemindeki çocukların prososyal davranışlarını pozitif yönde etkilediğini, ceza yönteminin ise prososyal davranışları azaltıcı etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Günindi (2008), okul öncesi eğitime devam eden altı yaşındaki 180 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları ile gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklar için Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği, anne-babalar için Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, anne-babaların empati becerilerine ilişkin puanları yükseldikçe, çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiğini göstermiştir. Aynı zamanda, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi ve anne babalarının öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Engin (2009), üç, dört ve beş yaşlarındaki 178 anaokulu çocuğu ile yürüttüğü çalışmada erken çocukluk döneminde özgecilik gelişimini incelemiştir. Araştırmada, çocukların aynı yaş ve cinsiyetten akranlarıyla ilişkileri yardım etme, paylaşma ve bağış yapma davranışları bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, tüm yaş grubundan çocukların özgecil davranışlar gösterdiklerini, daha çok kız çocuklar için geçerli olmakla birlikte özgecil davranışlar gösteren çocukların sayısının yaşla arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yardım etme ve bağış yapma davranışlarının birbirine benzediğini ve yakın gelişimsel süreçlerden geçtiğini, paylaşma davranışlarının görülme sıklığı, görülme yaşı ve yaşla ilişkisi açısından diğer özgecil davranışlardan ayrıştığını göstermiştir.

Gülay (2011), beş-altı yaş grubu 277 çocuğun prososyal davranışlarını, ebeveynlerin kabul-ret, akran ilişkileri, genel sosyal gelişme ve sosyal becerileri bağlamında incelemiştir. Araştırma bulguları, prososyal davranışlar ile aile değişkenlerinin, akran ilişkilerinin (saldırganlık, dışlanma, korku-anksiyete, hiperaktivite, mağduriyet dağılımı) ve sosyal gelişimin farklı boyutlarının (sosyal kalkınma seviyeleri ve sosyal beceri düzeyleri) yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, demokratik ebeveyn ve kabul-ret tutumlarının, ailelerin çocuklarına olumlu rol model

oluşturan davranışlarının, rehberlik, açıklama ve tavsiyelerinin prososyal davranışların gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur.

Altay ve Güre (2012), Ankara ilinde okul öncesi eğitime devam eden 35-75 ay yaş grubu kız ve erkek çocukların anne ve öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulguları, anne-babanın ebeveyn stilleri, cinsiyet ve kurum türü değişkenlerine göre çocukların sosyal yeterliliklerinin farklılaştığını göstermiştir. Olumlu sosyal davranışlara ilişkin bulgulara bakıldığında, kız çocukların puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, aileleri demokratik ebeveyn stiline sahip olan çocukların olumlu sosyal davranış puanlarının, izin verici ebeveyn stiline sahip ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gözün-Kahraman (2012), 48-60 aylık toplam 38 çocuk ile yaptığı çalışmada zihin kuramına dayalı eğitim programının bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Zihin Kuramı Ölçeği, Prososyal Davranışları Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu), yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının bireysel değerlendirilmesinde durumsal testler kullanılmıştır. Ayrıca, Zihin Kuramı Ölçeği Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, zihin kuramına dayalı eğitim programı uygulanan 48-60 aylık çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin performanslarının ve prososyal davranış puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği saptanmıştır.

Öztürker'in (2014), altı yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında, örneklem grubunu 218 çocuk ile anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama amacıyla; anne ve öğretmenlere, Kişisel Bilgi Formu, Özgecilik Ölçeği, Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği ve ayrıca öğretmenlere Öğretmen Özgeciliği Ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, çocukların yardımlaşma ve paylaşma davranışlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından bireysel ölçümler yapılmıştır. Araştırma bulguları, anne ve öğretmen özgeciliğinin altı yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışlarını güçlü bir şekilde yordadığını, cinsiyet, anne çalışma durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinin olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kız çocuklarının, çalışan annesi olan ve kardeş sayısı fazla olan çocukların olumlu sosyal davranışları daha sıklıkla sergilediği bulunmuştur.

Bağcı (2015) tarafından okul öncesi dönem (60-72 aylık) çocuklarının prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma kapsamında, Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği ölçme araçlarının Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ayrıca, çocukların prososyal davranışlarının çeşitli değişkenlere ve anne, baba, öğretmen değerlendirmeleri göre farklılaşma durumunun belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocukların prososyal davranışlarına ilişkin anne-baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu da ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik öğretmen formu puanlarında, kızlar lehine anlamlı bir farklılık, kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik anne formu puanlarında anlamlı bir farklılık, anne yaş değişkenine ilişkin bulgularda; çocuk prososyallik anne ve baba formu puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

İnanlı (2015) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ekran karşısında izledikleri ve oynadıkları programların türleri, kullanma süreleri ve kullandıkları çevre hakkında genel bir veri elde etmeyi amaçlamıştır. Devlet ve özel anaokuluna devam eden dört altı yaş arası 52 çocuk, ebeveyn ve öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocukların prososyal ve agresyon davranışları ise, öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, çocukların medya araçları kullanarak oynadıkları oyunlar ve video oyunları için harcadıkları sürenin artmasıyla agresyon davranışlarında da artış olduğu, gelişimsel yönden zengin etkinliklere harcadıkları sürenin azaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, çocukların yaşlarının arttıkça medya kullanım sürelerinin de arttığı belirtilmiştir.

Somer (2015), dört altı yaş resimli çocuk kitaplarını prososyal davranışlar açısından ele almıştır. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışmada, prososyal davranışlara temel oluşturan empati, iletişim başlatma ve sürdürme gibi beceriler ile yardım etme, işbirliği yapma, paylaşma ve özgecilik gibi olumlu sosyal davranışlar açısından 200 adet resimli hikaye kitabının içerik incelemesi yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve söylem analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, 200 kitaptan 81 tanesinde prososyal içerik yer aldığını, olumlu sosyal davranışların niceliksel olarak daha az ele alındığını, en fazla ele alınan prososyal içeriğin özgecilik olduğunu, ancak bu davranışın hediye verme ve sürpriz yapma gibi boyutlarla yer aldığını, özgeciliğin sonra en çok yardım etme davranışının yer aldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, toplumsal yaşamda yalnız kalmama isteğinden kaynaklanan, soru sorma, arkadaş edinme ve oyuna davet gibi sosyal davranış örneklerine daha fazla yer verildiği görülmüştür.

Aydın ve Karakelle (2016) tarafından yürütülen çalışmada, çocuklarda zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, anaokuluna devam eden 36-59 ay grubu, 59 kız, 45 erkek olmak üzere toplam 104 çocuk oluşturmuştur. Veri toplamada, olumlu sosyal davranışlar araçsal yardım etme göreviyle, zihin kuramının ölçümünde Zihin Kuramı Ölçeği görevleri kullanılmıştır. Kendini düzenleme becerisinin ölçümünde öğretmenler tarafından puanlanan Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu ve bireysel değerlendirmenin yapıldığı Kalem Tıklatma görevi kullanılmıştır. Çocukların alıcı dil becerilerini kontrol etmek için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) uygulanmıştır. Araştırma bulguları, kendini düzenleme becerisinin duygusal yönünün çocukların olumlu sosyal davranışları ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Zihin kuramının çocukların yardım etme davranışlarının yordayıcısı olduğu, ayrıca kız ve erkek çocukların olumlu sosyal davranışları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Gülay-Ogelman ve Canbeldek (2016), 52- 72 aylık çocukların olumlu sosyal davranışları ve anne-baba-çocuk olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma verileri çocukların anne, baba ve öğretmen görüşlerine göre toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği- Olumlu Sosyal Davranış Alt Ölçeği, Çocuk Prososyallik Ölçeği (Anne-Baba Formları) ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği (Anne-Baba Formları) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne ve baba görüşlerine göre, çocukların olumlu sosyal davranışları arasında orta düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu, anne ve babalarının olumlu sosyal davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problem durumunu ve alt problemlerini çözümleyebilmek amacıyla oluşturulan araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, psikoeğitim programı tasarım ve uygulama süreci, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'nın okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, bir değişkenin etkilerinin gözlenebilmesine olanak sağlaması ve neden-sonuç ilişkilerini test edebilen en geçerli ve güvenilir yol olması sebebiyle deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel desenler, bağımsız değişken olarak tanımlanan işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin karşılaştırılabilmesi ve bağımsız değişkenlerin araştırmacı tarafından manipüle edilebilmesi açısından iki temel koşulu barındırmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006'dan akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.195). Bu çalışmada, gruplar araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan prososyal davranış düzeyleri bakımından ön test puanları dikkate alınarak eşleştirilmeye çalışılmış ve eşleştirilen gruplardan deney grubunun belirlenmesinde seçkisiz atama yapılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.208). Bu sebeple, çalışmada yarı deneysel desenlerden biri olan ön test–son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışları, sosyal duygusal uyumları ve yaşam doyum düzeyleri, bağımsız değişken ise Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'dır. Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara sınıf öğretmenleri tarafından Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasına devam edilmiş ve buna ek olarak deney grubunda bulunan çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanan Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma desenine ilişkin sembolik görünüm Tablo 3.1'de belirtilmiştir:

Tablo 3.1. *Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen*

Grup	Ön test	İşlem	Son test
GD	O1.1	X	O1.2
GK	O2.1	-	O2.2

GD: Deney grubunu,

GK: Kontrol grubunu,

O1.1 : Deney grubu ön test,

O1.2 : Deney grubu son test,

O2.1 : Kontrol grubu ön test,

O2.2 : Kontrol grubu son test ölçümlerini,

X: Deneysel işlemi (Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı uygulamaları) göstermektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2012, s.208).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, öncelikle zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşım ve uygulamaya olanak sağlayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmış, daha sonra amaçlı örnekleme yöntemlerinden (purposeful sampling) ölçüt örnekleme yoluyla çalışma grubu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2000). Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Araştırmada, uygulamanın yapılacağı çocukların seçiminde araştırmacı tarafından belirlenen temel ölçüt, çocukların ön test olarak uygulanan Sosyale Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nden alınan puanlar doğrultusunda sosyale davranış değerlendirmesinde risk grubunda yer almasıdır. Risk grubunun belirlenmesi işleminde öncelikle, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde Aydın ili Efeler ilçesinde belirlenen ilkokul bünyesinde bulunan iki anasınıfının öğrencilerine Sosyale Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) ön test olarak uygulanmış ve çocukların ön test puanları sıralanmıştır. Gay (1987), deneysel araştırmalarda her grupta 15'er denek sayısının sonuçların geçerli olmasını sağlayabildiğini belirtmiştir (akt. Arlı ve Nazik, 2001, s.77). Bu doğrultuda, grupların eşit olması unsuru da dikkate alınarak 66 puan ve altında kalan 30 çocuk eşleştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının ataması yapılmış ve 15 çocuk deney grubunu, 15 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)

Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranış düzeylerini belirlemek amacıyla mevcut araştırma için geliştirilen ölçekten alınan yüksek puan, çocukların prososyal davranış düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Likert tipi ölçekte çocukların prososyal davranışlara sahip olma derecesine göre 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği (Açımlayıcı faktör analizi ve Doğrulayıcı faktör analizi) ve güvenirlik analizleri (Cronbach Güvenirlik Katsayısı) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçek 16 madde ile son şeklini almış ve toplam varyansın %88.074'ünü açıklayan dört alt faktör ile biçimlenmiştir. Paylaşma, yardım etme, işbirliği ve empati alt boyutlarından oluşan ölçekte her alt boyutta dört madde bulunmaktadır. Alt faktörler düzeyinde Cronbach Alpha değeri, faktör 1 için .948 (işbirliği), faktör 2 için .947 (yardım etme), faktör 3 için .949 (empati), faktör 4 için .948 (paylaşma) olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek, 31-73 ay arası çocukların kırgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük gibi risk altında olabilecek davranışsal ve duygusal sorun göstergelerini ve akran grubunda sergilemesi beklenen sosyal becerilerinin niceliğini kısa sürede tarama amacıyla kullanılan bir ölçüm aracıdır (Akt. Çorapçı ve diğ., 2010). Ölçek, Sosyal Yetkinlik (SY), Kırgınlık-Saldırganlık (KS), ve Anksiyete-İçe Dönüklük (Aİ) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve her boyutta on madde bulunmaktadır. SY, KS ve Aİ alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88, .87 ve .84; her alt boyuta ait madde toplam korelasyon katsayıları ise, .41 ve üstünde bulunmuştur. Bu değerler, yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir. Altılı likert tipi ölçekte, her bir maddede çocuğun becerilerinin değerlendirilmesi *her zaman yapar* (6 puan), *sık sık yapar* (4 ya da 5 puan), *bazen yapar* (2 ya da 3 puan) ve *hiçbir zaman yapmaz* (1 puan) ifadelerinden uygun olan doğrultusunda yapılmaktadır (Çorapçı ve diğ., 2010).

3.3.3. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)

The Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (MSLSS), Huebner (1994) tarafından çocukların (7-18 yaş) yaşamlarında yer alan beş özel alandaki yaşam memnuniyetlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Aile, Okul, Arkadaşlar, Benlik ve Yaşanılan Çevre olmak üzere beş alt boyuttan oluşan toplam 40 maddelik bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek yaşam doyumunu işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama ve 5-6 yaş grubu çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması mevcut araştırma kapsamında yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği (Açımlayıcı faktör analizi ve Doğrulayıcı faktör analizi) ve güvenirlik analizleri (Cronbach Güvenirlik Katsayısı) yapılmıştır. Sonuç olarak, dokuz madde ile ölçeğe ilişkin toplam varyansın %45.831'ini açıklayan tek faktörlü bir yapıda Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) biçimlenmiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach güvenirlik katsayısı .846 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Geliştirme ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Uyarlama Süreci

3.3.4.1. Geçerlik çalışması. Geçerlik, bir ölçme aracının, ölçülmek istenen özelliği başka bir özellik ile karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğünü ifade eden bir kavramdır. Alan yazında geçerlik türlerine ilişkin terminolojik ve tanımsal farklılıklar bulunmakla birlikte, iyi bir geçerlik ölçütü olmanın çalışmanın niteliğine göre değiştiği belirtilmektedir. Bu bakımdan mevcut araştırmada, ölçeklerin geçerliğini belirlemek amacıyla kapsam geçerliği ve yapı geçerliği teknikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Karakoç ve Dönmez, 2014).

3.3.4.1.1. Kapsam geçerliği. Kapsam geçerliği, hazırlanacak ölçekte yer alan maddelerin, olgusal ve/veya yargısal verileri temsil etme ve toplamada yeterli olup olmaması ile ilgilidir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Kapsam geçerliği çalışmaları, ölçekteki maddelerin ölçeğin amacına ne derece hizmet ettiğini ortaya koyması ve uzman görüşlerinden elde edilen nitel verileri istatistiksel olarak nicel verilere dönüştüren bir süreç olması bakımından önem arz etmektedir (Ercan ve Kan, 2004; Yurdugül, 2005). Bu doğrultuda, çalışmada *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)* ve *Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)* ölçeklerinde yer alan uygulama yönergelerinin ve değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerliğinin tespiti için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Uzmanların ölçme araçlarında yer alan her bir maddeyi ölçeğin amacına uygunluğu ve anlaşılabilirliği bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde *Uygun*, *Uygun değil*, *Değiştirilebilir* şeklinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddelere ilişkin var ise görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen nitel veriler tek bir formda birleştirilmiş ve Lawshe tekniği kullanılarak nicel verilere dönüştürülmek üzere analizler yapılmıştır. Bu işlem sürecinde önce belirli maddelerin kabul edilmesi ve reddedilmesinde kullanılan istatistiksel bir araç olan KGO hesaplanmış, sonrasında ölçekte kalması karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak KGİ değeri elde edilmiştir (Akt. Yurdugül, 2005). Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlilik oranının formülü aşağıda verilmiştir (Akt. Yurdugül, 2005):

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

KGO = Kapsam Geçerlik Oranı

NG = Maddeye gerekli diyen uzman sayısı

N = Madde hakkında bilgi alınan toplam uzman sayısı

Bu formüle göre KGO, bir maddenin ölçekte kalması yönünde görüş bildiren uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten bütün uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği ile hesaplanmaktadır. Ölçekte yer alan bir madde tüm uzmanlar tarafından değerlendirildiğinde;

Uzmanların tamamı *uygun* olarak değerlendirilirse o maddenin KGO değeri 1,

Uzmanların yarısı *uygun* olarak değerlendirilirse KGO=0,

Uzmanların yarısından fazlası *uygun* şeklinde değerlendirilirse KGO>0,

Uzmanların yarısından azı *uygun* şeklinde değerlendirilirse KGO<0, olmaktadır.

Buna göre, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında değer alabilen KGO, sıfıra eşit ya da negatiflik içeriyorsa maddenin kapsam geçerliliği olmadığı göstergesi olmakta ve bu değere sahip madde ölçekten çıkarılmaktadır. KGO değerleri pozitif olan maddelerin anlamlılıkları test edilir. En az beş en fazla kırk uzman görüşüne ihtiyaç duyulan Lawshe Tekniğinde uzman sayısına ilişkin minimum değerler maddenin istatistiksel olarak anlamlılığını ifade etmektedir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüş olan geçerlik ölçütleri kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde ölçüt alınmıştır. Bu tabloya göre, minimum değerlere sahip olan maddeler ölçeğe alınır, minimum değerlere sahip olmayan maddeler ise elenir (akt. Yurdugül, 2005, s.2). Tablo 3.2’de ilgili değerler sunulmuştur.

Tablo 3.2. *P= 0.05 Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minimum Değerler*

Uzman Sayısı	Minumum Değer	Uzman Sayısı	Minumum 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

Madde redaksiyonunda ise, uzmanların *düzeltilme/öneri* bölümlerinde belirtmiş oldukları ifadeler doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen davranışı ölçecek niteliğe sahip olma durumu, bilimsel ve teknik açıdan hatalı olma durumu, dil bilgisi hatası ve maddelerin anlaşılabilirlik durumu bakımından incelenmesi yapılmıştır (Baykul, 2015'den akt. Atan, 2020).

3.3.4.1.2. Yapı geçerliği. Yapı geçerliği, ölçekten elde edilen puanların ölçülmek istenen yapıyı sadece bu yapının göstergeleri ile ölçüp ölçemediğini göstermektedir (Kline, 2005). Bu çalışmada ölçeklerin yapı geçerliliklerini belirlemek amacıyla uç değer analizi, madde analizi (madde-toplam korelasyonu, madde ayırt edici özelliği), faktör analizi (afafda) teknikleri kullanılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen çok sayıda karmaşık verileri az sayıda ve anlamlı bir yapıda basitleştirmeyi hedefleyen bir istatistik tekniğidir (Büyüköztürk, 2002; Kline, 2005). Bu analiz yönteminde, açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki teknik kullanılmaktadır. Açıklayıcı faktör analizinde (AFA), değişkenlerin oluşturduğu öbekleşmenin faktör yapısını ortaya çıkarmayı amaçlanmaktadır (Brown, 2015). Çalışmada, ölçeklerde alt boyutların varlığını tespit etmek, var ise hangi maddelerin hangi boyutlar altında öbekleştiğini belirlemek amacıyla AFA analizleri yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), önceden oluşturulan faktöryel bir modelin gözlenen değişkenlerine dayalı olarak gizil değişken (faktör) oluşturmayı amaçlayan bir işlemdir. Teorik olarak ortaya konan yapının test edildiği bu analizde, ölçülen değişkenin yapısının bilinmesi sebebiyle amaç, ölçme aracı ile elde edilen ölçümlerin faktör yapısının doğrulanmaya çalışılmasıdır (Yaşlıoğlu, 2017). DFA'da modelin uyum iyiliğini değerlendirmek için çok sayıda indeks değerleri kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık

kullanılan uyum indeksler ve kabul edilebilir değerler Tablo 3.3’de belirtilmiştir (Cole, 1987; Hooper vd., 2008; Kline. 2005; Marsh ve Hau, 1996).

Tablo 3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değerler

İstatistik	Standartlar
p	.05 düzeyinde anlamlı
Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness. χ^2)	$\chi^2/sd < 3$ $4 < \chi^2/sd < 5$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation. RMSEA)	$0 < RMSEA < 0.05$ $0.05 < RMSEA < 0.08$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index. CFI)	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$ $0.97 \leq CFI \leq 1$
Normalleştirilmemiş Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index. NNFI)	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$ $0.97 \leq NNFI \leq 1$
Normalleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index. NFI).	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$ $0.95 \leq NFI \leq 1$
Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index. GFI)	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$ $0.95 \leq GFI \leq 1$
Fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index. IFI)	$0.90 \leq IFI \leq 1$
Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index. AGFI)	$0.90 \leq AGFI \leq 1$
Artıkların kareleri ortalamasının karekökü (Root Mean Square Residual. RMR)	$RMR \leq 0.05$

AFA ve DFA analizleri yapabilmek için bazı varsayımların da karşılanıp karşılanmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu amaçla, verilerin faktör analizine uygunluğu ve faktör analizi varsayımları sırasıyla incelenmiştir.

Kayıp veri ve uç değerlerin (outliers) saptanması: Uç değerlerin analizi işleminde, veri seti içerisindeki aykırı değerler tespit edilerek bu değerlere sahip maddeler ölçekten çıkarılmaktadır. Bu amaçla, çalışmada ilk olarak standardize edilmiş z puanları hesaplanarak z puanı üçten az olan formlar analize alınmamıştır. Ayrıca, her bir form için hesaplanan Mahalanobis uzaklığında X^2 değeri $p < .001$ olarak olasılık kestirimi kabul edilmiş ve bu değerlerin altında kalanlar analize dahil edilmemiştir (Atan, 2020).

Örneklem büyüklüğü ve seçimi: Açımlayıcı faktör analizi yapabilmek için ideal örneklem büyüklüğü ile ilgili alan yazında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell

(2013), birçok kaynağa göre önerilen sayının, madde başına 5 ile 10 kişi olarak en az 300 kişi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, ölçek ile elde edilen örneklem sayısının faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla incelenen KMO değerinin 0.50'den büyük, verilerin çok değişkenli normallik varsayımlarını sağlama durumunu incelemek için yapılan Bartlett testinin anlamlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Akt. Atan, 2020).

Normallik: Yapılan analizlerde verilen normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra, Tabachnick ve Fidell (2013), faktör analizine başlamadan önce kontrol edilmesi gereken varsayımlardan biri olan normal dağılım ile ilgili olarak FA ve PCA'nın büyük veri setine ait değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanıldığında değişkenlerin normal dağılmasa da analiz yapılmasına engel bir durum oluşturmadığını belirtmişlerdir (Akt. Atan, 2020).

Madde analizleri: Ölçme aracıda yer alan her bir maddenin üst grup ve alt grup ortalamaları arasındaki farkın hesaplanmasıyla elde edilen madde analizi bir güvenilirlik analizi olarak nitelendirilmektedir. Ancak bu analiz yöntemi, madde geçerliliğini sağlaması bakımından madde toplam korelasyonlarının hesaplanması yoluyla maddelerin ayırt edici gücünün belirlenmesinde kullanılabilir. Bu sebeple, bu veriler yapı geçerliliğinin belirlenmesi işleminde AFA ve DFA analizlerinden önce hesaplanabilir (Erkuş, 2016, s.137).

3.3.4.2. Güvenirlik çalışması. Ölçme aracının güvenilirliği, aracın ölçülmek istenen değişkeni ölçme tutarlılığı ya da ölçüm sonuçlarının random hatalardan arınmış olması 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 güvenilirlik katsayısını hesaplamak için test-tekrar test ve paralel formlar yöntemi, puanlama tutarlılığı, Kuder Richardson-20 (KR-20), Cronbach alfa katsayıları, madde toplam puan korelasyonu yöntemleri kullanılabilir (Büyüköztürk, 2002; Karakoç ve Dönmez, 2014). Likert tipi bir ölçekte güvenilirlik katsayısının yeterli sayılabilmesi için mümkün olduğunca 1'e yakın olmasının gerektiği belirtilmiştir (Tezbaşaran, 1997, s.47). Araştırmada, ölçeklerin güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

3.3.4.3. Prososyal davranış ölçeği (Çocuk formu)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 5-6 yaş grubu çocukların prososyal davranışlara sahip olma düzeylerinin ölçülebilmesi için Prososyal davranış ölçeği (çocuk formu) geliştirme sürecinde kapsam

geçerliliği, yapı geçerliliği ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda, Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Gerçekleştirilen çalışmalar Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Kapsam Geçerliliği	Yapı Geçerliliği	Güvenirlik
<ul style="list-style-type: none"> • Madde Havuzu Oluşturma • Uzman Görüşüne Başvurma • Madde Redaksiyonu 	<ul style="list-style-type: none"> • Yapı Geçerliliği analizleri için gerekli varsayımların incelenmesi • Madde Analizleri • Açımlayıcı Faktör Analiz • Doğrulayıcı Faktör Analizi 	<ul style="list-style-type: none"> • Cronbach Güvenirlik Katsayısı

Şekil 3.1. Ölçek geliştirme süreci (Prososyal davranış ölçeği-Çocuk formu)

3.3.4.3.1. Geçerlik çalışması. Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarını ölçmek amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapılan altı faktör ve 47 maddeden oluşan Prososyal davranış ölçeği (çocuk formu)’nin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği, madde analizi ve yapı geçerliği teknikleri (Açımlayıcı Faktör Analizi-AFA ve Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA) kullanılmıştır.

3.3.4.3.1.1.Kapsam geçerliği. Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)’nin kapsam geçerliği çalışmasında konu ile ilgili yapılan çalışmalar, kuramsal çerçeve ve geliştirilmiş benzer nitelikteki ölçme araçları incelenmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda, prososyal davranışlar ile ilgili altı alt boyut ve 47 maddeden oluşan madde havuzu yapılandırılmıştır. Ölçek, *Hiçbir Zaman, Nadiren, Bazen, Genellikle, Her Zaman* olarak beşli likert ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Geliştirilen ölçekte yer alan maddeler için gereklilik, açıklık ve uygunluk açısından beş öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri tek bir formda birleştirilerek frekans dağılımlarına göre incelenmiştir. Görüşler içerisinde 13 madde için başka maddeler ile aynı özellikleri ölçmesi sebebiyle *uygun değil* ifadesine yer verildiği görülmüştür. 6 maddenin ise, içerik ve anlam bakımından ölçme aracına uygun olmadığı belirtilmiştir. Bu maddelerin KGO değerleri hesaplandığında, -0.6 ile 0.2 arasında değiştiği görülmüş ve bu değerler 0’a eşit veya negatiflik içermesi sebebiyle toplam 19 madde olarak ölçekten çıkarılmıştır (Veneziano ve Hooper, 1997’den akt. Yurdugül, 2005, s.2). Böylece, 47 maddeden oluşan ölçme aracı 28 maddeye indirgenmiştir. Bu maddeler için uzman görüş formunun

öneri/görüş kısmına yazılan görüşler değerlendirilmiş ve uzmanların bazı maddelerle ilgili dil bilgisi, anlaşılabilirlik ve ifadeyi doğru aktarma ile ilgili görüşleri dikkate alınarak ölçek maddelerine son şekli verilmiştir. Böylece, elde edilen 28 maddelik Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nin beş madde yardım etme, dört madde dahil etme/koruma, dört madde işbirliği yapma, beş madde rahatlatma/teselli etme, dört madde empati ve altı madde paylaşma davranışı ile ilgili olarak altı alt boyutta yapılandığı görülmüştür. Hazırlanan taslak ölçme aracının 5-6 yaş grubu çocuklar için ön uygulaması yapılmış ve bu çocukların öğretmenlerinden 361 veri elde edilmiştir. Ön uygulama sonucu elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin analizler yapılmıştır.

3.3.4.3.1.2. Yapı geçerliği. Verilerin faktör analizine uygunluğu ve faktör analizi varsayımlarına ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Örneklem büyüklüğü ve seçimi: Çalışma örnekleme belirlenirken 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Örneklem seçmede ise, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşım ve uygulamaya olanak sağlayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). 361 kişilik veri setine yönelik yapılan analizler sonucunda, KMO testi .841 ve Bartlett küresellik testi de ($p < 0.01$) anlamlı bulunmuştur. Bu durumda veri setimizin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür (Kalaycı, 2009).

Normallik: Araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla incelenen çarpıklık basıklık değerlerine ilişkin olarak .128 (Skewness) ve .256 (Kurtosis) olarak bulunmuştur. Bu değerlerin +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu görülmüş ve buna dayanarak verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen veri sayısının büyük olması sebebiyle (361), ($KMO > .90$) normallik varsayımının engel oluşturmayacağı da bilinmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013'den akt. Atan, 2020).

Madde analizleri: Tablo 3.4'de her maddenin madde-toplam korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 3.4. *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Madde Analizi (N=361)*

Maddeler	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha	Maddeler	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
M1	.560	.958	M15	.805	.955
M2	.570	.957	M16	.664	.957
M3	.624	.957	M17	.722	.956
M4	.669	.957	M18	.693	.956
M5	.462	.958	M19	.632	.957
M6	.825	.955	M20	.693	.956
M7	.806	.955	M21	.399	.959
M8	.776	.956	M22	.577	.957
M9	.810	.956	M23	.621	.957
M10	.738	.956	M24	.626	.957
M11	.710	.956	M25	.626	.957
M12	.697	.956	M26	.587	.957
M13	.735	.956	M27	.572	.957
M14	.693	.956	M28	.558	.957

Tablo 3.4'de yer alan madde toplam korelasyonlarına bakıldığında, en düşük değer .399 olduğu görülmüştür. Bu değer, .30 ve üzerinde olması sebebiyle analizden çıkartılmamıştır. 28 maddeden oluşan ölçek ile faktör analizleri yapılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Açıklayıcı Faktör Analizi: Maddelerin yer aldıkları ölçekteki yük değerlerinin en az .30 ve üzerinde olması gerekmektedir. Bu doğrultuda, yük değeri .30'un altında olan maddeler analizden çıkartılmalıdır. Ayrıca, bir maddenin farklı faktörlerde olan iki yük değeri arasındaki farkın ise en az .10 olması ölçüt olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan analizler beş aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

1. Aşama (AFA): 28 madde ile gerçekleştirilen AFA analizinde 1. Aşama açıklayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (1. Aşama)*

Maddeler	Faktör Yükleri				
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M12	.898	.029	.196	.174	.200
M11	.894	.054	.171	.200	.201
M13	.882	.115	.152	.263	.095
M14	.870	-.034	.234	.227	.193
M15	.748	.151	.228	.426	.192
M7	.686	.529	.135	.361	-.150
M8	.650	.546	.125	.366	-.208
M3	.096	.857	.209	.066	.290
M1	-.119	.856	.235	.235	.176
M2	-.025	.847	.207	.112	.293
M4	.251	.792	.325	-.003	.157
M6	.562	.634	.181	.385	-.134
M10	.620	.632	.036	.257	-.092
M9	.408	.544	.515	.199	.103
M27	.194	.201	.896	-.012	.040
M26	.189	.203	.869	.039	.058
M28	.168	.084	.831	.205	-.039
M25	.128	.139	.828	.255	.156
M21	.080	.164	.721	-.007	-.042
M23	.049	.194	.646	.429	.219
M17	.262	.186	.208	.860	.095
M18	.288	.259	.058	.849	.078
M16	.358	.141	.003	.770	.309
M19	.317	.088	.205	.754	.014
M20	.432	-.016	.358	.573	.325
M22	.237	.332	.098	.208	.785
M23	.110	.300	.459	.233	.619
M5	.417	.349	-.218	.140	.534

Tablo 3.5'e ait bulgular incelendiğinde, ölçeğin 5 alt boyutta yapılandığı ve 6, 8, 9, 10 numaralı maddelerin binişiklik özellik gösterdikleri görülmüş, bu sebeple bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu durumda, 1. aşamada 4 madde ölçekten çıkarılarak kalan 24 madde ile 2.aşama afa analizleri gerçekleştirilmiştir.

2. Aşama AFA: Kalan 24 madde ile yapılan analizde maddelerin binişiklik düzeyleri ve faktör yükleri incelenmiştir. 2. aşama açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (2. Aşama)*

Maddeler	Faktör Yükleri				
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M12	.921	.180	.049	.181	.126
M11	.919	.155	.075	.211	.116
M13	.892	.150	.103	.279	.045
M14	.884	.220	-.023	.232	.139
M15	.748	.220	.124	.421	.226
M7	.645	.174	.411	.385	-.072
M5	.468	-.259	.440	.150	.331
M27	.194	.892	.188	-.018	.127
M26	.192	.862	.194	.033	.141
M28	.164	.835	.071	.207	.022
M25	.114	.812	.109	.222	.339
M21	.113	.732	.226	.036	-.205
M24	.071	.627	.235	.434	.188
M2	.027	.186	.911	.149	.109
M3	.132	.190	.886	.091	.184
M1	-.092	.230	.867	.260	.103
M4	.269	.321	.786	.021	.110
M18	.298	.054	.240	.864	.066
M17	.259	.206	.153	.860	.148
M19	.319	.213	.072	.770	.002
M16	.381	-.023	.163	.769	.267
M20	.408	.322	-.065	.531	.526
M23	.121	.394	.329	.190	.726
M22	.282	.033	.430	.170	.723

Tablo 3.6’da yer alan bulgular incelendiğinde, ölçeğin 5 boyutlu yapıda olduğu ve 5, 20 numaralı maddelerin binişiklik özellik gösterdikleri görülmüş, bu sebeple bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu durumda, 2. aşamada 2 madde ölçekten çıkarılarak kalan 22 madde ile 3.aşama afa analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.Aşama AFA: Kalan 22 madde ile yapılan analizde maddelerin binişiklik düzeyleri ve faktör yükleri tekrar incelenmiştir. 3. aşama açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (3. Aşama)*

Maddeler	Faktör Yükleri				
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M12	.932	.158	.051	.174	.140
M11	.926	.138	.072	.207	.126
M13	.896	.140	.110	.272	.023
M14	.892	.204	-.033	.228	.166
M15	.753	.222	.132	.416	.161
M7	.654	.159	.434	.375	-.093
M27	.209	.886	.215	-.035	.104
M28	.158	.860	.054	.211	.030
M26	.207	.857	.221	.016	.111
M25	.144	.789	.125	.202	.357
M21	.085	.762	.178	.054	-.123
M24	.076	.629	.219	.431	.226
M3	.147	.155	.906	.086	.204
M2	.023	.177	.895	.164	.159
M1	-.084	.215	.873	.264	.127
M4	.280	.296	.799	.021	.132
M18	.305	.059	.238	.861	.043
M17	.269	.211	.148	.857	.134
M16	.378	-.009	.127	.785	.268
M19	.324	.214	.057	.765	.036
M23	.151	.357	.324	.182	.764
M22	.271	.041	.366	.203	.755

Tablo 3.7'ye ait bulgular incelendiğinde, 7, 15, 21, 24 numaralı maddelerin kendi boyutu dışında başka alt boyutların içine saçıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu maddelerin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Bu durumda, 3. aşamada 4 madde ölçekten çıkarılarak kalan 18 madde ile 4.aşama afa analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.Aşama AFA: Kalan 18 madde ile yapılan analizde maddelerin binişiklik düzeyleri ve faktör yükleri tekrar incelenmiştir. 4. aşama açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (4. Aşama)*

Maddeler	Faktör Yükleri			
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
M3	.931	.119	.133	.070
M2	.911	.006	.127	.145
M1	.869	-.134	.196	.237
M4	.797	.213	.311	.042
M22	.598	.318	.065	.265
M23	.548	.194	.417	.242
M12	.112	.937	.175	.223
M11	.128	.926	.151	.254
M14	.046	.904	.198	.273
M13	.128	.863	.151	.309
M27	.244	.177	.905	-.024
M26	.250	.169	.887	.029
M28	.070	.123	.857	.224
M25	.229	.130	.844	.241
M18	.242	.236	.080	.878
M17	.189	.210	.228	.871
M16	.217	.357	.007	.806
M19	.080	.287	.184	.790

Tablo 3.8'e ait bulgular incelendiğinde, 22, 23 numaralı maddelerin kendi boyutu dışında başka alt boyutların içine saçıldığı ve dört alt boyutta yapılandığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu maddelerin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Bu durumda, 4. aşamada 2 madde ölçekten çıkarılarak kalan 16 madde ile 5. aşama afa analizleri gerçekleştirilmiştir.

5. Aşama AFA: Kalan 16 madde ile yapılan analizde maddelerin binişiklik düzeyleri ve faktör yükleri tekrar incelenmiştir. 5. aşama açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (5. Aşama)*

Maddeler	Faktör Yükleri			
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
M12	.940	.085	.173	.230
M11	.930	.103	.149	.262
M14	.901	.004	.201	.279
M13	.870	.118	.148	.316

(devamı arkadadır)

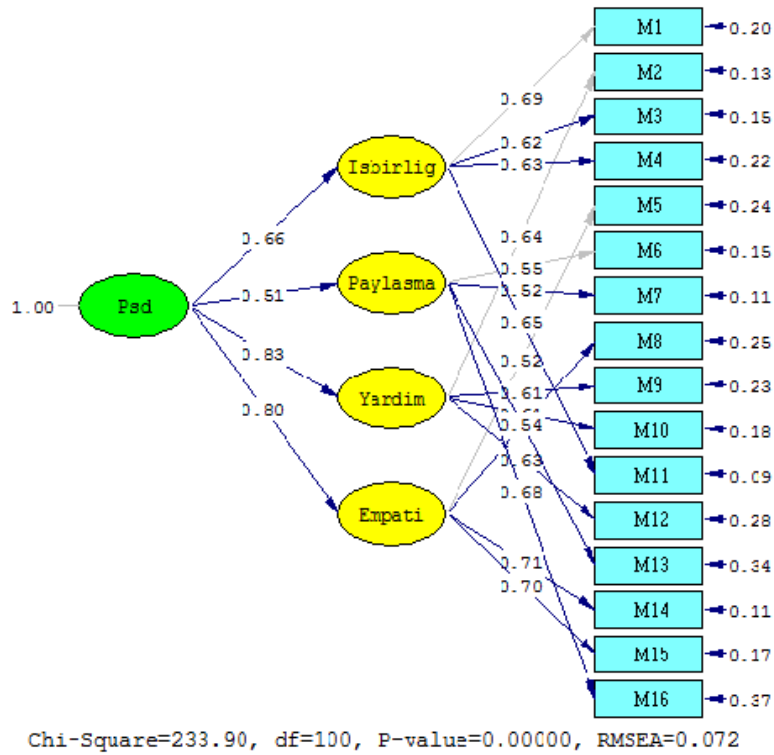
Tablo 3.9. *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (5. Aşama-devamı)*

Maddeler	Faktör Yükleri			
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
M3	.147	.936	.134	.096
M2	.033	.920	.131	.170
M1	-.107	.887	.200	.261
M4	.240	.803	.309	.064
M27	.187	.249	.906	-.017
M26	.180	.255	.887	.035
M28	.124	.067	.863	.226
M25	.129	.183	.844	.247
M18	.246	.237	.074	.885
M17	.210	.165	.232	.877
M16	.354	.170	.012	.813
M19	.287	.053	.182	.792

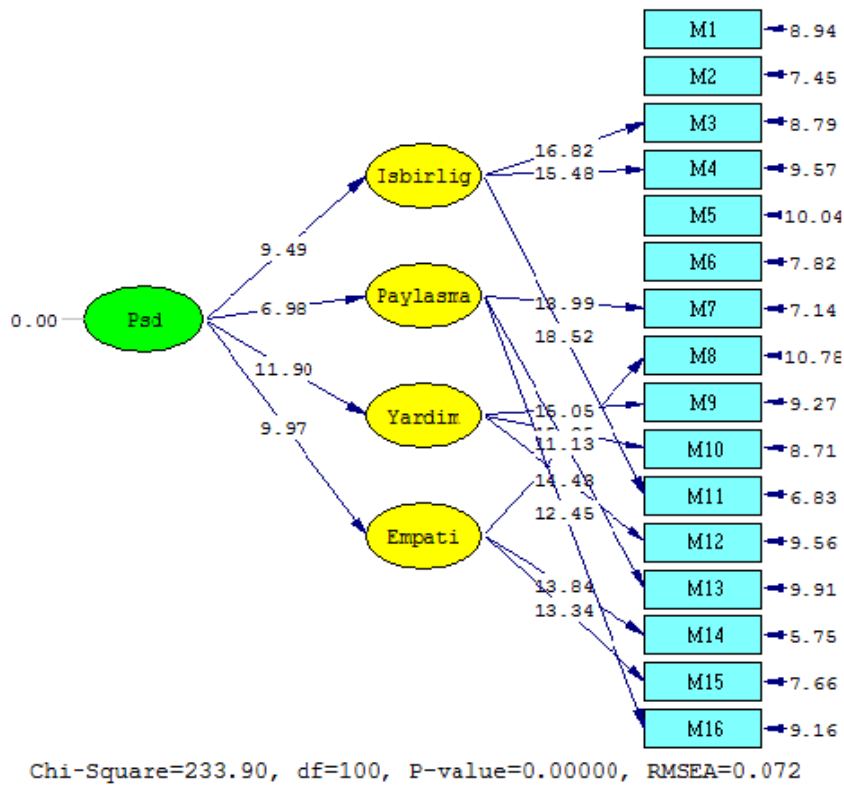
Tablo 3.9'daki bulgular incelendiğinde, kalan 16 maddenin faktör yüklerinin .792 ile .940 arasında değiştiği, bu değerlerin .60 üzerinde olması sebebiyle yüksek düzeyde olduğu ve binişik özellik göstermediği görülmüş (Kline, 1994), maddelerin 4 alt boyutta öbekleştiği ve ortaya çıkan bu 4 faktörlü yapının toplam varyansın %88.074'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu oran, %40 üzerinde olması sebebiyle ölçeğin 4 boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır (Tavşancıl, 2006). Bu doğrultuda, Sosyol Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nin 4 alt boyut ve 16 maddeden oluştuğu görülmüş ve bu yapı DFA ile sınanmıştır.

Sosyol Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): DFA yönteminde, farklı koşulların (parametre kestirim yöntemi, madde sayısı, faktör sayısı) yeterli örneklem sayısının değişmesini etkilemesi sebebiyle genel kabul görmüş bir sayı bulunmamaktadır. Hoyle (1995) tarafından minimum örneklem büyüklüğünün 250 kişi ve üzerinde olması önerilmiştir. Bu doğrultuda, 261 veri ile Sosyol Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nin 4 alt boyuttan oluşan 16 maddelik yapısını doğrulamak amacıyla DFA analizleri yapılmıştır. Uygulanan DFA sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2=233.90$, $X^2/sd=2.339$, RMSEA= 0.072, CFI=0.97, NNFI=0.97, NFI=0.95, IFI=0.97, RFI=0.94, GFI=0.90, AGFI=0.86 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre, X^2/sd oranının 3'ün altında olması uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde, değerlerin mükemmel uyuma karşılık geldiği, sadece AGFI değerinin .90 sınırının altında yakın bir değer olarak iyi uyuma karşılık geldiği görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk,

2018). Daha sonra ölçeğe ilişkin DFA modeline ait diyagramlar incelenmiştir. Elde edilen path diyagramları Şekil 3.2., Şekil 3.3. ve Şekil 3.4'te belirtilmiştir.

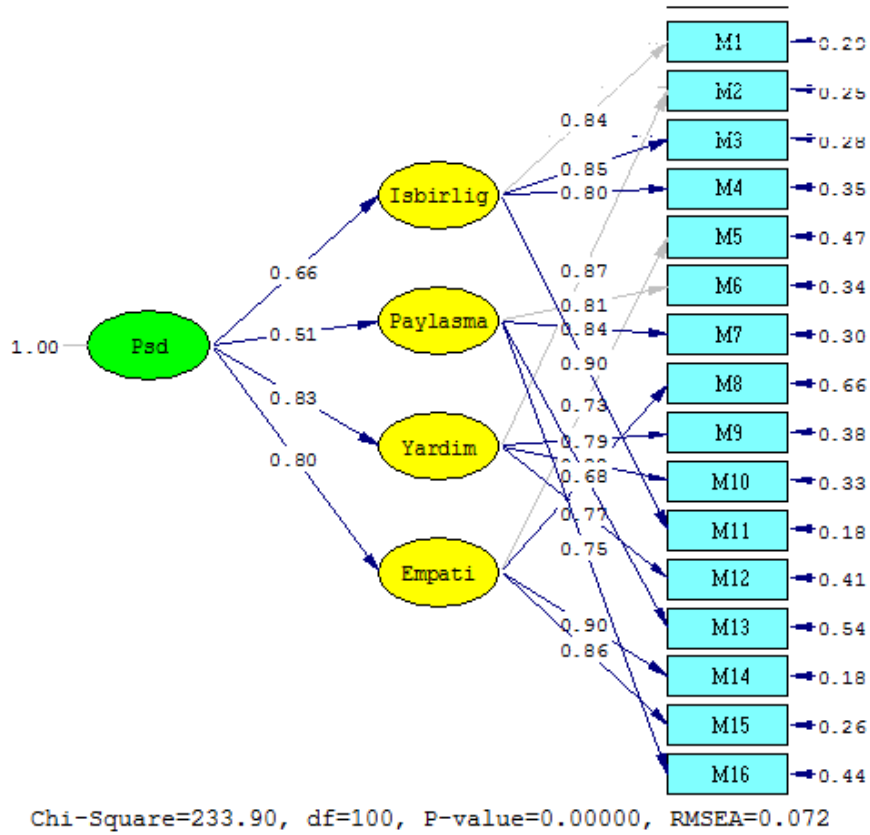


Şekil 3.2. Prososyal davranış ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin path diyagramı



Şekil 3.3. Prososyal davranış ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin t değerleri

Şekil 3.3 incelendiğinde, t değerlerinin 2.56'yı aştığı ve dolayısıyla bu değerlerin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).



Şekil 3.4. Prososyal davranış ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin hata varyansları

Şekil 3.4 incelendiğinde, hata varyanslarının .66 ile .18 arasında değiştiği ve yüksek olmadığı (1'den küçük) görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Elde edilen istatistikler incelendiğinde, t değerlerinin anlamlı olduğu, verilerin modelle uyum gösterdiği görülmüş ve ölçeğin AFA ile oluşmuş olan 4 faktörlü 16 maddelik yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu aşamadan sonra faktörlerin isimlendirilmesi yapılmıştır.

Faktörlerin İsimlendirilmesi: Alt boyutlardan birincisinde faktör yük değerleri 0.87-0.94 arasında değişen 11, 12, 13 ve 14 numaralı toplam 4 madde yer almaktadır. Alt boyutun içerisinde yer alan maddeler incelendiğinde (örn., 12. Etkinlik sırasında arkadaşlarıyla işbirliği yapar) işbirliği yapma davranışını işaret eden maddeler olduğu görülmüş ve bu alt boyut *işbirliği yapma* olarak adlandırılmıştır.

İkinci alt boyutun 1, 2, 3 ve 4 numaralı maddelerden oluştuğu, yardım etme davranışını temsil eden maddelerin (örn., 3. Eşyaları dağılmış bir kişinin/çocuğun

eşyalarını toplamasına yardım etmeyi teklif eder.) olduğu görülmüş ve bu alt boyut *yardım etme* olarak isimlendirilmiştir.

Üçüncü alt boyutta, 25, 26, 27 ve 28 numaralı maddelerin bulunduğu, alt boyut içerisinde yer alan maddelerin empati yapma davranışını işaret eden maddeler içerdiği (örn., 27. Başkalarının duygularını, içinde bulunduğu durum çerçevesinde anlayabilir.) görülmüş ve alt boyut *empati* olarak isimlendirilmiştir.

Dördüncü alt boyutun 16, 17, 18 ve 19 numaralı maddelerden oluştuğu, maddeler incelendiğinde paylaşma davranışını temsil eden maddelerden (örn., 18. Sevdiği bir yiyeceği başka bir çocuk kendi payını bitirmiş olsa bile isteyerek paylaşır.) oluştuğu görülmüş ve bu alt boyut *paylaşma* olarak isimlendirilmiştir.

3.3.4.3.2. Güvenirlilik çalışması. Güvenirlilik analizleri için ölçeğin geçerlik çalışmalarından sonra kalan 16 maddeye ait madde-toplam korelasyonları ve alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nin DFA sonrası madde toplam korelasyonları (N=361)*

Alt Boyutlar	Alt Boyut Cronbach's Alpha	Maddeler	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu
İşbirliği	.923	M11	2.87	1.048	.554
		M12	3.01	.978	.567
		M13	3	.877	.604
		M14	3.64	.964	.650
Yardım Etme	.924	M1	4.29	.896	.691
		M2	4.29	.896	.679
		M3	4.38	.713	.702
		M4	4.22	.9163	.656
Empati	.923	M25	2.79	1.047	.647
		M26	2.90	.929	.719
		M27	2.93	.976	.702
		M28	2.73	1.142	.619
Paylaşma	.924	M16	3.20	.839	.649
		M17	2.88	.780	.621
		M18	2.90	.798	.601
		M19	3.34	.794	.581

Tablo 3.10'a ait istatistiki veriler incelendiğinde, maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları değerlerinin .554 ile .719 arasında değiştiği görülmektedir. Alt faktörler düzeyinde Cronbach Alpha değeri ise, faktör 1 için .923, faktör 2 için .924, faktör 3 için .924, faktör 4 için .923 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, Prososyal davranış ölçeği

(Çocuk Formu)'nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu söylenebilir (Tezbaşaran, 1997, s.47).

Sonuç olarak, 47 maddelik taslak ölçekten uzman değerlendirmesi sonucu 19 madde çıkarılmış ve oluşan 28 maddelik ölçekten istatistiksel analizler neticesinde 12 madde çıkartılarak ölçeğin 16 maddelik son şekli oluşmuş ve ilk faktör dağılımında 5 alt faktöre dağılan ölçek, en son toplam varyansın %88.074'ünü açıklayan 4 alt faktör ile biçimlenmiştir.

3.3.4.4. Yaşam doyumu ölçeği (Çocuk formu)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik sürecinde kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda, Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılmış olan çalışmalar Şekil 3.5'te gösterilmiştir.

Kapsam Geçerliliği	Yapı Geçerliliği	Güvenirlik
<ul style="list-style-type: none"> • Maddelerin Türkçe'ye çevrilmesi • Uzman Görüşüne Başvurma • Madde Redaksiyonu 	<ul style="list-style-type: none"> •Yapı Geçerliliği analizleri için gerekli varsayımların incelenmesi •Madde Analizleri •Açımlayıcı Faktör Analizi •Doğrulayıcı Faktör Analizi 	<ul style="list-style-type: none"> • Cronbach Güvenirlik Katsayısı

Şekil 3.5. Ölçek uyarlama süreci (Yaşam doyumu ölçeği-Çocuk formu)

3.3.4.4.1. Geçerlik çalışması. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) beş faktör ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında, kapsam geçerliliği sonrası uç değer analizi ve madde analizi yapılmıştır. Bu işlemler sonrası ölçekte kalan maddelere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizleri uygulanmıştır.

3.3.4.4.1.1. Kapsam geçerliği. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin dil geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe'ye uyarlama çalışmaları iki dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, iki uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi gerçekleştirilmiş ve iki çeviri formu 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. Ölçekte yer alan yönergelerin ve maddelerin kapsam geçerliği, Türk kültürüne ve uygulama yapılacak olan yaş grubuna uygunluğu bakımından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan beş öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek Türkçe uygulama yönergesi ve maddelerinin yanında orjinal kopyaları ile uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan her bir maddeyi *uygun*, *uygun değil*, *değiştirilebilir* şeklinde değerlendirmeleri ve ölçekte yer alan yönerge ve maddeleri geliştirmeye yönelik var ise görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) için uzmanlardan gelen görüşler tek bir formda birleştirilerek frekans dağılımlarına göre incelenmiş ve uzman değerlendirmelerinde hiçbir madde için *uygun değil* ifadesine yer verilmediği görülmüştür. Yapılan hesaplama göre Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin KGİ değeri 1 olarak bulunmuş ve bu değere göre, ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Uzmanlardan gelen formların öneri/görüş kısmında belirtilmiş olan görüşler değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, ölçek beşli likert tipi ölçekten, *hiçbir zaman*, *bazen*, *her zaman* olarak üçlü likert ölçeğine dönüştürülmüştür. Uzmanların bazı maddelerle ilgili dil bilgisi ve okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeylerine uygunluğu açısından daha basit ve anlaşılır hale getirilmesine yönelik görüşleri dikkate alınarak ölçek maddelerine son şekli verilmiştir. Ayrıca, ölçeğin uygulanması aşamasında çocuklara yönelik olarak geliştirilen materyal önerileri dikkate alınmıştır. Hazırlanan taslak ölçme aracının 5-6 yaş grubu çocuklar ile ön uygulaması yapılmış ve 931 veri elde edilmiştir. Ön uygulama sonucu elde edilen veriler, AFA (450) ve DFA (481) analizleri için ayrılarak geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin analizler yapılmıştır.

3.3.4.4.1.2. *Yapı geçerliği.* Verilerin faktör analizine uygunluğu ve faktör analizi varsayımlarına ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Kayıp veri ve uç değerlerin (outliers) saptanması: Çalışmada 450 veriden oluşan örneklem uç değerlerin saptanıp veri setinden çıkartılması işleminden sonra 358 olarak belirlenmiştir.

Örneklem büyüklüğü ve seçimi: Çalışma örnekleme belirlenirken 5-6 yaş grubu çocuklardan veriler toplanmıştır. Ölçek maddelerinin cevaplanması tamamen çocukların istekleri dikkate alınarak tamamlanmıştır. Yöntem, zaman, para ve işgücü açısından yaşanan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir örneklem seçme

amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla 358 kişilik veri setine yönelik yapılan analizde, örneklem büyüklüğünün yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu .854 ve verilerin çok değişkenli normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığını ölçme amaçlı Bartlett küresellik testi de ($p < 0.01$) anlamlı bulunmuştur.

Normallik: Araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla incelenen çarpıklık basıklık değerlerine ilişkin olarak .684 (Skewness) ve .167 (Kurtosis) olarak bulunmuştur. Bu değerlerin +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu görülmüş ve buna dayanarak verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada örneklem büyüklüğü uç değerlerin saptanıp veri setinden çıkartılmasından sonra 358 olarak belirlenmiştir. Bu örneklem sayısının büyük olması sebebiyle (358), ($KMO > .90$) normallik varsayımının engel oluşturmayacağından göz ardı edilebileceği düşünülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013'den akt. Atan, 2020).

Madde analizleri: Bu süreçte .20'nin altında olup, silindiği takdirde faktörün iç tutarlık katsayısını düşürmeyen maddeler silinmiş ve tekrar güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Erkuş, 2016, s. 137). Tablo 3.11'de her alt boyuta ait madde geçerliği ve güvenilirliği bilgileri gösterilmektedir.

Tablo 3.11. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Madde Analizi (N=358)

Maddeler	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha	Maddeler	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
M1	.133	.821	M21	.543	.807
M2	.199	.819	M22	.527	.810
M3	.397	.814	M23	.309	.816
M4	.273	.817	M24	-.413	.836
M5	.106	.822	M25	.246	.819
M6	.456	.812	M26	.581	.809
M7	-.134	.829	M27	.081	.824
M8	-.195	.829	M28	.052	.827
M9	.048	.824	M29	.434	.813
M10	.413	.814	M30	.553	.810
M11	.273	.817	M31	.354	.815
M12	.378	.814	M32	.200	.821
M13	.419	.812	M33	.210	.819
M14	.136	.820	M34	.175	.821
M15	.556	.808	M35	.127	.821
M15	.535	.810	M36	.080	.822
M17	.529	.811	M37	.565	.809
M18	.574	.809	M38	.644	.807
M19	.463	.812	M39	.038	.826
M20	.534	.808	M40	.468	.812

Yapılan madde analizleri sonucunda ölçekten toplam 15 madde (1, 2, 5, 7, 8, 9, 14, 24, 27, 28, 32, 34, 35, 36, 39 numaralı maddeler) silinmiştir. Ölçekte kalan 25 maddeye ait madde toplam korelasyonu değerleri Tablo 3.12’de belirtilmektedir.

Tablo 3.12. *Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Madde Analizi (N=358)*

Maddeler	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha	Maddeler	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
M3	.413	.880	M21	.602	.875
M4	.304	.883	M22	.540	.877
M6	.405	.880	M23	.350	.882
M10	.416	.880	M25	.233	.887
M11	.279	.883	M26	.595	.876
M12	.413	.880	M29	.445	.880
M13	.438	.880	M30	.584	.876
M15	.583	.876	M31	.404	.880
M16	.540	.877	M32	.244	.886
M17	.540	.878	M33	.206	.884
M18	.562	.877	M37	.520	.878
M19	.434	.880	M38	.617	.875
M20	.601	.875	M40	.512	.878

Tablo 3.12 incelendiğinde, kalan 26 maddenin madde toplam korelasyonlarının .20’nin üzerinde olduğu görülmektedir. Sonraki işlemlerde, silinen maddelerin ölçeğin güvenilirlik katsayısı değerinde düşme ve yükselme yaratmadığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra, ölçeğin yapı geçerliliğini istatistiksel olarak tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): 26 madde ile gerçekleştirilen AFA analizinde binişiklik özelliği gösteren maddeler için .10 referans aralığı olarak belirlenmiştir. Ancak, bazı maddeler ile diğer maddeler arasındaki faktör yük değeri farkı .10 dan az olması durumunda maddelerin içerik incelemesi yapılmış ve bu maddeler tekrar değerlendirilmek üzere bir sonraki aşamaya bırakılmıştır (Büyüköztürk, 2010; Seçer, 2015, s.87). Yapılan analizler altı aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

1.Aşama (AFA): 1. Aşama açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (1.Aşama)

Maddeler	Faktör Yükleri				
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M23	.739	.112	-.129	-.039	.217
M22	.670	.019	.156	.345	.134
M13	.586	.307	.197	-.007	-.086
M3	.575	.147	.337	-.033	-.076
M20	.536	.218	.201	.369	.109
M29	.507	-.112	.284	.186	.325
M4	.429	.038	-.059	.366	.032
M18	.153	.662	.331	.082	.057
M32	.364	.598	-.068	-.165	-.193
M15	-.077	.595	.448	.307	.108
M10	.193	.565	.038	.059	.175
M17	.055	.564	.212	.280	.220
M30	.366	.520	.149	.064	.341
M16	-.144	.507	.370	.484	.139
M37	.087	.179	.734	-.040	.304
M6	.071	.093	.678	.176	-.083
M38	.193	.265	.659	.108	.225
M26	.145	.204	.508	.288	.329
M19	.277	.012	.467	.342	-.037
M21	.230	.247	.264	.696	.024
M12	.081	.182	-.034	.684	.252
M11	.064	-.158	.271	.661	-.073
M31	.288	-.052	.012	.256	.710
M40	.179	.252	.156	.158	.651
M25	-.168	.269	.299	-.220	.536
M33	-.069	.347	.012	-.068	.350

Tablo 3.13'e ait bulgular incelendiğinde, 4 ve 33 numaralı maddelerin binişiklik özellik gösterdikleri görülmüş ve bu sebeple bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 16 numaralı maddenin "Arkadaşlarım bana iyi davranır." faktör yükü ile diğer maddelerin faktör yükleri arasında .10 dan az fark olduğu görülmüş ve maddenin içerik özellikleri dikkate alınarak tekrar incelenmek üzere bir sonraki aşamaya geçmesine izin verilmiştir. Bu durumda. 1. Aşama iki madde ölçekten çıkarılarak kalan 24 madde ile 2.aşama afa analizleri gerçekleştirilmiştir.

2.Aşama AFA: Kalan 24 madde ile yapılan analizde maddelerin binişiklik düzeyleri ve faktör yükleri incelenmiştir. 2. Aşama açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (2.Aşama)

Maddeler	Faktör Yükleri				
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M18	.663	.312	.196	.083	.009
M10	.608	.011	.186	.017	.177
M15	.604	.473	-.062	.270	.041
M17	.602	.223	.038	.217	.200
M32	.558	-.075	.416	-.175	-.204
M16	.553	.371	-.156	.436	.106
M30	.543	.147	.355	.033	.333
M37	.162	.766	.112	-.002	.231
M38	.257	.679	.205	.128	.186
M6	.074	.620	.131	.289	-.124
M26	.233	.528	.117	.266	.327
M23	.121	-.171	.712	-.025	.301
M22	.044	.088	.633	.382	.239
M3	.074	.354	.611	.020	-.077
M13	.280	.165	.608	.025	-.044
M20	.221	.178	.519	.374	.170
M29	-.061	.195	.472	.255	.403
M11	-.110	.162	.049	.741	-.014
M21	.320	.177	.189	.697	.106
M12	.266	-.063	.002	.615	.325
M19	.053	.343	.281	.447	.011
M31	.024	.023	.194	.198	.766
M40	.291	.231	.114	.063	.644
M25	.276	.396	-.177	-.289	.445

Tablo 3.14'teki bulgular incelendiğinde, 29 numaralı maddenin binişiklik özellik gösterdiği görülmüş ve bu sebeple madde ölçekten çıkarılmıştır. 25. maddenin de “25. Okul ilgi çekicidir.” binişiklik özelliği gösterdiği görülmüş ancak maddenin içerik özellikleri dikkate alınarak tekrar incelenmek üzere bir sonraki aşamaya geçmesine izin verilmiştir. 30 numaralı maddenin “30. Annem-babam ve ben birlikte eğlenceli şeyler yaparız.” binişiklik özelliğini yitirdiği görülmüş, bu sebeple sonraki analizlerde tekrar incelenmek üzere ölçekte bırakılmıştır. Bu durumda. 2. Aşamada bir madde ölçekten çıkarılarak kalan 23 madde ile 3.aşama afa analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.Aşama AFA: Kalan 23 madde ile yapılan analizde maddelerin binişiklik düzeyleri ve faktör yükleri tekrar incelenmiştir. 3. Aşama açıklayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.15'te sunulmuştur.

Tablo 3.15. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (3.Aşama)

Maddeler	Faktör Yükleri				
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M18	.647	.313	.229	.080	.014
M10	.637	-.004	.196	.011	.142
M17	.633	.208	.041	.205	.172
M15	.609	.471	-.048	.253	.039
M16	.586	.357	-.159	.416	.088
M30	.563	.138	.354	.036	.303
M32	.489	-.051	.480	-.171	-.169
M37	.189	.756	.087	.009	.209
M38	.261	.678	.192	.139	.182
M6	.065	.622	.119	.301	-.111
M26	.208	.538	.117	.271	.356
M23	.105	-.167	.705	.006	.295
M13	.238	.177	.625	.051	-.024
M3	.008	.380	.624	.051	-.035
M22	.019	.095	.615	.415	.257
M20	.159	.205	.525	.390	.216
M11	-.091	.154	.006	.746	-.013
M21	.309	.179	.182	.699	.126
M12	.273	-.067	-.008	.607	.334
M19	.109	.316	.230	.468	-.031
M31	.010	.028	.181	.210	.787
M40	.250	.247	.135	.065	.684
M25	.277	.396	-.161	-.299	.446

Tablo 3.15'teki bulgular incelendiğinde. 32 numaralı madde binişiklik özellik göstermesi sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. 25. Madde içerik özelliği dikkate alınarak tekrar incelenmek üzere bir sonraki aşamaya bırakılmıştır. Bu durumda. 3. Aşamada bir madde ölçekten çıkarılarak kalan 22 madde ile 4.aşama afa analizleri gerçekleştirilmiştir. 4.Aşama AFA: Kalan 22 madde ile yapılan analizde maddelerin binişiklik düzeyleri ve faktör yükleri tekrar incelenmiştir. 4. Aşama açılımcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (4.Aşama)

Maddeler	Faktör Yükleri				
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M10	.689	-.014	.243	-.038	.068
M17	.640	.223	.055	.175	.154
M18	.637	.329	.241	.057	-.003
M16	.588	.375	-.153	.393	.085
M15	.580	.499	-.057	.242	.054
M30	.562	.148	.367	.010	.288
M37	.182	.753	.099	.004	.212
M38	.225	.692	.182	.144	.213
M6	.095	.602	.147	.292	-.137
M26	.239	.522	.134	.259	.339
M23	.126	-.182	.718	-.006	.272
M3	.034	.355	.662	.035	-.069
M13	.254	.166	.653	.031	-.057
M22	.043	.079	.622	.411	.253
M20	.118	.222	.487	.411	.265
M11	-.106	.165	-.034	.774	.037
M21	.329	.181	.178	.692	.127
M12	.401	-.114	.053	.557	.241
M19	.113	.317	.235	.463	-.023
M31	.018	.022	.159	.219	.814
M40	.244	.250	.121	.064	.704
M25	.297	.385	-.140	-.316	.419

Tablo 3.16'daki bulgular incelendiğinde, 25 numaralı madde binişiklik özelliğini devam ettirmesi sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. 15. maddenin de “15. Yaşadığım yerde yapılacak eğlenceli birçok şey var.” binişiklik özelliği gösterdiği görülmüş fakat içerik özelliği dikkate alınarak tekrar incelenmek üzere ölçekte bırakılmıştır. Bu durumda, 4. Aşamada bir madde ölçekten çıkarılarak kalan 21 madde ile 5.aşama afa analizleri gerçekleştirilmiştir.

5.Aşama AFA: Kalan 21 madde ile tekrar faktör analizi yapılmıştır. 5. Aşama açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular tablo 3.17'de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (5.Aşama)

Maddeler	Faktör Yükleri				
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M10	.690	-.027	-.008	.247	.046
M18	.642	.326	.068	.231	-.011
M17	.642	.227	.170	.038	.166
M16	.590	.390	.367	-.183	.113
M15	.584	.490	.250	-.070	.043
M30	.577	.161	-.002	.346	.308
M37	.208	.752	-.012	.075	.219
M38	.243	.695	.131	.159	.219
M6	.093	.602	.297	.139	-.150
M26	.253	.504	.284	.131	.305
M11	-.130	.191	.756	-.046	.054
M21	.307	.176	.729	.187	.090
M12	.383	-.135	.612	.074	.186
M19	.098	.337	.455	.224	-.012
M23	.123	-.179	.022	.731	.254
M13	.252	.167	.058	.660	-.081
M3	.042	.392	-.002	.636	-.026
M22	.032	.103	.412	.617	.259
M20	.113	.232	.422	.485	.255
M31	.036	.035	.200	.142	.835
M40	.276	.265	.028	.089	.741

Tablo 3.17 incelendiğinde, benlik alt boyutuna ait 10 ve 17 numaralı maddelerin kaldığı ancak bu maddelerin kendi aralarında öbekleşmediği ve diğer boyutlarla iç içe girdiği ve ölçeğin bütünlüğünü bozduğu görülmektedir. Bu sebeple, 10 ve 17 numaralı maddeler ölçekten çıkartılmış ve ölçek 19 madde, 4 boyut üzerinden değerlendirilmiştir.

Şu ana kadar yapılmış olan beş aşamalı AFA özdeğerlerine ilişkin veriler Tablo 3.18’de sunulmuştur.

Tablo 3.18. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Aşamalara Ait Özdeğerler

	Bileşen	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1.Aşama	1	7.183	27.626	27.626
	2	2.200	8.462	36.088
2.Aşama	1	7.032	29.300	27.934
	2	2.046	8.527	37.826
3.Aşama	1	6.802	29.576	29.576
	2	1.964	8.541	38.117
4.Aşama	1	6.725	30.568	30.568
	2	1.926	8.755	39.323
5.Aşama	1	6.636	31.601	31.601
	2	1.855	8.831	40.432

Tablo 3.18 incelendiğinde, 1. Alt boyut ile 2. Alt boyut arasındaki özdeğerler farkının 2.5 kattan daha az olacak şekilde ilerlemediği görülmüştür. Dolayısıyla, ölçeğin tek boyutlu bir yapıdan oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda, kalan maddeler ölçeğin tek boyutunu koruma ve güçlendirme amacına yönelik olarak incelenmiştir.

6.Aşama: Bu aşamada, 1. boyuta en az yük veren maddeler incelenerek sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 3.19’da sunulmuştur.

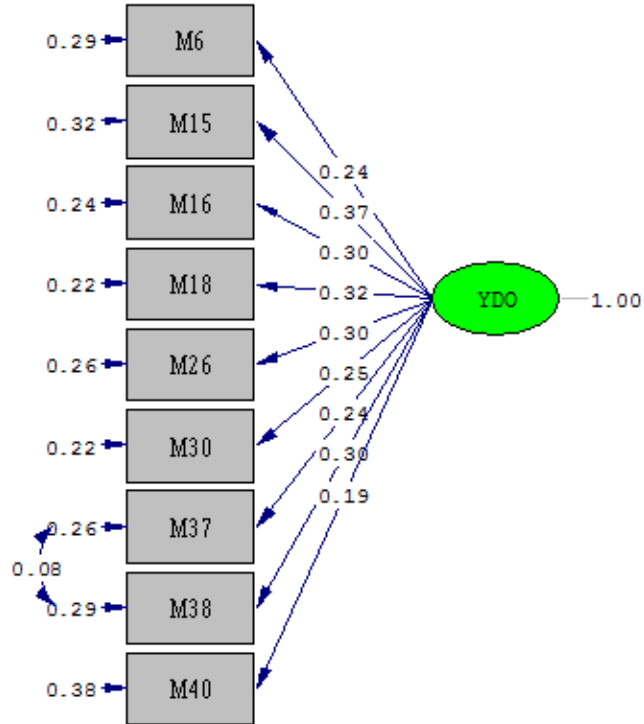
Tablo 3.19. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Faktör Yük Değerleri (6.Aşama)

Maddeler	Faktör Yükleri			
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
M15	.764	-.019	.211	.111
M37	.699	.149	.042	.073
M38	.686	.222	.164	.119
M16	.680	-.131	.327	.184
M18	.645	.256	.034	.121
M26	.571	.153	.281	.278
M6	.516	.173	.348	-.236
M30	.480	.350	-.052	.450
M23	-.120	.708	.006	.347
M13	.226	.689	.056	-.019
M3	.282	.670	.030	-.075
M22	.038	.619	.436	.251
M20	.224	.496	.416	.261
M11	.055	-.046	.797	-.024
M21	.321	.180	.709	.172
M12	.133	.049	.556	.345
M19	.305	.242	.478	-.039
M31	.051	.113	.212	.791
M40	.373	.093	.044	.699

Yapılan analizler neticesinde, Tablo 3.19 incelendiğinde, 1. boyuta en az yük veren maddeden başlanarak sırasıyla 23, 22, 31, 11, 12, 20, 13, 3, 19, 21 numaralı maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin yapılan açımlayıcı faktör analizi ile tek faktör ve 9 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %45.476'sını açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir (s.119). Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988) ise, sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında açıklanan varyansın yeterli olduğunu belirtmişlerdir (akt. Tavşancıl, 2006). Bu bulgular, ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Tek faktörlü ölçekte kalan 9 madde incelendiğinde, ölçeğin orjinalinden 3 madde yaşam ortamı, 2 madde aile, 2 madde okul, 2 madde arkadaş alt boyutlarından oluştuğu görülmüştür.

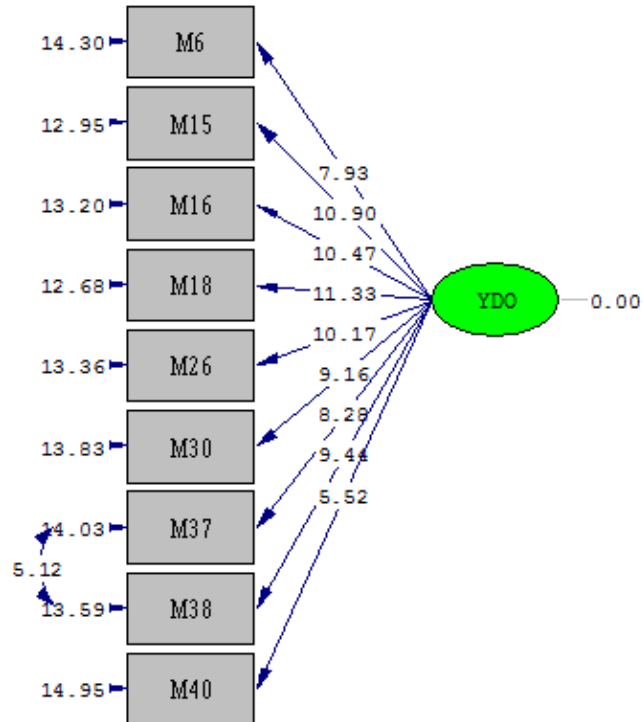
Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin tek faktör ve 9 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): 481 veri ile çalışmanın DFA analizleri yapılmış ve uygulanan DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler ve χ^2/sd değeri incelenmiştir. İşlem sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2=98.88$, $X^2/sd= 3.662$, RMSEA= 0.074, CFI=0.93, NNFI=0.90, NFI=0.90, IFI=0.93, RFI=0.87, GFI=0.96, AGFI=0.93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, χ^2/sd değerinin < 3 standartını sağlamadığı görülmüş, 37 ve 38 numaralı maddelerin kuramsal olarak sosyal ilişkilerle ilişkili olması sebebiyle aynı özellikleri ölçtüğü düşünülerek modifikasyon işlemi uygulanmıştır. Elde edilen path diyagramları Şekil 3.6, Şekil 3.7 ve Şekil 3.8'de belirtilmiştir.



Chi-Square=69.26, df=26, P-value=0.00001, RMSEA=0.059

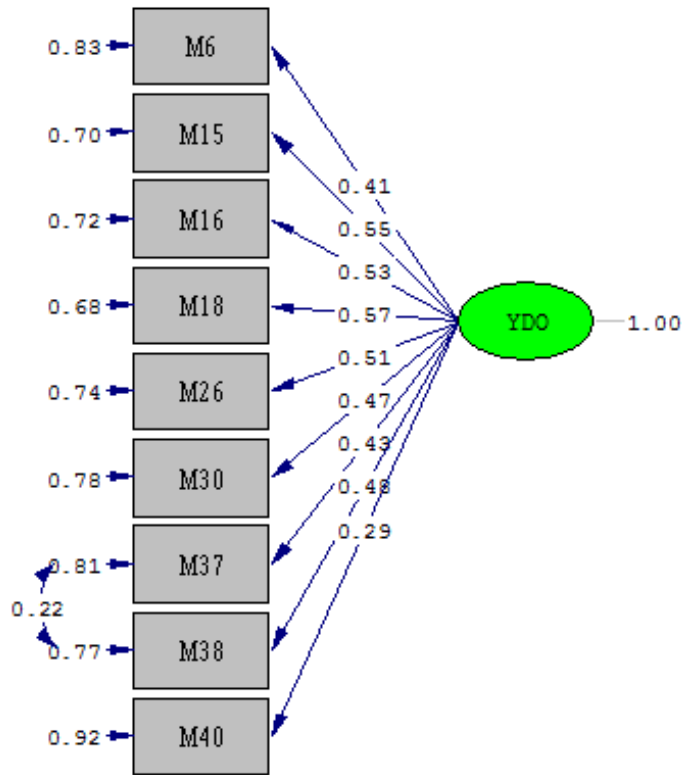
Şekil 3.6. Yaşam doyumu ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin path diyagramı



Chi-Square=69.26, df=26, P-value=0.00001, RMSEA=0.059

Şekil 3.7. Yaşam doyumu ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin t değerleri

Şekil 3.7 incelendiğinde, t değerlerinin 2.56'yı aştığı ve dolayısıyla bu değerlerin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).



Chi-Square=69.26, df=26, P-value=0.00001, RMSEA=0.059

Şekil 3.8. Yaşam doyumu ölçeği (Çocuk formu)'ne ilişkin hata varyansları

Şekil 3.8. incelendiğinde, hata varyanslarının .68 ile .92 arasında değiştiği ve yüksek olmadığı (1'den küçük) görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Modifikasyon yapılarak analiz tekrarlandıktan sonra, öncelikle yapılan modifikasyon işleminin χ^2 'ye manidar bir katkı sağlayıp sağlamadığına bakılmış ve 1 serbestlik derecesinde ki-kare farkı'nın p değerinin manidarlığı incelenmiştir. Bu değer Chi-Square Difference with 1 Degree of Freedom=29.62 ($P=.000$) olduğu ve χ^2 'ye manidar bir katkı sağladığı görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Ayrıca, tüm uyum indekslerinin $\chi^2=69.26$, $\chi^2/sd=2.663$, RMSEA=0.059, CFI=0.96, NNFI=0.94, NFI=0.93, IFI=0.96, RFI=0.91, GFI=0.97, AGFI=0.95 yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen 9 maddelik tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda, Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.4.4.2. Güvenirlik çalışması. Güvenirlik analizleri için ölçeğin geçerlik çalışmalarından sonra kalan 9 maddenin ayırt edicilik güçleri madde-toplam korelasyonları ve Cronbach's Alpha katsayıları tekrar hesaplanmıştır.

Tablo 3.20. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin AFA/DFA Sonrası Madde Toplam Korelasyonları (N=358)

Maddeler	Madde Standart Sapması	Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyonu
M6	.518	.426
M15	.670	.655
M16	.533	.610
M18	.505	.578
M26	.521	.607
M30	.516	.521
M37	.522	.589
M38	.543	.641
M40	.548	.457

Tablo 3.20'ye ait istatistiki veriler incelendiğinde, maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının .426 ile .655 arasında değiştiği görülmektedir. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) güvenirlilik katsayısı .847 olarak hesaplanmıştır. Likert tipi bir ölçekte güvenirlilik katsayısının mümkün olduğunca 1'e yakın olmasının yeterli olacağı belirtilmiştir (Tezbaşaran, 1997, s.47). Bu sonuçlara göre, Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu söylenebilir.

Sonuç olarak, taslak ölçekten 31 madde çıkartılarak 9 madde ile ölçeğe ilişkin toplam varyansın %45.831'ini açıklayan tek faktörlü bir yapıda Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) biçimlenmiştir.

3.4. Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı

3.4.1. Programın Amacı

Okul öncesi eğitim, genel olarak çocuğun doğumuyla başlayan ve ilkokula kadar devam eden yılları kapsamaktadır (MEB, 2013). Çocuğun eğitim yolculuğunun ilk adımı olan okul öncesi eğitim, çocuğun duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimini sağlamayı, aynı zamanda topluma uyum sağlaması için gerekli temeli oluşturabilmeyi amaçlamaktadır (Karaca ve diğ., 2011). Okul öncesi eğitim yılları çocuğun gelişimi ve topluma katılarak uyum sağlaması açısından kritik bir öneme sahiptir (Fabes, Leonard, Kupanoff ve Martin, 2001). Bu yıllarda okul öncesi eğitim sayesinde çocuk, akranlarıyla iletişime geçerek *ben* ve *başkası* kavramlarının bilincine varır ve birlikte yaşamının getirisi

olan paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi davranışları öğrenir (Yavuzer, 1998, s.211). Çocuk çeşitli etkileşimler ve gözlem yoluyla bir durum karşısında nasıl tepki vereceğini ve bu tepkilerin karşılığı olan davranışları keşfeder. Bu doğrultuda, çocukların prososyal davranış kazanma potansiyelinin olduğu, fakat bu davranışları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri gerektiği belirtilmektedir. Araştırmalar, prososyal davranış sergilemenin yirmili yaşlara kadar artarak geliştiğini, en dikkat çeken gelişim aralığının okul öncesi dönemde olduğunu ortaya koymuştur (Eisenberg ve Fabes, 1998; Pratt, Skoe ve Arnold, 2004).

Bu bağlamda çocuğun, ilk yıllarında çevresinde yer alan rol modellerine ve öğrenme deneyimlerine bağlı olarak birlikte yaşadığı insanlarla bir takım prososyal davranışları kazandığı ve duygularını yaşadığı kültüre uygun bir biçimde ifade edebildiği söylenebilir (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002, s. 35-36; Çubukçu ve Gültekin, 2006, s. 157). Okul öncesi dönemde kazanılan tutum ve davranışların çocukluktan gençliğe ve ordanda yetişkinliğe uzanan yaşam döngüsünü de etkilediği düşünüldüğünde, çocuklarımızın ve beraberinde gelecek nesillerimizin daha başarılı, daha fazla prososyal davranış sergileyen ve daha mutlu bireyler olması öncelikli hedeflerimizdendir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönem çocuklarımızın sosyal gelişimin temel unsularından olan prososyal davranış gelişimini desteklemek amacıyla 5-6 yaş grubu çocuklar için prososyal davranış psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan programın amacı, toplumsal bütünlük ve huzurun sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesinde önemli rol oynayan empati, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi prososyal davranışların gelişimini desteklemektir. Aynı zamanda, çocukların saldırganlık duygularını azaltıp olumlu sosyal davranışlarını desteklemek, hoşgörü ve farklılıklara saygı kazandırmak, rekabeti azaltıp dayanışmayı arttırmak, perspektif alma, duygu düzenleme, ahlaki muhakeme ile karar verme gibi becerilere sahip olmak, program ile kazanılması beklenen davranışlardandır. Çocukların sosyal duygusal uyum ve yaşam doyumlarının artması da araştırmanın beklenen sonuçları arasındadır.

3.4.2. Programın İçeriği

Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'nın okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranış düzeyleri, sosyal duygusal uyumu ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, araştırmacı tarafından iki oturumu ön uygulamada kullanılmak üzere 16 oturumluk bir psikoeğitim programı tasarlanmıştır.

Programın tasarım süreci Nazlı'nın (2014) önerdiği gibi iki adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar aşağıda verilmiştir:

1. Adım: Programın Alt Yapısının Hazırlanması

Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'nın alt yapısı hazırlanırken üç faktör göz önünde bulundurulmuştur:

1. Öncelikle programın felsefi ve kuramsal temelleri belirlenmiştir. Hazırlanan Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'nda hümanist felsefi akım ve pozitif psikoloji temel alınmıştır. Programın kuramsal temeli ise, Bilişsel Davranışçı Kuram, Sosyal Gelişim Kuramı ve Hümanist (İnsancıl) Kurama dayanmaktadır. Hümanist Yaklaşım, insan doğasının iyi olduğunu ilke olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşımın temel kavramları, empati, değer verici tutum ve içtenlik olarak ifade edilir. İyileştirici uyumun önemine vurgu yapan fenomenolojik bakış açısına sahip, yaşantısal, insancıl ve iyimser bir yaklaşımdır (Geçtan, 1982; Seligman, 2006).

Sosyal gelişim kuramı, öğrenmenin sosyo kültürel yanını vurgulaması bakımından programa katkı sağlamaktadır. İnsanın gelişimi ve toplumsallaşmasının temel mekanizmasını tanımlamış olan Vygotsky'ye göre toplumsal etkileşim, çocuğun öğrenmesinde önemli bir yer tutar (Gindis, 1999; Miller, 1994). Ona göre, çocuğun gelişiminde içinde bulunduğu sosyal çevrenin ve yetişkinlerin önemli rolü vardır ve çocuğun öğrenme potansiyeli *diğer bilgili bireylerle* birlikte olduğunda ortaya çıkar. Yakınsal gelişim alanı olarak tanımlanan bu potansiyel toplumsal etkileşime bağlıdır (Nicolopovlov, 1993'den akt. Atak, 2017). Özellikle, çocuklar ile yetişkinler arasındaki anlayış farklılıkları, çocukların perspektif geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuğun kazandığı kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağını sosyal çevresi oluşturur (Tappan, 1998).

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, davranışçı ve bilişsel terapilerin temel ilkelerinin bir araya gelmesi ile oluşan geniş bir yelpaze olarak tanımlanabilmektedir. Bu yaklaşıma göre, insan öğrenmelerinin birçoğu bilişsel işlevler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Kişi, çevre ile etkileşimi neticesinde ortaya çıkan kendi zihnindeki çevrenin bilişsel tasarımına göre tepki verir. Düşünce, duygu ve davranışlar nedensel olarak karşılıklı ilişki içindedir ve birbirlerinden daha başat değildir. Bilişsel süreçler davranışsal kuramla bütünleştirilebilir ve bilişsel yaklaşım yöntemleri davranışçı tekniklerle birleştirilerek daha iyi sonuçlar alınabilir. Nitekim hazırlanan eğitim programında, davranışçı kuramın, temel niteliklerinin başında gelen istenilir olarak nitelendirilen *hedef davranışları* önceden belirleme ve bu hedeflere ulaştırma yönünde çaba gösterme, bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek

amacıyla da ölçümler, gözlemler yapma, davranış değişikliklerinin sürekliliklerinin sağlanması ve kalıcılıklarının artırılması için aile katılımlı ev faaliyetleri çalışmaları uygulama, bilişsel kuramın ise, kişilerin kendi ifadelerine önem verilmesi, dilin önemi, benlik algıları ve kişilerin davranışları ile düşünce ve duyguları arasındaki karmaşık ilişkiyi açıklaması yönünden katkı sağladığı söylenebilir (Kazdın, 2001).

Davranışçı ve *yaşantısal* psikolojik danışma kuramlarının birbirilerinden ayırt edilen ve örtüşen nitelikleri incelendiğinde, bu kuramların birbirleriyle işbirliği ve birliktelik içinde olmaları gereği ortaya çıkmaktadır. (Geçtan, 1982; Topses, 2012). Bu noktadan hareketle, Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı hazırlanırken eklektik görüşün bir yansıması olarak farklı kuramlar bir arada temel alınmıştır.

2. Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı' nın oturumları yapılandırılırken literatürdeki mevcut psikoeğitim programları (Atan, 2016; Bal ve Topuz, 2015; Demirtaş, 2016; Kurtoğlu, 2013; Öztürk-Serter, 2018; Pehlivan, 2014; Peker ve İskender, 2015; Şentürk-Aydın, 2013; Toker, 2014; Yavuzer ve Üre, 2010) gözden geçirilmiştir. Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanmış olan sosyal beceri Ekinci-Vural (2006); empatik beceri Kahraman (2007); duygu eğitimi Durmuşoğlu-Saltalı (2010); değerler eğitimi Öztürk-Samur (2011), Cevherli (2014), Sözkese (2015), Erikli (2016) ve Şahin (2017); sosyal değerler eğitimi Atabey (2014); sosyal beceri eğitimi Karaman (2016), eğitim programlarının uygulandığı araştırmalar incelenmiştir. Alan yazın taramasında, yurt içi ve yurt dışında yapılmış prososyal davranış, sosyal duygusal uyum ve yaşam doyumu ile ilgili akademik çalışmalar incelenmiş ve programın kapsayacağı prososyal davranışlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı, çalışmaya katılan deney grubu çocuklarının paylaşma, yardım etme, işbirliği, empati davranışlarını geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır.

3. Programın felsefi ve kuramsal temelleri belirlenip literatürdeki ilgili çalışmalar gözden geçirildikten sonra, deney grubunun hazır bulunuşluk düzeyleri, bilişsel seviyeleri, ailelerinin sosyo ekonomik ve kültürel değerleri ile ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Psikoeğitim programına katılan çocuklar anasınıfında eğitim görmektedir. Programın içeriği gruptaki tüm çocukların rahatlıkla anlayabilmesine uygun olarak hazırlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, çocukların kendilerini rahat hissetmeleri için her oturuma ısınma oyunları ile başlanmış, oturumlarda çeşitli görsel materyallerden (slayt gösterileri, video, kukla, hikaye vb.) yararlanılmıştır. Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı, altı akademisyene içerik ve biçim yönünden uzman görüşü alınmak üzere sunulmuştur. Uzman görüşleri çerçevesinde program tekrar düzenlenmiştir. Okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu

çocuklarının prososyal davranış gelişimlerini desteklemeye yönelik hazırlanan psikoeğitim programının genel amacı, grup yaşantısı yolu ile prososyal davranışlar hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.

2.Adım: Programın Tasarım Süreci

Program dört ana öğeye göre (kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme) tasarlanmıştır.

a. Programın birinci öğesi *kazanımlardır*. Kazanımlar aracılığıyla eğitim programına katılan gruba hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılacağını belirlemek amaçlanmıştır (Nazlı, 2014). Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'nın kazanımları Wellman ve Moore'un taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Wellman ve Moore'un geliştirmiş olduğu taksonomi, *algılama, kavrama ve genelleme* olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır (Nazlı, 2014). Program'ın kazanımları Wellman ve Moore'un taksonomisine göre algılama, kavrama ve genelleme düzeyinde belirlenmiş ve Tablo 3.21'de gösterilmiştir.

Tablo 3.21. *Wellman ve Moore'un Taksonomisine Göre Prososyal Davranış Psikoeğitim Programının Kazanımları*

Kazanımlar			
Düzyey	Algılama	Kavrama	Genelleme
	<ul style="list-style-type: none"> • Yüz ifadelerini fark eder. • Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını fark eder. •Yardım etmenin önemini fark eder. • İşbirliği yapmanın önemini fark eder. • Paylaşmanın önemini fark eder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüz ifadesinden başkalarının duygularını anlar. • Başkalarının ne hissettiğini anlar. •Yardım etmenin önemini kavrar. • İşbirliği yapmanın önemini kavrar. • Paylaşmanın önemini kavrar. • Kendini diğerlerinin yerine koyar, onların ne düşündüklerini ve hissettiklerini anlar. • Olumlu sosyal davranışları kavrar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gönüllü olarak yardım etme davranışı gösterir. • Gönüllü olarak paylaşma davranışı gösterir. • Gönüllü olarak işbirliği yapar. • Evde, okulda ve toplumda kendisinden beklenen prososyal davranışları sergiler.

Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı'nın oturumlarına ilişkin kazanımları şu şekildedir:

1. Oturum: • Yüz ifadelerini fark eder.
2. Oturum: • Yüz ifadesinden başkalarının duygularını anlar.

3. Oturum: • Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını fark eder.
4. Oturum: • Başkalarının ne hissettiğini anlar.
5. Oturum: • Yardım etmenin önemini fark eder.
6. Oturum: • Yardım etmenin önemini kavrar.
7. Oturum: • Gönüllü olarak yardım etme davranışı gösterir.
 - İşbirliği yapmanın önemini fark eder.
8. Oturum: • Paylaşmanın önemini fark eder.
9. Oturum: • Paylaşmanın önemini kavrar.
 - Gönüllü olarak paylaşma davranışı gösterir.
10. Oturum: • İşbirliği yapmanın önemini fark eder.
11. Oturum: • İşbirliği yapmanın önemini kavrar.
 - Gönüllü olarak işbirliği yapar.
12. Oturum: • Kendini diğerlerinin yerine koyar, onların ne düşündüklerini ve hissettiklerini anlar.
13. Oturum: • Kendini diğerlerinin yerine koyar, onların ne düşündüklerini ve hissettiklerini anlar.
14. Oturum: • Olumlu sosyal davranışları kavrar.
 - Evde, okulda ve toplumda kendisinden beklenen prososyal davranışları sergiler.

b. Programın ikinci ögesi *içeriktir*. Araştırmada okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu çocukların prososyal davranış düzeylerini artırmaya yönelik hazırlanan psikoeğitim programında şu konulara yer verilmiştir:

1. Oturum: Duygular
2. Oturum: Duygular
3. Oturum: Duygular
4. Oturum: Duygular
5. Oturum: Yardım Etme
6. Oturum: Yardım etme
7. Oturum: Yardım Etme/İşbirliği
8. Oturum: Paylaşma
9. Oturum: Paylaşma
10. Oturum: İşbirliği
11. Oturum: İşbirliği
12. Oturum: Empati

13. Oturum: Empati

14. Oturum: Prososyal Davranışlar

c. Programın üçüncü ögesi *süreç* tir. Deney grubunu oluşturan çocuklar ile haftada üç kez olmak üzere toplam 14 oturum beş haftada uygulanmıştır. Uygulama sürecinde oturumların süresi programda yer alan etkinliklere göre değişkenlik göstermiştir. Bu oturumlar dışında hazırlanan iki oturum ön uygulama olarak yapılmıştır. Programda oturumların amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan veya başka kaynaklardan derlenen Türkçe dil, sanat, müzik, oyun, hareket, drama etkinlikleri yer almıştır. Oturumlar başlarken konu ile ilgili poster, afiş, kukla, müzik, tekerleme, kitap gibi görsel ve işitsel materyallerden faydalanılarak çocukların dikkati çekilmeye çalışılmıştır. Oturumun içeriğine uygun bilgilendirme yapılarak programda yer alan etkinlikler uygulanmış ve kısa grup tartışmaları ile çalışma desteklenmiştir. Oturum tamamlandığında, ailelere gün içinde yapılan çalışmalar hakkında bilgilendirme amaçlı bültenler; duygular, empati, işbirliği, yardım etme, paylaşma konulu broşürler; her oturumun kazanımlarına uygun olarak hazırlanan Türkçe dil, sanat, müzik, fen, drama ve oyun etkinliklerinden biri yönergeler ve materyalleri ile birlikte gönderilmiştir. Programda yer alan oturumlar ile paralel olarak hazırlanan ve 14 etkinlikten oluşan Aile Katılımlı Ev Etkinlikleri ile çocukların kazanımları pekiştirmeleri sağlanmıştır. Oturum sonlarında verilen bu aile katılımı etkinlikleri kapsamında yapılan faaliyetler bir sonraki oturumun başlangıcında gönüllü çocuklar tarafından grup arkadaşları ile paylaşarak tartışılmıştır. 2. oturumdan itibaren de her oturumun başlangıcında bir önceki oturum çocuklar ve araştırmacıyla birlikte özetlenmiş, böylece de oturumlar arası bağ kurulmuştur. Sonrasında, o haftaki oturumun konusuna geçilmiştir. Ayrıca, her oturum sonrasında yapılan *bitiriş* etkinliği sayesinde çocuklar o oturumda akıllarında kalan, onları etkileyen bir bilgiyi, bir olayı grup arkadaşlarıyla paylaşmışlar ve bu etkinlik sayesinde de biten her oturumun özeti yapılmıştır (Örn., bkz, Ek-3).

d. Programın dördüncü ögesi *değerlendirme* dir. Psikoeğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla çocukların prososyal davranış düzeylerini belirleyebilmek için Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu), sosyal duygusal uyumu ölçmek için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve yaşam doyumu düzeylerini belirlemek için Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) kullanılmıştır. Ayrıca, eğitimci de her oturumun sonunda kendini, çocukları ve programı değerlendirerek yansıtıcı notlar almıştır.

3.5. Deneysel İşlemler ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın deneysel işlem ve veri toplama süreci aşağıdaki basamaklara göre gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmada veri toplama sürecinde ilk olarak gerekli izinler alınarak çalışmanın gerçekleştirileceği okuldaki okul müdürü ve okul öncesi öğretmenleri ile bir araya gelinmiştir. Öğretmenler, araştırmanın amacı ve doldurulması gereken ölçme araçları hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmanın bilimsel niteliği, gerçeği yansıtma ve gizlilik hususlarına değinilerek ölçek maddelerinin tümünün atlanmadan yanıtlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

2. Grupların prososyal davranış açısından farklılıklarını belirlemek amacıyla *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)*, sosyal duygusal uyumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)* ve yaşam doyumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)* ön test olarak uygulanmış ve grupların ön test puanları karşılaştırılmıştır. *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)*, *Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)* çocukların öğretmeni tarafından ve *Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)* çocuk tarafından cevaplanmıştır.

3. Programı uygulamaya başlamadan önce *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)* ile elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. 2 oturum olarak programın pilot uygulaması yapılmıştır.

4. Çalışma kapsamında deney grubunu oluşturan çocuklara araştırmacı tarafından 14 oturumdan oluşan beş haftalık *Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı* uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan çocuklar ise, öğretmenleri tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir.

5. Program uygulamalarının ardından genel bir değerlendirme yapılmış ve *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)*, *Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)*, *Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)* kullanılarak son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan *Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)* geliştirme sürecinde geçerlik analizi kapsamında, kapsam geçerliği, madde analizi ve yapı geçerliği teknikleri (Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi) kullanılmıştır.

Güvenirlilik analizi için, ölçeğin geçerlik çalışmasından sonra kalan 16 maddeye ait madde-toplam korelasyonları ve alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) uyarlama sürecinin geçerlilik çalışmasında, kapsam geçerliliği sonrası uç değer analizi ve madde analizi yapılmıştır. Bu işlemler sonrası ölçekte kalan maddelere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizleri uygulanmıştır.

Ölçme araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel analizleri araştırmanın problem durumu ve alt problemlerine yönelik olarak SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizlerde öncelikle dağılımın normalliği test edilmiş ve normal dağılım olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda, örneklem büyüklüğünün ($n < 30$) olması sebebiyle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). İlişkisi olmayan iki örneklem grubuna ait puanların birbirleri ile anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada deney ve kontrol grubu çocuklarının ön test ve son test puanlarının birbirleri ile karşılaştırılması neticesinde anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Aynı örneklem grubunun iki ölçüm setine ilişkin puanlarının karşılaştırılarak anlamlılığı test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmaktadır. Aynı zamanda, ilişkili iki ölçümden elde edilen puanların yönünü ve miktarını ortaya koyan bir testtir (Büyüköztürk, 2010). Deney grubu çocuklarına prososyal davranış psikoeğitim programının uygulanması neticesinde, deney grubu çocuklarının ön test-son test ölçümleri arasında ve kontrol grubu çocuklarının ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve anlamlı çıkan dağılımlardaki farkın ön test-son test kıyaslaması yapılarak hangi ölçüm lehine olduğu tespit edilmiştir.

DÖRDÜCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ve alt problemlerine ilişkin verilerin istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgulara tablo şeklinde yer verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

4.1. 1. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı öncesi Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Mann-Whitney U testi ile sınanarak bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
İşbirliği	Deney	15	200	13.33	80	-1.37	.169
	Kontrol	15	265	17.67			
Paylaşma	Deney	15	313	20.87	32	-3.38	.001*
	Kontrol	15	152	10.13			
Yardım Etme	Deney	15	191	12.73	71	-1.73	.083
	Kontrol	15	274	18.27			
Empati	Deney	15	229	15.27	109	-.14	.884
	Kontrol	15	236	15.73			
Sosyal Davranış Toplam	Deney	15	250	16.67	95	-.72	.467
	Kontrol	15	215	14.33			

* $p < 0.01$

Tablo 4.1'de yer alan bulgular incelendiğinde, deney grubu çocuklarının ön test sıra ortalamaları işbirliği (13.33), paylaşma (20.87), yardım etme (12.73), empati (15.27) alt boyutları ve prososyal davranış toplam (16.67) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu çocuklarının ön test sıra ortalamaları işbirliği (17.67), paylaşma (10.13), yardım etme (18.27), empati (15.73) alt boyutları ve prososyal davranış toplam (14.33) olarak saptanmıştır. Bu verilere göre, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte deney grubu çocuklarının prososyal davranışın işbirliği ve yardım etme alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamalarının kontrol grubu çocuklarından düşük olduğu, prososyal davranış toplam puanı ise, kontrol grubundan yüksek olduğu görülmüştür. Paylaşma alt boyutuna ilişkin sıra ortalamalarında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koyarak deney grubunun kontrol grubundan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Mann Whitney U testi sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında, deney ve kontrol grubu çocuklarının işbirliği ($U = 80; p > .05$), yardım etme ($U = 71; p > .05$), empati ($U = 109; p > .05$) alt boyutları ve prososyal davranış toplam ($U = 95; p > .05$) puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Paylaşma ($U = 32; p < .05$) alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ise, deney ve kontrol grubu çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara göre, prososyal davranış toplam puan ortalamaları dikkate alındığında, deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir ($U = 95; p > .05$).

4.2. 2. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı öncesi Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup oluşmadığı Mann-Whitney U testi ile sınınanarak bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kızgınlık-Saldırganlık	Deney	15	235	15.67	110	-.10	.917
	Kontrol	15	230	15.33			
Sosyal Yetkinlik	Deney	15	235.5	15.70	109.5	-.12	.901
	Kontrol	15	229.5	15.30			
Anksiyete-İçe Dönüklük	Deney	15	227	15.13	107	-.23	.818
	Kontrol	15	238	15.87			

* $p < 0.01$

Tablo 4.2'ye ait bulgular incelendiğinde, deney grubu çocuklarının ön test sıra ortalamaları kızgınlık/saldırganlık (15.67), sosyal yetkinlik (15.70) ve anksiyete-içe dönüklük (15.13) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu çocuklarının ön test sıra ortalamaları kızgınlık-saldırganlık (15.33), sosyal yetkinlik (15.30) ve anksiyete-içe dönüklük (15.87) olarak saptanmıştır. Mann Whitney U testi sonucu elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal uyumlarının kızgınlık-saldırganlık ($U = 110; p > .05$), sosyal yetkinlik ($U = 109.5; p > .05$) ve anksiyete-içe dönüklük ($U = 107; p > .05$) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, sıra ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.3. 3. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı öncesi Yaşam Doyumu (Çocuk Formu) Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Mann-Whitney U testi ile sınanarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşam Doyumu (Çocuk Formu) Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Yaşam Doyumu	Deney	15	236	15.73	109	-.150	.881
	Kontrol	15	229	15.27			

* $p < 0.01$

Tablo 4.3'e ait bulgular incelendiğinde, deney grubu çocuklarının ön test sıra ortalaması yaşam doyumu (15.73), kontrol grubu çocuklarının ön test sıra ortalaması yaşam doyumu (15.27) olarak bulunmuştur. Mann Whitney U testi sonucu elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yaşam doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir ($U = 109; p > .05$).

4.4. 4. Alt Problem: Deney grubu çocuklarının prososyal davranış ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubu çocuklarının prososyal davranış ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki farklılaşmayı test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Deney Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Z	p
İşbirliği	Negatif Sıra	1	1.5	1.5	-2.85*	.004**
	Pozitif Sıra	10	64.5	6.45		
	Eşit	4				
Paylaşma	Negatif Sıra	0			-3.42*	.001**
	Pozitif Sıra	15	120	8		
	Eşit	0				
Yardım Etme	Negatif Sıra	0			-3.41*	.001**
	Pozitif Sıra	15	120	8		

(devamı arkadadır)

Tablo 4.4. *Deney Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (devamı)*

		<i>n</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>Z</i>	<i>p</i>
Empati	Negatif Sıra	0		0	-3.31*	.001**
	Pozitif Sıra	14	105	7.5		
	Eşit	1				
Prososyal Davranış Toplam	Negatif Sıra	0		0	-3.41*	.001**
	Pozitif Sıra	15	120	8		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

** $p < .01$

Tablo 4.4 incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda elde edilen işbirliği ($z = -2.85, p < .01$), paylaşma ($z = -3.42, p < .01$), yardım etme ($z = -3.41, p < .01$), empati ($z = -3.31, p < .01$) ve prososyal davranış toplam ($z = -3.41, p < .01$) değerleri deney grubu çocuklarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde ise, ön test ve son testler arasındaki farkın işbirliği, paylaşma, yardım etme, empati alt boyutları ve prososyal davranış toplam puan için pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, deney grubu çocuklarının psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında almış oldukları prososyal davranışın alt boyutlarına ait puanlar ve toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, deney grubu çocuklarının Prososyal Davranış Psikoeğitim programı sonrasında prososyal davranış düzeylerinin arttığı söylenebilir.

4.5. 5. Alt Problem: Deney grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin

Bulgular

Deney grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılaşma Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. *Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		<i>n</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kızgınlık- Saldırganlık	Negatif Sıra	4	10	2.50	-1.89**	.059
	Pozitif Sıra	0	0	0		
	Eşit	11				
Sosyal Yetkinlik	Negatif Sıra	1	7.5	7.5	-2.31*	.020***
	Pozitif Sıra	10	58.5	5.85		
	Eşit	4				
Anksiyete-İçe Dönüklük	Negatif Sıra	12	96.5	8.04	-2.77**	.006***
	Pozitif Sıra	2	8.5	4.25		
	Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

**Pozitif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

*** $p < .05$

Tablo 4.5 incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda elde edilen sosyal yetkinlik ($z = -2.31$, $p < .05$) ve anksiyete-içe dönüklük ($z = -2.77$, $p < .05$) değerleri, deney grubu çocuklarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kızgınlık-saldırganlık ($z = -1.89$, $p > .05$) alt boyutuna ilişkin değerler ise, ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, ön test ve son testler arasındaki farkın sosyal yetkinlik alt boyutu için pozitif sıralar lehine ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutu için negatif sıra lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar, deney grubu çocuklarının psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında almış oldukları sosyal yetkinlik ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farklılık oluştuğunu, kızgınlık-saldırganlık alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

4.6. 6. Alt Problem: Deney grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Deney Grubu Çocuklarının Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		<i>n</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>Z</i>	<i>p</i>
Yaşam Doyumu	Negatif Sıra	2	8	4	-2.06*	.039**
	Pozitif Sıra	8	47	5.88		
	Eşit	5				

*Negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

** $p < .05$

Tablo 4.6 incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda elde edilen yaşam doyumu ($z = -2.06$, $p < .05$) değeri, deney grubu çocuklarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, ön test ve son test arasındaki farkın pozitif sıra lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, deney grubu çocuklarının psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında almış oldukları yaşam doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluştuğunu ortaya koymuştur.

4.7. 7. Alt Problem: Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış ön test ve son test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. *Kontrol Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		<i>n</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>Z</i>	<i>p</i>
İşbirliği	Negatif Sıra	0	0	0	-1.63*	.102
	Pozitif Sıra	3	6	2		
	Eşit	12				
Paylaşma	Negatif Sıra	2	1.5	1.5	-1.08*	.280
	Pozitif Sıra	8	26.5	4.42		
	Eşit	5				
Yardım Etme	Negatif Sıra	2	4	2	-1.70*	.088
	Pozitif Sıra	5	24	4.8		
	Eşit	8				
Empati	Negatif Sıra	1	1.5	1.5	-1.28*	.197
	Pozitif Sıra	3	8.5	2.83		
	Eşit	11				
Prososyal Davranış Toplam	Negatif Sıra	1	8.5	8.5	-2.79*	.005**
	Pozitif Sıra	13	96.5	7.42		
	Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

** $p < .01$

Tablo 4.7 incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda elde edilen işbirliği ($z = -1.63, p > .01$), paylaşma ($z = -1.08, p > .01$), yardım etme ($z = -1.70, p > .01$), empati ($z = -1.28, p > .01$) alt boyutlarına ilişkin değerler kontrol grubu çocuklarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Prososyal davranış toplam ($z = -2.79, p < .01$) değeri ise, kontrol grubu çocuklarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, prososyal davranış toplam puan ön test ve son test arasındaki farkın pozitif sıra lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kontrol grubu çocuklarının ön test ve son test prososyal davranış toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık oluştuğunu ortaya koymuştur.

4.8. 8. Alt Problem: Kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		<i>n</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kızgınlık-Saldırganlık	Negatif Sıra	3	6	2	-1.73*	.083
	Pozitif Sıra	0	0	0		
	Eşit	12				
Sosyal Yetkinlik	Negatif Sıra	1	2.5	2.5	-1.00**	.317
	Pozitif Sıra	3	7.5	2.5		
	Eşit	11				
Anksiyete-İçe Dönüklük	Negatif Sıra	3	6	2	-1.63*	.102
	Pozitif Sıra	0	0	0		
	Eşit	12				

*Negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

**Pozitif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

*** $p < .05$

Tablo 4.8 incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda elde edilen sosyal yetkinlik ($z = -1.00, p > .05$), anksiyete-içe dönüklük ($z = -1.63, p > .05$) ve kızgınlık-saldırganlık ($z = -1.73, p > .05$) değerleri kontrol grubu çocuklarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.9. 9. Alt Problem: Kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. *Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		<i>n</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>Z</i>	<i>p</i>
Yaşam Doyumu	Negatif Sıra	3	12	4	-.90*	.336
	Pozitif Sıra	5	24	4.8		
	Eşit	7				

*Negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

** $p < .05$

Tablo 4.9 incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda elde edilen yaşam doyumu ($z = -.90$, $p > .05$) değeri, kontrol grubu çocuklarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, kontrol grubunun yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamaları arasında pozitif sıra lehine değişim olduğu ancak, bunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.10. 10. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı sonrası Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)’nden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Mann-Whitney U testi ile sınınanarak bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

4.10. *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Son Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	<i>n</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
İşbirliği	Deney	15	264	17.60	81	-1.44	.147
	Kontrol	15	201	13.40			
Paylaşma	Deney	15	342	22.80	3	-4.58	.000*
	Kontrol	15	123	8.20			
Yardım Etme	Deney	15	239	15.93	106	-.29	.769
	Kontrol	15	226	15.07			
Empati	Deney	15	234	15.60	111	-.06	.948
	Kontrol	15	231	15.40			
Prososyal Davranış Toplam	Deney	15	303.5	20.23	41.5	-2.95	.003*
	Kontrol	15	161.5	10.77			

* $p < 0.01$

Tablo 4.10'da yer alan bulgular incelendiğinde, deney grubu çocuklarının son test sıra ortalamaları işbirliği (17.60), paylaşma (22.80), yardım etme (15.93), empati (15.60) alt boyutları ve prososyal davranış toplam (20.23) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu çocuklarının son test sıra ortalamaları işbirliği (13.40), paylaşma (8.20), yardım etme (15.07), empati (15.40) alt boyutları ve prososyal davranış toplam (10.77) olarak saptanmıştır. Bu verilere göre, deney grubu çocuklarının prososyal davranışın paylaşma alt boyutu ve prososyal davranış toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık ile kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte deney grubu çocuklarının prososyal davranışın işbirliği, yardım etme ve empati alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mann Whitney U testi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubu çocuklarının işbirliği ($U = 81; p > .05$), yardım etme ($U = 106; p > .05$), empati ($U = 111; p > .05$) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Paylaşma alt boyutu ($U = 3; p < .05$) ve prososyal davranış toplam ($U = 41.5; p < .05$) puan ortalamaları ise, deney ve kontrol grubu çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Prososyal davranış toplam puan ortalamaları dikkate alındığında, deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı sonrasında deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($U = 41.5; p < .05$). Bu sonuçlara göre, Prososyal Davranış Psikoeğitim programının deney grubu çocuklarının prososyal davranışları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

4.11. 11. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı sonrası Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30'nden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Mann-Whitney U testi ile sınanarak bulgular Tablo 4.11'de sunulmuştur.

4.11. *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 Son Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kızgınlık-Saldırganlık	Deney	15	231.5	15.43	111.5	-.04	.967
	Kontrol	15	233.5	15.57			
Sosyal Yetkinlik	Deney	15	247	16.47	98	-.60	.547
	Kontrol	15	218	14.53			
Anksiyete-İçe Dönüklük	Deney	15	174	11.60	54	-2.45	.014*
	Kontrol	15	291	19.40			

* $p < 0.05$

Tablo 4.11'e ait bulgular incelendiğinde, deney grubu çocuklarının son test sıra ortalamaları kızgınlık/saldırganlık (15.43), sosyal yetkinlik (16.47) ve anksiyete-içe dönüklük (11.60) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu çocuklarının son test sıra ortalamaları kızgınlık-saldırganlık (15.57), sosyal yetkinlik (14.53) ve anksiyete-içe dönüklük (19.40) olarak saptanmıştır.

Mann Whitney U testi sonucu elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal uyumlarının kızgınlık-saldırganlık ($U = 111.5$; $p > .05$) ve sosyal yetkinlik ($U = 98$; $p > .05$) alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Anksiyete-içe dönüklük ($U = 54$; $p < .05$) alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark ise, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında, anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte kontrol grubunun kızgınlık-saldırganlık alt boyutuna ait puan ortalamasının deney grubundan yüksek olduğu, deney grubunun sosyal yetkinlik alt boyutuna ait puan ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.12. 12. Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaşam doyumu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı sonrası Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)'nden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup oluşmadığı Mann-Whitney U testi ile sınırlanarak bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

4.12. *Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Son Test Puanlarına İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları*

	Grup	<i>n</i>	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Yaşam Doyumu	Deney	15	257.5	17.17	87.5	-1.07	.281
	Kontrol	15	207.5	13.83			

* $p < 0.01$

Tablo 4.12'ye ait bulgular incelendiğinde, deney grubu çocuklarının son test sıra ortalaması yaşam doyumu (17.17), kontrol grubu çocuklarının son test sıra ortalaması yaşam doyumu (13.83) olarak bulunmuştur. Mann Whitney U testi sonucu elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların yaşam doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U = 87.5$; $p > .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte deney grubu çocuklarının yaşam doyumu puan ortalamasının kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçların tartışılması ve kuramsal çerçeve ışığında yorumlanması araştırmanın bağımlı değişkenlerine göre sınıflandırılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu çocuklarına uygulanan Prososyal Davranış Psikoeğitim Programının çocukların prososyal davranış düzeyini arttırdığı, aynı zamanda çocukların yaşam doyumunu ve sosyal duygusal uyumunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Prososyal Davranış Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda, deney grubu çocuklarının prososyal davranış puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüş, ön test ve son test prososyal davranış toplam puan ortalamaları ve yardım etme, paylaşma, işbirliği, empati alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alan yazında prososyal davranışların gelişimini destekleyici ilgili çalışmalar incelendiğinde, araştırmanın sonuçları, Gökçek (2007) tarafından yapılan çalışmada, 5-6 yaş çocuklarına uygulanan karakter eğitimi programının, program içerisinde yer alan saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır değerlerinde olumlu davranış değişikliği oluşturduğu; Battish, Solomon, Watson, Solomon ve Schaps (1989) tarafından uygulanan kapsamlı eğitim programına katılan çocukların kontrol grubunda bulunan çocuklardan önemli düzeyde daha çok prososyal davrandıkları bulguları ile desteklenmektedir. Ayrıca, Kahraman (2007), okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan empati eğitimi programının, çocukların empati becerilerini arttırdığını; Kalliopuska ve Tutinen (1991), okul öncesi dönem çocuklarına uyguladıkları empati eğitimi sonrasında, empatinin okul öncesi dönemi boyunca artış gösterdiğini ve sosyalleşebilmenin empati ile doğru orantılı olduğunu belirlemiştir (Akt. Günindi, 2008). Viadero (2003), işbirliği, sorumluluk, empati, iç kontrol ve savunmacılık konularını içeren değerler eğitimi programının uygulandığı araştırma sonucunda, programa katılan çocukların problem davranışlarında azalma olduğunu belirlemiştir (Akt. Öztürk-Samur, 2011). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise, araştırmanın bulgularıyla işbirliği ve empati davranışlarını içermesi sebebiyle benzerlik göstermesi bakımından destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Prososyal davranış psikoeğitim programına katılan çocukların prososyal davranış toplam puan ve alt boyut puanlarında artış görülmesinde çocukların ve ailelerin sürecin gerektirdiği etkinliklere istekli olarak katılmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte çocukların devamsızlık yapmamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Program sürecinde iyi bir grup sinerjisi oluşturularak her oturumun başlangıcında bir önceki oturumun çocuklar ve araştırmacıyla birlikte özetlenerek oturumlar arası bağ kurulması, daha sonra o günkü oturumun konusuna çocukların dikkatinin çekilerek içeriğe uygun bilgilendirme yapılması, oturumlarda kısa grup tartışmalarına yer verilerek etkinliklerle desteklenmesi ve her oturum sonrasında yapılan bitiriş etkinliği sayesinde çocukların o oturumda akıllarında kalan, onları etkileyen bir bilgiyi, bir olayı grup arkadaşlarıyla paylaşabilmeleri programı güçlü kılan unsurlar olarak söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukları soyut kavramları anlamakta zorlandıkları için araştırmada çocuklara kazandırılması beklenen beceri ve davranışların somutlaştırılarak verilmesi amacıyla prososyal davranış psikoeğitim programında çeşitli yöntem ve teknikleri içeren etkinlikler yer almıştır (Aral, 2011). Bu doğrultuda, çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan drama çalışmalarına programda önem verilmiştir. Çeşitli ısınma etkinlikleri, rol oynama, doğaçlama, öykü oluşturma ve dramatizasyon tekniklerini içeren programda özellikle, öykü temelli drama çalışmaları ile hayatın bir provasını yapma fırsatı bulan çocuklar, öyküde yer alan karakterlerin karşılaştıkları durumları rol oynayarak olaylara onların gözünden bakmaya ve onların nasıl hissettiklerini deneyimlemeye çalışmışlardır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2001, s.46; Ömeroğlu, Ersoy, Tezel-Şahin, Kandır ve Turla, 2003, s.35). Sosyosyal davranışlar ile ilgili çeşitli durumları içeren görseller, hikâye kitabı, kartlar, slayt gösterisi ve kuklalar aracılığıyla çocuklara sunulacak tartışma, yorumlama ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu etkinliklerde, çocukların taklit becerilerini de kullanarak oyunun sürece dahil olması, onların kendilerini rahatça ifade ederek duygu ve düşüncelerini ortaya koymasına katkı sağlaması bakımından önemli bir rol oynamaktadır (Aral ve Baran, 2000). Birbiriyle iç içe geçmiş olan drama ve oyun etkinliklerinin, çocukların toplumda iletişim kurdukları bireylerin içinde buldukları duruma karşı anlayış ve duyarlılık geliştirerek empati becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir (Brown ve Pleydell, 1999'den akt. Can-Yaşar ve Aral, 2011; Eratay, 2005'den akt. Can-Yaşar ve Aral, 2011; Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2002'den akt. Can-Yaşar ve Aral, 2011). Ayrıca, drama çalışmaları grup etkileşimini arttırdığından dolayı çocuğun duygularını ve bir şeyleri paylaşma, başkaları ile empati kurabilme, işbirliği yapma ve başkalarına saygı duyma becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı

söylenebilir (Ömeroğlu ve diğ., 2003, s.35). Bu çalışmaların yanında, programda çocukların öğrenmelerinin kalıcılığını sağlayabilmek amacıyla hareketli oyun, müzik-ritim ve sanat çalışmalarına dayalı etkinliklere de yer verilmiştir. Çeşitli yöntem ve teknikleri barındıran bu etkinliklerin programın etkili olmasında önemli bir payının olduğu düşünülmektedir. Nitekim konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, Sözkese'nin (2015), öykü temelli yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış olduğu değerler eğitimi programının 60-72 aylık çocukların prososyal davranış gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Şener (1996) dramatik oyunun, Dege (2008) resimli hikâye kitapları ile yapılan drama etkinliklerinin, Akın (2002) eğitici drama programının çocukların bakış açısı alma becerisini kazanmasına olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Uzman ve Mağden (2002) tarafından yapılmış çalışmada, paylaşma ve yardım etme davranışlarını işleyen resimli çocuk kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları üzerinde etkili olduğu; Karapetian ve O'Leary'nin (1985) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde paylaşma davranışı içerikli hikâyelerin görsel ve işitsel olarak sunulduğu deney grubundaki çocukların, kontrol grubunda bulunan çocuklara göre daha fazla paylaşma davranışı sergiledikleri; Black, Seeman ve Trobaugh (1999) tarafından yapılan deneysel çalışmada, çocuklara prososyal davranış içerikli kitapların okunmasının ve içeriğin tartışılmasının çocukların prososyal davranışları üzerinde olumlu etki gösterdiği görülmüştür (Akt. Türkmen, 2018).

Ayrıca, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında, çocuğun davranışlarının geliştirilmesi için okul ile aile arasında işbirliğinin sağlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre, çocuk yakın çevresinde bulunan bireyleri taklit etme, model alma ve gözleme yoluyla ilk sosyal davranışlarını öğrenmektedir (Senemoğlu, 2009). Bu sebeple, ailelerin çocuklarını etkili gözlemleyerek ihtiyaçlarının farkında olma ve destekleyici ev ortamı sunmaları, ayrıca çocuklarına olumlu rol model olabilmeleri amacıyla programda aile katılımlı ev faaliyetlerine önem verilmiştir (Temel, Aksoy ve Kurutulmuş, 2010'dan akt. Toran ve Özgen, 2018). Okul ile ailelerin çocukların gelişimini desteklemek için birlikte yol aldıklarında, çocukların sadece okulda değil bütün hayatları boyunca hedefe ulaşma eğiliminin artacağı düşüncesinden hareketle program öncesi ailelerle görüşülmüş, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak aileler sürece dahil edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, oturumun amaçlarına uygun olarak bilgilendirme amaçlı aile bültenleri ve broşürler gönderilmiş, aile katılımlı ev faaliyetleri ile çocukların davranışları pekiştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sürecin aileler ile işbirliği içerisinde titizlikle yürütülmesinin de programdan elde edilen bulgulara olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir. Nitekim, alan yazında yer alan aile katılımı ile ilgili

araştırmalar incelendiğinde, ailelerden destek alan bir yaklaşımla gerçekleştirilen sosyal beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocuklarının temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı (Ekinci Vural, 2006); aile katılımlı sosyalleşme programının beş-altı yaş grubu çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği (Unutkan, 1998); babaların okul öncesi eğitim sürecine katılımlarının hem baba hem de çocuğun gelişimine olumlu katkı sağladığı (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2005); aile katılımlı okul öncesi eğitimin akademik öğrenmenin temelini sağladığı ve özdüzenleme becerilerini desteklediği (Sylva, 2014); ailenin eğitim sürecine katılımı ile çocukların psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu bir ilişki grldđđ (Gürşimşek, 2003); okul ve ev temelli olarak annelerin okul öncesi eğitimde dil ve bilişsel etkinliklere katılımının, çocukların okula uyumları ile ilişkili olduğu (Lau ve Power, 2018) bulguları, araştırmanın aile katılımlı ev faaliyetlerinin önemini vurgulayıcı niteliktedir.

Araştırmada ayrıca, kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış ön test ve son test toplam puan ortalamaları ile yardım etme, paylaşma, işbirliği, empati alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgularda, kontrol grubunda bulunan çocukların prososyal davranışın alt boyutlarına ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmekle birlikte, prososyal davranış toplam puan n test-son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. MEB (2013) Okul ncesi Eğitim Programı incelendiğinde, bu dönem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin grup oyunlarına katılma, başkalarının duygularını fark ederek buna uygun tepkiler verme, kendisine ait nesnelere paylaşma, ihtiyaç anında yardım isteme, başkalarına yardım etmeye istekli olma gibi olumlu sosyal davranışları içerdiği ve kazanımların çocuğun gelişimsel özelliklerini desteklemeye yönelik hazırlandığı görülmektedir. Türkiye’ de okul öncesi eğitimin yararlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiş olan birçok çalışmada, okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre sosyal ve duygusal gelişimlerinin daha iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir (Atılgan, 2001; Din, 2002; Erbay, 2008; zbek, 2003; Tantekin-Erden ve Altun, 2014; Uğur, 1998). Ayrıca, Boyd, Barnett, Bodrova, Leong ve Gomby (2005) tarafından geliştirilen bir rapora göre, kısa vadede yapılmış birçok çalışma neticesinde erken çocukluk programlarının zgven, motivasyon ve sosyal davranış gibi etkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirtilmiştir (akt. Sanders, 2015). Bu bakımdan, kontrol grubu çocuklarının prososyal davranış toplam son test puan ortalamalarındaki artış, okul öncesi eğitim programlarının sosyal ve duygusal gelişim

üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteren çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun son test puanları incelendiğinde, deney grubu çocuklarının prososyal davranışın paylaşma alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının anlamlı bir farklılık ile kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Paylaşma alt boyutunun ön test puan ortalamalarının da deney ve kontrol grubu arasında farklılık oluşturduğu, deney grubu puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüş ve bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Son testler neticesinde, deney grubunun paylaşma alt boyutu dışında diğer alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının deney-kontrol grubu arasında anlamlı farklılık oluşturmamasının deney grubuna uygulanan prososyal davranış psikoeğitim programının Covid-19 salgını sebebiyle beş haftalık bir sürede tamamlanması ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Aynı zamanda, birçok çocuğun kendiliğinden prososyal tepki sergileyebilmesi için belli bir girişkenlik seviyesi gerekli olabilmektedir. Bu sebeple, harekete geçmek için gerekli motivasyon ve sosyal girişkenlik değişkenlerinin de elde edilen bulguları etkilediği söylenebilir (Eisenberg, Pasternack, Cameron ve Tryon, 1984'den akt. Eisenberg ve diğ., 2006). Prososyal davranış toplam puan ortalamalarının ise, deney ve kontrol grubu çocukları arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve deney grubu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte, deney grubu çocuklarının prososyal davranışın işbirliği, yardım etme ve empati alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek olduğu da görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun prososyal davranış toplam puan ortalamaları arasındaki farklılaşma dikkate alındığında, Erikli'nin (2016) altı haftalık bir sürede uyguladığı değerler eğitimi programının beş-altı yaş çocuklarının saygı, dürüstlük, işbirliği, paylaşma ve arkadaşlık değerlerinde önemli bir artış yarattığına dair elde ettiği bulgu araştırmada uygulanan prososyal davranış psikoeğitim programının prososyal davranışlar üzerindeki olumlu etkisi ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre, Prososyal Davranış Psikoeğitim Programının çocukların prososyal davranış düzeyini olumlu yönde arttırdığı ve bu doğrultuda, deney grubu çocuklarının ön test-son test prososyal davranış toplam puan ortalamaları ve alt boyutlara ait puan ortalamalarındaki farklılaşmanın, uygulanan prososyal davranış psikoeğitim programından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Prososyal davranış psikoeğitim programına katılan çocukların sosyal duygusal uyum ön test ve son test puan ortalamalarında sosyal yetkinlik alt boyutunda pozitif yönde, anksiyete-içe dönüklük alt boyutunda negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkması, okul öncesi dönemde çocukların bir gelişim alanında yaşadıkları değişimin diğer alanları da etkilemesi ile ilgili olduğunu göstermektedir. Buna göre, sosyal etkileşimi temel alan psikoeğitim programının etkili olmasında çocukların grup yaşantıları aracılığıyla aktifleşerek öğrenmelerini destekleyen bir yaklaşımın benimsenmesi önemli bir faktör olarak görülmektedir. Programda çocuğun çevresi ile ilişki kurarak bir grubun üyesi olduğu bilincini kazanmalarına olanak sağlayan etkinliklerin, çocukların buldukları ortama göre duyarlı olma, birbirlerini kabul etme kazanımlarını sağladığı düşünülmektedir (Akbaba, Kök ve Sağlam, 2003'den akt. Yazar, Çelik ve Kök, 2007). Aynı zamanda, çocukların çeşitli bireysel farklılıklara rağmen birlikte çalışma yapmanın verdiği hazzı yaşamaları, başkalarının yaşadığı durumları da öğrenerek onları daha iyi anlama ve böylelikle kendi duygu düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri, grup içinde oluşan güven duygusu sayesinde paylaşma ve yardımlaşma davranışlarının sergilenmesi önemli çıktılardandır (Ömeroğlu ve diğ., 2003, s.35-36). Bu doğrultuda, programın çocukların sınıf içerisinde akran ilişkilerine ve olumlu sosyal davranışlarının desteklenmesine katkı sağladığı ve beraberinde oluşan bu olumlu tablo ile anksiyete düzeyinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Alan yazında yer alan ilgili çalışmaların, araştırmada deney grubuna uygulanan psikoeğitim programının çocukların sosyal duygusal uyumunu olumlu yönde etkilemesi bakımından bulgularımızla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Alp, 2015; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Dereli, 2014; Durualp, 2009; İpek, 2014; Kacı, 2015; Kurt, 2007; Öztürk-Samur, 2011; Pahl ve Barrett, 2007; Wilson, 2014). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ilgili yapılmış bu araştırmalar incelendiğinde, İpek (2014) tarafından yapılan araştırmada, sevgi, saygı, işbirliği, arkadaşlık, iyilik ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığı eğitim programının beş yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Dereli (2014), Değerler Eğitimi Programının deney grubu çocuklarının sosyal becerileri, psiko-sosyal gelişimi ve sosyal problem çözme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış yarattığını belirtmiştir. Alp (2015) araştırmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi ve oyun etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum problemlerinin

düzeltilmesinde etkili olduğu ve sosyal uyum puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. Kacır (2015), eğitsel oyun uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının (60-72 ay) sosyal duygusal uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamıştır. Durualp (2009) tarafından yapılan araştırmada, Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın deney ve kontrol grubu çocukları arasında anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Pahl ve Barrett (2007), *Eğlenceli Arkadaşlar* programına katılan dört-altı yaş grubu çocukların, sosyal duygusal yeteneklerinin arttığı ve anksiyete belirtilerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk-Samur (2011), tarafından yapılan çalışmada, değerler eğitimi programının 6 yaş deney grubu çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Kurt (2007) çalışmasında, Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının beş-altı yaş grubu çocuklarının sosyal uyum ve becerilerini desteklediğini tespit etmiştir. Wilson'ın (2014) boylamsal araştırmasında, dört yaşındaki çocuklara hizmet veren programa (LDOE, 2009) katılan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin olumlu olarak etkilendiği görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış sergilemelerinin yakın bir arkadaşına veya daha fazla arkadaşına sahip olma (Clark ve Ladd, 2000), destekleyici akran ilişkileri (Sebanç, 2003), akranlardan prososyal davranış görme (Persson, 2005), arkadaşlarla daha az çatışma (Dunn, Cutting ve Fisher, 2002), düşük akran mağduriyeti seviyeleri (Johnson ve diğ., 2002) ve akranlar arasında popüler olma (Clark ve Ladd, 2000; Coleman ve Byrd, 2003) ile ilişkilendirildiği görülmüştür (akt. Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Bu çalışmaların ortak noktası, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programlarının sosyal ve duygusal gelişimini etkilediği fikrini desteklemektedir.

Deney grubu çocuklarının kızgınlık-saldırganlık alt boyutuna ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında ise, anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bulguları ile ilgili olarak, LaFreniere (2002), çocuğun sosyal yetkinlik düzeyinin artmasıyla meydana gelen değişimlerin duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerini de etkileyerek anksiyete ve saldırganlık düzeyinin azalmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir (akt. Torun-Yeterge, Yıldız-Demirtaş, Coşkun ve Vardarcı-Kaçar, 2020). Çorapçı ve diğerleri (2010), sosyal duygusal uyumun bir boyutu olan sosyal yetkinliğinin gelişiminde yaşanan sorunların beraberinde kızgınlık, saldırganlık, anksiyete ve içe dönüklük gibi davranış problemlerine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, mevcut araştırmada yapılan ön test-son testler neticesinde sosyal yetkinliğin arttığı, anksiyete-içe dönüklük'ün azaldığı görülürken kızgınlık-saldırganlık davranışında bir farklılaşma görülmeşi uygulanan psikoeğitim programının beş hafta uygulanması sebebiyle süre olarak yetersiz olduğunu

düşündürmektedir. Nitekim, alan yazında Torun-Yeterge ve diğerleri (2020), aktif öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırladıkları okul öncesi eğitim programını yedi hafta süre ile uygulamışlar ve deney grubunda bulunan çocukların sosyal yetkinlik düzeyinin yükseldiği, anksiyete-içe dönüklük ve kızgınlık-saldırganlık düzeylerinin azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Akcan (2012), saldırgan davranışı önleme programını on iki hafta boyunca uygulayarak deney grubu çocuklarının saldırgan davranışlara ilişkin puan ortalamalarının kontrol grubundan düşük olduğu; Frey, Hirschstein ve Guzzo (2000), empati, sosyal problem çözme ve öfke yönetimi boyutlarından oluşan ikinci adım şiddeti önleme programının öğretmenler tarafından iki yıl boyunca uygulanması ile deney grubunda bulunan çocukların fiziksel agresif davranışlarının azaldığı ve prososyal davranışlarının arttığı sonucunu elde etmişlerdir. Ayyıldız (2011), empati, problem çözme becerileri ve öfke kontrolü konularının yer aldığı 30 etkinlikten oluşan Sosyal Beceri Geliştirerek Şiddeti Önleme Programının 60–72 ay grubu deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde, programın alt boyutları arasında öfke kontrolünün yer almadığı ancak, sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi yoluyla saldırgan davranışların azalmasında etkili olabilmesi için daha uzun süreye entegre edilerek uygulanmasının faydalı olabileceği söylenebilir. Aynı zamanda araştırmalara göre, çocuklar öfke ve saldırganlık içeren davranışlara özellikle aile ortamı, yaşanan çevre ve medya aracılığıyla tanık olmakta ya da doğrudan maruz kalmaktadır (Çamlıca, 2010, s.144'den akt. Öztürk, Ilgar ve Öztürk, 2015; İpek, 2007, s.237). Belirtilen kaynaklarda ortaya çıkan bu davranış örüntülerinin çocukları doğrudan olumsuz etkilemesi ve özdeşim kurma yoluyla sergilenmeleri kızgınlık-saldırganlık alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgularda önemli bir etken olarak düşünülmektedir.

Kontrol grubu çocuklarının, sosyal duygusal uyumun sosyal yetkinlik, anksiyete-içe dönüklük ve kızgınlık-saldırganlık alt boyutlarına ait ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenilirlik çalışmaları ile elde edilen bulgular ile çelişki göstermiştir. Oysaki, ölçek güvenilirlik çalışmasında seçkisiz yöntemle belirlenmiş çocuklara üç ay arayla tekrar uygulandığında sosyal yetkinlik ve kızgınlık-saldırganlık puanları son-test lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken, anksiyete-içe dönüklük puanlarında farklılaşma olmadığı görülmüştür (Çorapçı ve diğ., 2010). Bu çelişki, ön test ve son test ölçümleri arasında beş hafta gibi kısa bir süre olmasının bulgular üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşam Doymu Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Yaşam doymu puan ortalamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, prososyal davranış psikoeğitim programına katılan çocukların yaşam doymu ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Psikoeğitim programı sonrasında deney grubu çocuklarının yaşam doymu son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kontrol grubu çocukların yaşam doymu son test ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubunun yaşam doymu son test puan ortalamalarına bakıldığında, anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte deney grubu çocuklarının yaşam doymu puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaşam doymu düzeyine etki eden birçok faktörün bulunduğu bilinmekle birlikte araştırmada uygulanan programın beş haftalık kısa bir zaman diliminde tamamlanmış olmasının deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında farklılık görülmemesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. (Demirel ve Canat, 2004; Huebner ve diğ., 2004a). Bu bulguların yanı sıra Huebner (1997), tüm çocukların, çevresel veya demografik değişkenlerden bağımsız olarak, yaşamdan memnuniyet duyma kapasitesine sahip olduklarını, yüksek düzeyde yaşam doymu bildiren çocukların hayatlarını olumlu olarak gördüklerini ve bunun da mutluluk gibi olumlu duyguların oluşumunu arttırdığını belirtmiştir.

Erken çocukluk döneminde yaşam doymu ve mutluluk ile ilgili yapılan çalışmalarda, çocukların mutluluğu, oyun oynama, eğlence, arkadaşlık kurma ve birlikte oynama, paylaşma gibi kavramlarla ifade ettikleri görülmüştür (Chaplin, 2009; Lo'pez-Pe'rez, Sa'nchez ve Gummerum, 2015; Öveç, 2012; Ünüvar, Çalışandemir, Tagay ve Amini, 2015). Martin ve Huebner (2007), yaptıkları çalışmada düşük yaşam doymu düzeyinin akran zorbalığı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, prososyal akran etkileşimleri gibi daha fazla sosyal deneyimler ile yüksek düzeyde yaşam doymu arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Kelly (2011), çocuklarda yüksek yaşam doymunun en güçlü belirleyicilerinin, aile ve akranlar ile olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Lewinsohn ve diğerleri (1991), yüksek düzeyde yaşam memnuniyeti bildiren kişilerin, daha büyük ve güvenilir bir sosyal destek ağına, daha iyi sosyal becerilere sahip olduklarını ve ilişkilerinde daha fazla mutlu olduklarını bildirmiştir (akt. McCabe-Fitch, 2009). Argyle (1990), sosyal beceri ile mutluluk arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (akt. Salman, 2005). Holder ve Coleman (2009), sosyal

ilişkilerin mutluluğun belirleyicilerinden olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, çocukluk döneminde yakın çevre ile yaşanan olumlu sosyal ilişkilerin ve deneyimlerin çocukların yaşam doyumu ve mutluluk algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Mevcut çalışma sonucunda, prososyal davranış psikoeğitim programına katılan çocukların prososyal davranışlarının artmasıyla işbirliği, paylaşma, yardımlaşma, empati gibi olumlu davranışları sergiledikleri görülmüştür. Çocukların bu davranışları sergilemelerinin çevreleri tarafından kabul edilme ve istenilme olasılıklarını arttırdığı ve bu durumun, deney grubu çocuklarının yaşam doyumu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşmasında etkili olabileceği düşünülmektedir (Köksal ve Alisinanoğlu, 2000; Roberts ve Strayer, 1996). Ayrıca, araştırmalar olumlu aile ilişkilerinin de hem çocukların hem de yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyinde anahtar rol oynadığını ortaya koymuştur. Delany (2015), aile bağlamı ve içindeki ilişkilerin bir çocuğun benlik duygusunun gelişimi için temel olduğunu belirterek olumlu aile faktörlerinin daha büyük bir benlik kavramına yol açtığını, böylelikle yaşam doyumu ile doğrudan değil, benlik kavramı aracılığıyla etkili olduğunu belirtmiştir. Psikoeğitim programında yer alan aile katılımlı ev faaliyetlerinin ailelerin çocuklarıyla nitelikli ve yeterli zaman geçirebilmelerine katkı sağladığı, yaparak yaşayarak ve aynı zamanda eğlenerek öğrenmeyi temel alan etkinlikler aracılığıyla prososyal davranışların sergilenmesinin aile bireyleri arasındaki olumlu iletişimi güçlendirdiği düşünülmektedir. Aile kurumu içerisinde oluşturulan bu ortamın da çocuğun yaşam doyumu algısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, programın çocukların iyi bir iletişim içerisinde akran grubuna girmesi, aile ve yakın çevresiyle olumlu ilişkilerini sürdürebilmesine katkı sağlaması bakımından deney grubu son test puanlarının artış göstererek anlamlı farklılık yaratmasında etkili olduğu şeklinde ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın elde edilen sonuçları literatür ışığında değerlendirilerek önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okul öncesi yıllarda öğrenilen ve uygulanan sosyal ve duygusal gelişim becerileri, yaşam boyu sosyal ve duygusal gelişim için olumlu bir temel oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır (Anthony ve diğ., 2005a; Epstein, 2009; Sassu, 2007). Araştırmalar, olumlu sosyal duygusal beceri gelişiminin okul öncesi yıllarda hızla arttığını ve bu dönemde

sosyal duygusal gelişime katkıda bulunabilecek birçok sosyal deneyim ve faktör olduğunu belirtmiştir (Brewer, 2007; Stacks ve Oshio, 2009; Vallotton ve Ayoub, 2009). Bu noktada, okul öncesi eğitim ortamı, çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunarak sayısız fırsata sahip olmaları için kritik bir sosyal ortam haline gelir (Anthony ve diğ., 2005b; Ryan, 2011). Bu ortamda konumlarından dolayı önemli rol sahibi olan okul öncesi eğitimciler, çocukların tomurcuklanan olumlu sosyal gelişimini beslemenin ve inşa etmenin bir yolu olarak, okul öncesi eğitim programı doğrultusunda sosyal ve duygusal kazanımları içeren günlük akışları planlamak ve uygulamak sorumluluğundadırlar (Edwards ve diğ., 2005; Ellis, 2008). Eğitimcilerin bilgi ve beceri tabanına dayalı olarak programda yer alan sosyal ve duygusal becerileri sınıf rutinleri içerisinde model olarak sergileme biçimi de çocukların olumlu sosyal ve duygusal gelişiminde kritik faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Elias ve diğ., 2003; Spritz ve diğ., 2010; Stacks ve Oshio, 2009). Nitekim araştırmalar, iyi bir modelin olumlu sosyal beceriler ve toplumsal sosyal tutumlar açısından çocukların mevcut sosyal-duygusal gelişimlerini ve daha sonraki akademik başarılarını etkileyebileceğini göstermiştir (Brewer, 2007; Stacks ve Oshio, 2009). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal yeteneklerinin; bireysel kişiliklerinin, içerisinde buldukları sosyal ortamın, kültürel geçmişlerinin ve en önemlisi, etraflarındaki insanlarla olan sosyal etkileşimlerinin bir yan ürünü olduğu düşünülmektedir (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird ve Kupzyk, 2010'dan akt. Sanders, 2015; Spritz ve diğ., 2010'dan akt. Sanders, 2015; Stacks ve Oshio, 2009'dan akt. Sanders, 2015). Bu sebeple, sosyal gelişimin önemli bir boyutu olarak kazandırılması hedeflenen prososyal davranışlar bu dönem çocuklarının gelişim özellikleri de dikkate alınarak planlı ve programlı eğitim faaliyetleri ile verilmelidir. Ayrıca, çocukların prososyal davranışlara yönelik kazanımları edinebilmeleri için kullanılan yöntemler de oldukça önemlidir. Araştırmanın en önemli bulgusu olarak psikoeğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarını etkilemesinde olumlu bir faktör, etkinliklerde sıklıkla drama ve oyun yöntemine yer verilmesinin yanında çeşitli yöntem teknikleri içermesi olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda, özellikle soyut kavramları somutlaştırarak çocuğun öğrenme sürecinde aktifleşmesini sağlayan drama ve çocuğun en doğal öğrenme fırsatını yaratan oyun yöntemleri ile birlikte çocuğun ilgisini çekecek, sağlıklı çıkarımlarda bulunmasına katkı sağlayacak nitelikte zenginleştirilmiş etkinliklerden yararlanılması önerilebilir. Aynı zamanda, çocuğun eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdüğü sosyal bir ortam olan okul atmosferinin de, çocukların olumlu sosyal davranışlarını destekleyici nitelikte olması beklenmektedir. Okuldaki paydaşların sosyal duygusal gelişim

düzeylelerinin okul iklimi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, çocuğa dönük yapılacak her uygulama, okul ikliminin esas unsurlarından olan okul yöneticilerini, öğretmenleri, hizmet personelinin ve çocuğun hayatının temel unsuru olan anne-babaları kapsamalıdır (Yazgan, 2019). Kurum içerisinde bulunan bireylerin olumlu sosyal ilişkilerine dayalı okul iklimini oluşturma noktasında ise, okul yönetimine büyük görev düşmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen, idareci, yardımcı personel ve okul aile birliği üyelerine prososyal davranışlar ile ilgili eğitim programı uygulanması, konu ile ilgili seminer, konferans gibi çalışmaların yürütülmesi ile prososyal davranış düzeylerinin artması sağlanabilir. Prososyal davranışlar hakkında farkındalık kazanarak bu davranışların çocuklara nasıl kazandırılacağı konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olan öğretmenlerin hem iyi bir model olması hem de eğitim programında bu davranışlarla ilgili etkinliklere ve uygulamalara daha fazla yer vermesi çocukların prososyal davranışlarının desteklenmesinde etkili olabilir. Bununla birlikte, okul yönetiminin olumlu rol model olarak uygulamaya yönelik bu davranışları destekleme konusunda geliştireceği stratejilere ve konu ile ilgili kurum dışı paydaşlarla işbirliği yapma girişimlerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, olumlu okul iklimi oluşturmaya yönelik benimsenen bu politika aileyi göz ardı ederek yalnızca çocuklarla yürütüldüğünde başarısızlıkla sonuçlanabilir (Landers, 1992'den akt. Bekman, 1997). Anne babalar, çocuğun sosyal duygusal gelişim sürecinde duygu ve davranışlarını etkileyen en güçlü model konumundadırlar. Bu süreçte, mevcut durumu geliştirmek ve yaşanabilecek sorunların çözümüne katkı sağlamak amacıyla aile yapısını tanımak ve aile ile olan dayanışmayı arttırmak amacıyla sosyo kültürel çalışmaların planlanması önerilebilir (Cömert ve Güleç, 2004; Çakmak, 2010; Güler, 2014).

Mevcut araştırmada kullanılan prososyal davranış psikoeğitim programının aile katılımlı ev faaliyetlerini de içermesi programın etkililiğinde güçlü unsurlardan biri olarak görülmektedir. Anne babaların aile katılımı kapsamında okul ve ev temelli etkinlikler ile okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programa düzenli katılım göstererek çocuklarıyla yapılan çalışmalarda aktif rol almaları sağlanabilir. Programda yer aldığı üzere, eğitimcilerin aile katılımı faaliyetleri kapsamında öncelikle aileleri her bir prososyal davranış hakkında neden ve nasıl kazandırılması gerektiği konusunda bilgilendirmesi, etkinliklerin uygulama süreci ile ilgili yönergeleri ifade ederek sonrasında yapılacak çalışmaları açıkça belirtmesi önem arz etmektedir. Ailelerin prososyal davranışlar hakkında bilinçlendirilmesi ve çocukların olumlu sosyal davranışlarının evde de devamlılığının sağlanabilmesi için anne babalara yönelik seminer, konferans, toplantı gibi

eğitsel faaliyetler düzenlenebilir. Ayrıca, ailelere farkındalık ve uygulamaya yönelik beceriler kazandırma amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve yerel yönetimler birlikte projeler geliştirebilir. Bu sayede, çocuğun prososyal davranışlarının ev ortamında da desteklenmesi sağlanabilir. Okul iklimini iyileştirmeye yönelik olarak okul yöneticileriyle başlayan, okulun öğretmen ve personelini, çocukları ve anne-babalarını da kapsayarak sosyal duygusal gelişimi esas alan çalışmaların eğitimin uzun vadede bireysel ve toplumsal çıktıklarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu, prososyal davranış psikoeğitim programının deney grubu çocuklarının sosyal yetkinliklerinin artması, anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin azalması ile sosyal duygusal uyumlarında etkili olduğudur. Bu bulgu, programın çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemede olumlu sosyal etkileşimi artırma imkânı sunan grup etkinliklerinin yer almasının katkısına işaret etmektedir. Alan yazında yer alan araştırmalar da çocuklar arasında pozitif oyun deneyimlerinin yaratılmasını kolaylaştıran sınıf ortamının ve rutin olarak gerçekleştirilen sosyal etkileşimli etkinliklerin onların sosyal yeterliliğini geliştirmeye yardımcı olabileceğini öne sürmektedir (Brewer, 2007; Fantuzzo, Manz, Atkins ve Meyers, 2005; Stacks ve Oshio, 2009). Kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda anlamlı farklılık oluşmamış olması ise, programın yetersiz kaldığı noktaları ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çocukların sosyal davranışlarını sergileme ve geliştirme olanağı sağlayan girişimler açısından yapılandırılmış grup etkinliklerinden yararlanılması; saldırganlık ve öfkenin azaltılmasında ise, çeşitli aracılık içeren müdahale yöntemlerinin kullanılması, öfke kontrolü ve çatışma çözme becerilerine ilişkin çalışmalara önem verilerek uzun süreye entegre edilmesi önerilebilir. Bu çalışmalarda, çocuklara model oldukları bilincini kazandırarak öfke duygusuyla ve saldırgan davranışlarla baş edebilmeyi öğrenmeleri amacıyla yetişkinlere yönelik eğitimlere de yer verilmesi önemli kabul edilmektedir (Anooshian, 2005).

Programın başarılı olmasındaki bir diğer faktör, paydaşların işbirliğinin önemli katkısıdır. Erken çocukluk döneminde nitelikli deneyimler sunulan çocuklar kendileri ve çevreleri hakkında bilgi geliştirdikçe, ev ve okul ortamlarında diğer bireylerle nasıl ilişki ve etkileşim kuracaklarını öğrenirler. Bu süreçte, ebeveynler ve öğretmenler işbirliği yaptıklarında ve birbirleriyle geri bildirim paylaştıklarında, aynı zamanda sosyal becerileri ve davranışları olumlu rol model olarak sergilediklerinde, çocukların akranlarıyla olan sorunları daha iyi çözmelerine, grup dinamiklerini anlamalarına yardımcı olacak becerileri geliştirmelerine sağladığı katkı önemli görülmektedir (Sanders, 2015). Bu bağlamda, sosyal duygusal gelişimi desteklemeye yönelik olarak gerçekleştirilecek çalışmalarda,

çocuğu tek başına düşünmekten ziyade ailesi ile bir bütün olduğu unutulmamalı ve oluşturulan sınıf rutininin olumlu akran ilişkilerini destekleyici nitelikte olmasına önem verilmelidir (Cömert ve Güleç, 2004).

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, programın deney grubu çocuklarının yaşam doyumunu düzeyine olumlu katkı sağlamasıdır. Buradan yapılabilecek çıkarım, çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenen, çocukların yaşam doyumlarının artışında aile ve arkadaşları gibi yakın sosyal çevresi ile yaşadığı olumlu etkileşimlerin kilit bir rol oynadığıdır (Huebner ve diğ., 2004a; Lo'pez-Pe'rez ve diğ., 2015). Prososyal davranış psikoeğitim programının içerdiği etkinlikler doğrultusunda, prososyal akran etkileşimlerinin desteklendiği ve çocukların daha fazla olumlu sosyal deneyimleri aracılığıyla yakın çevreleri tarafından istenilme olasılıklarının arttığı görülmüştür. Araştırmalarda da belirtildiği üzere çocuklar için sosyal bir destek olan nitelikli akran etkileşimi işbirliği, empati, paylaşma, yardımlaşma, fedakarlık gibi pek çok olumlu davranışın pekişmesine katkı sağlamaktadır (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996'den akt. Metin ve Şenol, 2017). Aynı zamanda, aile fertlerinin nitelikli vakit geçirerek birbirleriyle olumlu iletişimlerini güçlendirmeye katkı sağladığı düşünülen ev faaliyetlerinin çocukların ev ortamında da mutluluk duygusuyla birlikte yaşam doyumunu algıları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Yaşadığımız yüzyılda toplumun her alanında meydana gelen köklü değişimlerin yanında ailenin çocuğun hayatının merkezinde olduğu ve olumlu ya da olumsuz olarak hayatını etkilediği gerçeği önemini korumaktadır (Tezel-Şahin ve Özbey, 2007). Aileler çocuklarının ilk öğretmenleridir. Çocukların evde oldukça fazla zaman geçirmeleri sebebiyle onların gelişiminde önemli bir etkiye sahip olan ailelere çok yönlü eğitimlerin verilmesi önem taşımaktadır (Chow vd., 2004'den akt. Tezel-Şahin ve Özbey, 2007). Bu doğrultuda, çocukların dünyasını anlama konusunda önemli bir yere sahip olan yaşam doyumunu ile ilgili çalışmalar öncelikle çocuğu ve aileyi tanımaya, olumlu sosyal iletişimi ve etkileşimi geliştirmeye yönelik olmalı, aileler sürecin bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Kuşkusuz ki, her anne baba çocuğunun iyi ve mutlu bir birey olmasını temenni etmekte ve bu yönde çaba göstermektedir. Ancak, bilinmelidir ki yaşadığımız dünyada çocukların gelişimi ve eğitiminde yalnızca aile ve okul etkili değildir. Günümüzde hemen her evde kullanılan televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarının gün geçtikçe çocuklar üzerindeki etkileri artmaktadır. Bu araçların çocukların sosyal ufkunu genişletme noktasında olumlu katkılar sağlamasının yanında, yanlış yönlendirmeler, olumsuz rol modellere özenerek taklit etme gibi istenilmeyen durumlara maruz kalarak gelişimi

olumsuz yönde de etkileyebilir (Aydoğmuş, 1993; Erdoğan, 2010; Önder, 2008). Küreselleşen dünyada yaşanan değişimler doğru ve yanlışın şeffaflığını yitirdiğini ve değerlerin de bir değişim ve gelişim sürecine girdiğini göstermektedir (Erdoğan, 2010). Bu sebeple çocuk; televizyon, sanal oyun gibi ortamlarda ailesi ve yakın çevresi tarafından benimsenen değerlerden farklı olan örnekler ile karşılaştığında zihni karışıklık yaşayarak neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair muhakeme yapması güçleşmektedir (Aydoğmuş, 1993; Oktay, 1999). Ayrıca, çocuğun teknolojik araçları uzun süre kullanımının oyun oynama, arkadaş edinme, anne-baba ile iletişimi ve sosyalleşmeyi engellediği de yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Ellerbe, 2005'den akt. Önder, 2008). Bu noktada, teknolojiye küserek kullanmamak doğru bir çözüm olarak değerlendirilmemelidir. Teknoloji ile bütünleşen kitle iletişim araçlarının bilinçli bir yol gösterici olarak çocuğun yaşamına girebilmesi için, hazırlanan programlar insani değerler ve çocuk açısından eğitimci, sosyolog, psikolog gibi uzmanlar tarafından incelenmelidir (Erdoğan, 2010; Önder, 2008). Bu araçların çocukların sosyo kültürel gelişimine yapacağı katkı ve toplumun uyum içinde yaşamasına etkisi olan paylaşma, yardımlaşma, empati, işbirliği gibi olumlu sosyal davranışların aktarılmasındaki rolü de düşünüldüğünde yayınlanan programların ve içeriklerinin çocuklar tarafından model alınarak toplumsal sıkıntılara sebep olabileceği gerçeği sorumluluk hisseden her kişi ve kurum tarafından unutulmamalıdır (Önder, 2008).

Günümüzde televizyon programlarında kullanılan akıllı işaretlerin olumlu bir adım olduğu görülmele birlikte, çocuklarımızı şiddet içerikli programların, olumsuz rol modellerin etkilerinden korumak amacıyla ailelerin de bilinçli olmasına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda, eğitici içerikli yayınların çocuğun ruhsal ve fiziksel dengesi açısından ihtiyacı kadar kullanımını sağlamak adına yetişkinlerin belirli kurallar çerçevesinde gerekli denetim ve düzenlemeleri yapmaları dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur (Aydoğmuş, 1993; Önder, 2008)

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak gelecek çalışmalar için araştırmacılara aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmalar, aile ortamındaki duygusal iklimin, ebeveyn-çocuk ilişkisindeki niteliksel farklılıkların ve ebeveyn tutumlarının, çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda önemli bir hedef unsuru olarak karşımıza çıktığını göstermektedir (Curenton, McWey ve Bolen, 2009'den akt. Boise, 2019). Eğitim

politikaları ve uygulamalarından sorumluları bilgilendirmenin yanı sıra özellikle düşük sosyo ekonomik durum ve gelişimsel kaygılar gibi risk faktörleri bağlamında, ebeveynlik davranışları ile sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişkinin açıklayıcı mekanizmalarını daha iyi anlamamıza katkı sağlayacak araştırmaların gerekliliği ortadadır (Boise, 2019). Aynı zamanda, çocukların sosyal duygusal açıdan sağlıklı gelişim göstermelerinde önemli rol oynayan ailelerin topluma uyum sağlamanın temelini oluşturan olumlu sosyal davranışlar hakkında eğitim programına tâbi tutularak çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi alana önemli katkılar sağlayacaktır.

2. Okul öncesi dönemde çocukların günlerinin büyük bir kısmını okulda geçirmeleri öğretmenlerin konumlarından dolayı model alınan kişiler arasında öncelikli olmasında etkilidir (Hamre ve Pianta, 2001'den akt. Metin, 2000). Bu sebeple, olumlu rol model oluşturmanın yanı sıra, çocuklar arasındaki etkileşimi geliştirecek girişimleri yapılandırmakla sorumlu öğretmenlere, çocukların prososyal davranışlarını destekleyici bir eğitim ortamı oluşturma, prososyal davranışların desteklenmesinin mevcut programa entegre edilmesi gibi konularda eğitimler düzenlenerek çocuklar üzerindeki etkileri incelenebilir.

3. Normal gelişim gösteren çocukların olduğu gibi özel gereksinimli çocukların da topluma uyum sağlayabilmek için prososyal davranışları kazanmaları önemlidir (Reynolds, Gast ve Luscre, 2014'den akt. Metin ve Şenol, 2017). Alan yazında yer alan araştırmalarda, kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranışlarının incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanırken özel gereksinimli çocukların prososyal davranışları ile ilgili çalışma görülmemiştir (Güdük ve Yılmaz, 2019; Önal, 2018). Oysaki, koşullara uygun bir şekilde kaynaştırma eğitiminin uygulanması her iki grup için, hatta eğitimci ve aileler için de faydalı olabilmektedir (Metin, 2012). Bu sebeple, özel eğitim gerektiren çocukları da içeren bir eğitim programı hazırlanarak uygulama sonrasında her iki grup için etkililiği incelenebilir.

4. Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle, farklı boyut ve uygulamaları içeren yeni araştırmalar yapılabilir. Aynı zamanda, çocuklara prososyal davranışların kazandırılması sürecinde etkili yöntem ve teknikleri belirlemeye yönelik çeşitli araştırma yöntemlerinin ve veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. Okul öncesi eğitim programlarının kalitesini artırmak amacıyla çocukların sosyal ve duygusal gelişimini teşvik etmek için kullanılan program standartlarının, kaynaklarının ve araçlarının etkinliği değerlendirilebilir. Bu noktada, sosyal duygusal gelişim alanının

kazanım ve göstergelerine uygun olarak etkinlik programını yapılandırıp uygulamaktan ve eğitim ortamında çocukların ihtiyaçlarını değerlendirmekten sorumlu olan öğretmenlerin görüşleri ve bakış açıları son derece değerlidir.

6. Yaşam Doyumu (Çocuk Formu) ve Prososyal Davranış (Çocuk Formu) ölçeklerinin farklı örneklem grubu ve sosyal, kültürel, ekonomik düzeylerdeki çocuklarla uygulaması yapılarak elde edilen bulgular karşılaştırılabilir. Ayrıca, alanda sınırlı sayıda araştırma olması sebebiyle, okul öncesi dönem çocuklarının yaşam doyumu düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi önemli katkılar sağlayacaktır.

7. Fixler'in (2000) "Yardımsever ve paylaşımlı bir çevre anaokulu öğrencilerine değerleri öğretmede yardım eder." hipotezinin doğrulanmaya çalışıldığı araştırmasında, saygı, sorumluluk ve işbirliği merkezli karakter eğitimi programı sonunda çocukların bazılarında gelişme kaydedildiği görülmüştür. Fakat, eğitim programına daha fazla zaman ayrıldığında çok daha başarılı sonuçlara ulaşılacağı belirtilmiştir (akt. Öztürk-Samur, 2011). Araştırma kapsamında hazırlanan prososyal davranış psikoeğitim programının Covid-19 salgınının başlaması sebebiyle beş hafta gibi kısa bir zamanda uygulanmış olması, konu ile ilgili daha uzun süreli ve kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip otuz öğrenci ile gerçekleştirilmiş olan çalışmanın geniş bir örneklem grubu ve farklı sosyal, kültürel ve ekonomik düzeylerdeki çocuklarla daha uzun süreye entegre edilerek uygulanması ve bulguların karşılaştırılması önerilebilir. Bu araştırmaların, prososyal davranışları kalıcı olarak desteklemesi bakımından daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdel-Khalek, A.M. (2006). Measuring happiness with a single-item scale. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 34(2), 139-150.
- Abed, N., Pakdaman, S., Heidari, M., & Tahmassian, K. (2016). Developing psychological well-being scale for preschool children. *Global Journal of Health Science*, 8(11), 104-111. doi:10.5539/gjhs.v8n11p104
- Acar, İ.H. (2013). *Predictors of preschool children's peer interactions: Temperament and prosocial behaviour*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nebraska Üniversitesi, Lincoln.
- 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.
- Addison, J. T. (1992). Urie Bronfenbrenner. *Human Ecology*, 20(2), 16-20.
- Adinugroho, A.D. (2009). *The effect of self monitoring instruction package: Using picture books to increase preschooler's prosocial behavior*. Unpublished doctorate thesis, Purdue University The Graduate School, West Lafayette.
- Adler, A. (2003). İnsan tabiatını tanıma. (Çev. A. Yörükkan). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akbaba, S. (2001). Özgecilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 85- 95.
- Akcan, A. (2012). *Saldırgan davranışı önleme programının anasınıfı öğrencileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, A., Uysal, R. ve Çitemel, N. (2013). Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 71-80.
- Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısı alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akin-Little, K.A., Little, S.G., & Delligatti, N. (2004). A preventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41(1), 155-162. <https://doi.org/10.1002/pits.10147>
- 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, ilişkisel bağlam ve kişiler arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 233-264.
- Alp, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarda sosyal uyum problemlerinin düzeltilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemi ve oyun etkinliklerinin etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 51, 88-101.
- 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), 2699-2718.
- Anfara, V.A., & Mertz, N. T. (2006). *Theoretical frameworks in qualitative research*. Thousand Oak, CA: Sage Publications, Inc.
- Anooshian, L.J. (2005). Violence and aggression in the lives of homeless children: A review. *Aggression and violent behavior*, 10(2), 129-152.
- Anthony, B. J., Anthony, L. G., Morrel, T. M., & Acosta, M. (2005a). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth & Adolescence*, 34(1), 31-39. doi:10.1007/s10964-005-1334-y
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005b). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant & Child Development*, 14(2), 133-154. doi:10.1002/icd.385
- Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. N. Aral ve G. Baran (Ed.), *Çocuk gelişimi* içinde. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Aral, N. ve Baran, G. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya Pa Yayıncılık.
- Aral, N., Baran, G., Çimen, S. ve Bulut, Ş. (2000). *Çocuk gelişimi 2* (1. Baskı). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2001). *Okulöncesi eğitim 2*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Arda, T.B., & Ocak, S. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies - PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2691-2698. doi:10.3102/0034654308325693
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11(12), 1255-1261. doi:10.1016/0191-8869(90)90152-H
- Argyle, M., & Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp.77-100). Oxford: Pergamon Press.

- Arkan, B. ve Üstün, B. (2010). Ebeveyn eğitim programlarını değerlendirme rehberi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(2), 102-107.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arslan, Ü. (2007). *Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176. doi: 10.18863/pgy.281372
- Atan, A. (2016). *Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının ebeveynlerin iletişim becerilerine, çift uyumuna, evlilik doyumuna ve 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Atan, A. (2020). *5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Atılğan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen İlköğretim I. kademe öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın-Sünbül, Z. (2012). *Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, M.Ş. ve Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne* 4(8), 205-226.
- Aydoğmuş, K. (1993). Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları. Yavuzer H. (Ed.), *Ana Baba Okulu içinde* (5. baskı., s. 252). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ayten, A. (2009). *Prososyal davranışlarda dindarlık ve empatinin rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayyıldız, T. (2011). *6 yaş (60-72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi*. Yayımlanmamış doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Bağcı, B. ve Öztürk-Samur, A. (2016). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 59-79.
- Baker, J.A., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L., & Patil, S.A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Bal, P.N. ve Topuz, C. (2015). Özgeciliği artırmaya yönelik psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 206-216.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse sphere of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3, 265-299. doi: 10.1207/s1532785xmep0303_03
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Barrett, D. E., & Yarrow, M.R. (1977). Prosocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in young children. *Child Development*, 48, 475-481.
- Başer, M.U. ve Özel, A. (2013) İlköğretim okulu müdürlerinin iş doyum düzeyleri. *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 47-62.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomo, J., & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 147-169.
- Beaty, J.J. (1998). *Observing development of the young child*. (4. Ed.), U.S.A: Prentice-Hall, Inc.
- Bekman, S. (1997). Evde destek programının okul öncesi çocuklarda uzun dönemdeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 21(106), 35-51.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*. 74, 573-596. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6>
- Bengtsson, H. (2003). Children's cognitive appraisal of others' distressful and positive experiences. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 457-466.

- Berk, L.E. (2004). *Development through lifespan*. New York: Allyn and Bacon.
- Bilgin, B. (2004). *İslam ve çocuk* (6.baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Blake, R. P., & Rand, G.D. (2010). Currency value moderates equity preference among young children. *Evolution and Human Behavior*, 31(3), 210-218. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2009.06.012>
- Bolten, M. (2013). Infant psychiatric disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22, 69-74. doi:10.1007/s00787-012-0364-8
- Brewer, J. (2007). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary* (4th grades. ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, 6, 187-249. Greenwich, CT: JAI Press
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen., & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education: Volume 3* (2nd Ed.) (pp. 1643-1647). Oxford, England: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (5th ed.) (pp. 993-1028). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, J. A., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Gonzalez, V., & Stewart, K. (2012). Assessing the effects of school-wide second step implementation in a predominately English language learner, low SES, Latino sample. *Psychology in the Schools*, 49(9), 864-875. doi:10.1002/pits.21639
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 70-90.

- 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., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.
- 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.
- Cevherli, K. (2014). *Okul öncesinde değerler eğitimi: Boğaziçi eğitim modeli*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Chaplin, L.N. (2009). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 541-562.
- Churchill, S. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 113-118.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36, 485-498.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Connors-Burrow, N.A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of reach: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 187-199.
- Conte, E. (2016). *The role of social cognition in children's prosocial behaviors: A multi-method study with a sample of 2-3 year-olds*. Unpublished doctorate thesis. Department of Human Sciences for Education, University of Milano-Bicocca.
- Coyne, S.M., Stockdale, L., Linder, J.R., Nelson, D.A., Collier, K.M., & Essig, L.W. (2017). Pow! Boom! Kablam! Effects of viewing superhero programs on aggressive, prosocial, and defending behaviors in preschool children. *J Abnorm Child Psychol*, 45, 1523-1535. DOI 10.1007/s10802-016-0253-6
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Crozier, W.R. (2002). Shyness. *The Psychologist*, 15(9), 460-463.

- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çağdaş, A. ve Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlâk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-18.
- 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.
- Çam, Z., Seydooğulları, S., Çavdar, D. ve Çok, F. (2012). Ahlâk gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 28.
- Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çınar, L. (2008). *Evlilik doyumu: Cinsiyet rolleri ve yardım arama tutumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme 30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Coşkun, E. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, Bilig, Bahar 2006*, 37, 155-174.
- Dege, Ö. (2008). *Resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Delany, D. (2015). *Positive family relationships, self-concept, and life satisfaction: A longitudinal mediational analysis*. Unpublished master thesis, California State University., California.
- Demirel, S. ve Canat, S. (2004). Ankara'daki beş eğitim kurumunda kendini yaralama davranışı üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi*, 12(3), 1-9.
- Demiriz ve Ulutaş (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 16-24.
- Demirtaş, A.S. (2016). *Bilişsel-yaşantısal teori temelli psiko-eğitim programının yapılandırma düşünme üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1991). Social-emotional predictors of preschoolers' responses to adult negative emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 595-608.
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S.A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S.A., & Burger, C. (1991). Observational validation of ratings of preschoolers' social competence and behavior problems. *Child Study Journal*, 21, 185-291.
- Denham, S.A., Wyatt, T.M., Bassett, H.H., Echeverria, D., & Knox, S.S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63 (Suppl 1), i37-52. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Denham, S., Bassett, H., Sirotkin, Y., & Zinsser, K. (2013). Head Start preschoolers' emotional positivity and emotion regulation predict their social-emotion behavior, classroom adjustment, and early school success. *Dialog*, 16(2), 18-33.
- Denham, S.A. (1986). Social Cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programın 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5-6 year old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 262-268.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Lucas, R.E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Oxford: University Press.
- 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). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doescher, S.M., & Sugawara, A.I. (1992). Impact of prosocial home- and school-based interventions on preschool children's cooperative behavior. *Family Relations*, 41(2), 200-204.
- Domitrovich, C.E., Cortes, R., & Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "paths" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Driver, M. (2019). *Father involvement, parent conflict, and social emotional development in preschool children*. Unpublished doctorate thesis. Fielding Graduate University.
- Du, X., & Hao, J. (2018). Moral stories emphasizing actors' negative emotions toward their nonhelping behavior promote preschoolers' helping behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 168, 19-31.
- Duckworth, A.L., Steen, T.A., & Seligman, M.E.P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dworetzky, J.P. (1990). *Introduction to child development*. (4th ed.). U.S.A.: West Publishing Company.
- Edwards, D., Hunt, M., Meyers, J., Grogg, K., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 26(5), 401-418.

- 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., & Mussen, P.H. (1997). *The roots of prosocial behavior in children* (4th ed.). U.S.A: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (2005). The development of empathy-related responding. *Nebraska Symposium on Motivation*, 51, 71–117.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *Cambridge studies in social and emotional development. The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571121>
- 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., Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology social, emotional and personality development* (vol 3). Arizona: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). *Prosocial development*. In N. Eisenberg, W. Damon, ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3. 6th ed.), (646–718). New York, NY: Wiley.
- 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., Fabes, R., Miller, P.A., Shell, R., Shea, C., & May-Plumlee, T. (1990). Preschoolers' Vicarious Emotional Responding and Their Situational and Dispositional Prosocial Behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), 507-529.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360-1372.
- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial Development: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 19(6), 846-855.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51(2), 552-557.

- 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*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elias, M. (1997). *Promoting social and emotional learning guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M.J., Zins, J. E., Graczyk, P.A., & Weissberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
- Ellis, S.M. (2008). *Supporting social concepts in the preschool play environment: Perspectives on teacher decision making*. Unpublished master thesis. University of Florida, Florida.
- Emmons, R.A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In C. L. M. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 105–128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Emmons, R.A., & Crumpler, C.A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 56-69.
- Emmons, R.A., & McCullough, M.E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Emmons, R.A., & Shelton, CM. (2005). Gratitude and the science of positive psychology. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459-471). Oxford: University Press.
- Engin, P. (2009). *Development of altruism in early childhood*. Unpublished master thesis, Boğaziçi University, Social Sciences, İstanbul.
- Epstein, A. (2009). *Me, you, us: Social-emotional learning in preschool*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erdoğan, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde televizyonun sosyal gelişime ve değerler eğitimine etkisi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya, Türkiye.
- Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçek Geliştirme I-Temel Kavramlar ve İşlemler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 107(3), 1-14.
- 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.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding, *Child Development*, 72(3), 907-920.
- Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., & Meyers, R. (2005). Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(2), 320-325. doi:10.1207/s15374424jccp3402_11
- Fehr, E., & Fischbacher, U. (2003). The nature of human altruism. *Nature*, 425, 785–791.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Viera, J.M., Leal, T., & Matos, P.M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships, *J Child Fam Stud*, 25, 1829-1839.
- Fersahoğlu, Y. (2001). Yetişkinlerin din eğitim ve öğretiminde yardım etme bilinci. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20, 145-159.
- Findley, L., Girardi, A., & Coplan, R. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B.L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R.A. Emmons & M.E. McCullough (Eds.), *Series in affective science. The psychology of gratitude* (p.145-166). Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0008>
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K., & Guzzo, B.A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(2), 102-113.

- Fromm, E. (1991). *Sahip olmak ya da olmak*. (Çev. A. Arıtan). İstanbul: Arıtan Yayınları.
- Gable, S.L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Garces, E., Thomas, D., & Currie, J. (2002). Longer-term effects of head start. *American Economic Review*, 50(4), 999-1012.
- Gard, C. (2000). How to overcome shyness. *Current Health* 2, 27(1), 28-30.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12, 29-48.
- Geçtan, E. (1982) *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Hür yayınları.
- Gill, K. L., & Calkins, S. D. (2003). Do aggressive/destructive toddlers lack concern for others? Behavioral and physiological indicators of empathic responding in 2-year-old children. *Development and Psychopathology*, 15, 55-71.
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial Spec Edu*, 20, 333-340.
- Glazer, J.I. (1991). *Literature for young children* (3rd ed.). Canada: Collier Macmillan.
- Gökçe-Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>
- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gökçek, B.S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gözün-Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Griese, E.R. (2011). *Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization*. Unpublished master thesis. University of Nebraska, Lincoln.
- Griffin, J. (2007). What do happiness studies study? *Journal of Happiness Studies*, 8, 139-148.

- Güdük, A.H. ve Yılmaz, D. (2019). Kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 22-37. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019054899. 09.11.2020 tarihinde alınmıştır.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. (2011). Assessment of the prosocial behaviors of young children with regard to social development, social skills, parental acceptance-rejection and peer relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38(3-4), 164-173.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler* (1. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Gülay-Ogelman, H. ve Canbeldek, M. (2016). Anne-baba-öğretmen görüşlerine göre küçük çocukların olumlu sosyal davranışları ve anne-baba-çocuk olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 96-111. DOI:http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.70471
- Güler, Ç.Y. (2014). Okul aile işbirliği: Öğretmen adaylarını ailelerle çalışmaya yeterince hazırlayabiliyor muyuz?. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 72-90.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Gürüz, D. ve Temel-Eğinli, A. (2008). *İletişim becerileri anlamak, anlatmak, anlaşmak*. İstanbul: Nobel.
- Güven, İ. (2006). Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramının kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 99-115.
- Güven, Y. ve Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için marmara sosyal duygusal uyum ölçeği'nin (masdu-5 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 125-142.
- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*, 316, 998–1002.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (Mussen's handbook of child psychology) (Vol. 4) (275–385). New York: Wiley.

- 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 transformation* (100-131). New York, NY: Guilford Press.
- Hay, D. F., & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development, 74*, 1314-1327.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: A sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education, 24*, 157-171.
- Hinnen, C., Sanderman, R., & Sprangers, M. A. G. (2009). Adult attachment as mediator between recollections of childhood and satisfaction with life. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 16*(1), 10-21. doi:10.1002/cpp.600
- 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. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2007). *Social psychology*. New York: Prentice Hall.
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *J Happiness Stud, 10*, 329-349. DOI 10.1007/s10902-007-9083-0
- Honig, S.A. (1982). Prosocial development in children. *Young Children, 37*(5), 51-62.
- Howes, C., & Farver, J. (1987). Toddlers' responses to the distress of their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 8*, 441-452.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications*. London: Sage Publication Inc.
- Hubbard, J.A., & Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 1-20.
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*, 149-158.
- Huebner, E.S. (1997). Life satisfaction and happiness. In G.G. Bear, K.M. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 271-278). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Huebner, E.S. (2004). Research of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research, 66*, 3-33.
- Huebner, E.S., Suldo, S.M., Smith, L.C., & McKnight, C.G. (2004b). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(1), 81-93.

- Huebner, E.S., Suldo, S.M., Valois, R.R., Darne, J.W., & Zullig, K. (2004a). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for high school sample. *Psychological Reports, 94*, 351-356.
- İnanlı, S. (2015). *Okul öncesi çocukların medya kullanımı ve prososyal ve agresif davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İpek, C. (2007). Okullarda şiddet bağlamında ilköğretim programına konan medya okur-yazarlığı dersi, Adem Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*, içinde (s.235-262). Ankara: Hegem Yayınları.
- İpek, E. (2014). *Beş yaş çocuklarına verilen değerler eğitimi programının sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Jacobi, J. (2002). *Jung Psikolojisi* (Çev. M. Arap). İstanbul: İlhan Yayınları.
- Jones, S.M., Zaslow, M., Darling-Churchill, K.E., & Halle, T.G. (2016). Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 42-48.
- Jung, C.G. (2002). *Essays on Contemporary Events*. London: Routledge.
- Kacı, O. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Karaca, N.H., Gündüz, A., ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 65-76.
- Karakoç, F.Y. ve Dönmez, Y. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası, 40*, 39-49.
- Karaman, N.N. (2016). *Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal alana yönelik olarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi modülü' nün etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 231-254.
- Karapetian, M.K.A., & O'Leary, K.D. (1985). Teaching children to share through stories. *Psychology in the Schools, 22*(3), 323-330.

- Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (18. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kato-Shimizu, M., Onishi, K., Kanazawa T., & Hinobayashi, T. (2013) Preschool children's behavioral tendency toward social indirect reciprocity. *Plos O*, 8(8), 1-10, e70915. doi:10.1371/journal.pone.0070915
- Kazdın, A.E. (2001). *Benavior modifacition in applied setting*. Posific grove. CA: Books/Cole
- Keller, H. (2018). Parenting and socioemotional development in infancy and early childhood. *Developmental Review*, 50, 31-41.
- Kelly, J.E. (2011). *Assessment of life satisfaction in children as a means of prevention and identification of risks*. Unpublished doctorate thesis. Pacific University. <https://commons.pacificu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1300&context=spp> adresinden 13.02.2018 tarihinde elde edilmiştir.
- 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(5), 771-786.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A.F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Köknel, Ö. (2006). Mutluluğun kaynağı ahlak ve akıl. Y. Mehmedoğlu, ve A.U. Mehmedoğlu (Ed.), *Küreselleşme Ahlak ve Değerler* içinde, (s. 110-150). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Köksal, A. ve Alisinanoğlu, F. (2000). Gençlerin ben durumları ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- Kumru, A., Carlo, G., Mestre, V., & Samper, P. (2003). Prosocial moral reasoning and prosocial behavior among Turkish and Spanish adolescents. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL*.
- 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. ve 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. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunulan sözel bildiri. İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri, okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kutlu, L., Batmaz, M., Bozkurt, G., Gençtürk, N. ve Gül, A. (2007). Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 22-29.
- Laible, D.J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-59.
- Lau, E.Y.H., & Power, T.G. (2018). Parental involvement during the transition to primary school: Examining bidirectional relationships with school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 88, 257-266. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.03.018
- Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C., & Lerner, J.V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lewinsohn, P.M., Redner, J.E., & Seeley, J.R. (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 141-169). Oxford: Pergamon Press.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Lo'pez-Pe'rez, B., Sa'nchez, J., & Gummerum, M. (2015). Children's and adolescents' conceptions of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2431-2455. DOI 10.1007/s10902-015-9701-1.
- Lucas, R.E., & Donnellan, M.B. (2007). How stable is happiness? Using the STARTS model to estimate the stability of life satisfaction. *Journal of Research in Personality*, 41, 1091-1098.
- Lucas, R.E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.

- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships matter more to girls than boys. *Psychology in Schools, 45*(2), 177-190.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development, 80*, 442-460.
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in Schools, 44*(2), 199-208.
- Martin, M.W. (2007). Happiness and virtue in positive psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 37*(1), 89-103.
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kural Dışı Yayınları.
- McCabe-Fitch, K.A. (2009). *Examination of the impact of an intervention in positive psychology on the happiness and life satisfaction of children*. Unpublished doctorate thesis. University of Connecticut.
- McElwain, N.L., Halberstadt, A.G., & Volling, B.L. (2007). Mother and father reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality, *Child development, 78*(5), 1407-1425.
- Memişoğlu, A. (2015). *Farklı bakım türlerinin problem davranışlar ve olumlu sosyal davranışlar üzerindeki yordayıcı etkisi: Mizacın düzenleyici rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Metin, N. (2000). Attitudes of educators toward integration. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 161-232.
- Metin, N. ve Şenol, F.B. (2017). Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıfında işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(51), 754-768.
- Meyers, J., & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 222-229.
- Miller, A.L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition & Emotion, 20*(8), 1170-1192. doi: 10.1080/02699930500405691
- Miller, A., Kiely Gouley, K., Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Magee, K., & Fox, C. (2003). Brief functional screening for transition difficulties prior to enrollment socio predicts-emotional competence and school adjustment in Head Start preschoolers. *Early Child Development and Care, 173*(6), 681-698.
- Miller, D. (2010). *Positive child guidance* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

- Miller, J.G. (1994) Cultural diversity in the morality of caring: Individual-oriented versus duty oriented interpersonal codes. *Cross Cult Res*, 28, 3-39.
- Miller, M.E. (1992). *Effects of Empathy and relatedness on willingness to help*. Unpublished doctorate thesis. University of Louisville, Louisville.
- 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. *Developmentnl Psychology*, 32, 210-219.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 1 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.
- Mohammed, B.R. (2019). *Depression and social skill as predictors of internally displaced children's social adjustment in north-east, Nigeria*. Master thesis. Kwara State University in the College of Education, Malete, Kwara state, Nigeria.
- Morgan, C.T. (2004). *Psikolojiye giriş ders kitabı* (15. baskı). Ankara:Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Muuss, R.E.H., Velder, E., & Porton, H. (1996). *Theories of adolescence* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Myers, D.G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Nazlı, S. (2014). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları* (5.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nielsen, M., Gigante, J., & Collier-Baker, E. (2014). Direct cost does not impact on young children's spontaneous helping behavior. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1509, 1-7. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01509
- Nissen, H., & Hawkins, C.J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259. DOI: 10.1080/00094056.2010.10523159
- Nissen, H., & Hawkins, C.J. (2008). Observing and supporting young children's social competence. *Dimensions of Early Childhood*, 36(3), 21-29.
- Obsuth, I., Eisner, M.P., Malti, T., & Ribeaud, D. (2015). The developmental relation between aggressive behaviour and prosocial behaviour: A 5-year longitudinal study. *BMC Psychology*, 3(16), 1-15. DOI 10.1186/s40359-015-0073-4
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2005). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ostrov, J.M., Gentile, D.A., & Crick, N.R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 15, 612-627. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2006.00360.x

- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel-Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önal, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, M. (2008). Medya kısıracındaki çocuklar. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4, 183-190.
- Öveç, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının bazı duyguları (sevgi, korku, mutluluk, üzüntü) resmetmelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde prososyal davranışlar ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 51, 489-504. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3673>
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş stresinin karşılaştırmalı analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, Z. (2010). *Lise öğrencilerinin prososyal davranışlarının; Mizah, öfke ve utangaçlık düzeylerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, H.B., Ilgar, M.Z. ve Öztük, E.E. (2015). Aile içi şiddetin akademik başarı ve saldırganlıkla ilişkisi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 115-168.
- Öztürk-Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk-Serter, G. (2018). *Yapılandırılmış oyun terapisine dayalı geliştirilen psiko-eğitim programının boşanmış aile çocuklarının depresyon ve uyum düzeyleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeçiliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pahl, K. M., & Barrett, P.M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool aged children: The fun friends program. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(1), 81-90.

- Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies, Springer, 7*, 323–341. DOI 10.1007/s10902-005-3648-6.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 25-39.
- Park, N.S. (2000). *Life satisfaction among children and adolescents: Cross-cultural and developmental comparisons*. Unpublished doctorate thesis. University of South Carolina.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*(3), 357-389.
- Pehlivan, H. (2014). Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psiko-eğitim programının anneler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 15*(1), 338-337. <https://doi.org/10.12984/eed.52204>
- Peker, A. ve İskender, M. (2015). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının siber zorbalık üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(1), 11-22.
- Petersen, S. (2012). School readiness for infants and toddlers? Really? Yes, really! *Young Children, 67*(4), 10-13.
- Peterson, C, Park, N., & Seligman, M.E.P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies, 6*, 25-41.
- Polat, D. (2006). *Evli bireylerin evlilik uyumları, aldatma eğilimleri ve çatışma eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Price-Robertson, R., Smart, D., & Bromfield, L. (2010). Family is for life: Connections between childhood family experiences and wellbeing in early adulthood. *Family Matters, 85*, 7-17. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=66912790&site=eds-live> adresinden 15.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Proctor, C.L., Linley, P.A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies, 10*, 583-630.
- Ralph, R. (2018). Media and technology in preschool classrooms: Manifesting prosocial sharing behaviours when using ipads. *Technology, Knowledge and Learning, 23*(2),199-221.
- Reimer, K. (2010). Committed to caring: Transformation in adolescent moral identity. *Applied Developmental Science, 7*, 129–137.

- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Rubin, K. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Ryan, C.L. (2011). *Head Start teachers' beliefs and practices related to positive teacher child relationships in the classroom*. Unpublished doctorate thesis. University of Minnesota.
- Saarni, C. (2010). The plasticity of emotional development. *Emotion Review*, 2(3), 300-303.
- Salman, G. (2005). *İşbirlikli öğrenmenin hayat bilgisi dersinde sosyal beceriler, erişimi ve hatırdaki tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Sanders, C. (2015). *Promotion of preschool children's social and emotional development in a head start program: A case study*. Unpublished doctorate thesis. Texas Woman's University, Denton.
- Sassu, R. (2007). The evaluation of school readiness for 5-8 years old children—cognitive, social-emotional, and motor coordination and physical health perspectives. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 67-81.
- Sayın, U. (2014). *48-72 aylık çocuklardaki saldırganlık davranışlarına müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitimi programı geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci-SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Vintage Books.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Serttaş, Ö. ve Özdemir, T.Y. (2020). Lise öğrencilerinin prososyal davranış ve öğrenci bağlılığı düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişki (Malatya ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1094-1107.
- Sezer, Ö. ve Damar, S. (2005). Empati nedir, empati öğretilir mi?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 77-88.

- Shaw, A., & Olson, K.R. (2012). Children discard a resource to avoid inequity. *Journal of Experimental Psychology*, *141*(2), 382–395.
- Sheldon, K.M., & Lyubomirsky, S. (2006a). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, *7*, 55-86.
- Sheldon, K.M., & Lyubomirsky, S. (2006b). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, *1*(2), 73-82.
- Sheridan, S.M., Knoche, L.L., Edwards, C.P., Bovaird, J.A., & Kupzyk, K.A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education & Development*, *21*(1), 125-156. doi: 10.1080/10409280902783517
- Shonkoff, J., Phillips, D. A., Council, N. R. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*, 545-564.
- Somer, B. (2015). *4-6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, *5*(20), 25-29.
- Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Spritz, B. L., Sandberg, E. H., Maher, E., & Zajdel, R. T. (2010). Models of emotion skills and social competence in the Head Start classroom. *Early Education and Development*, *21*(4), 495-516. doi: 10.1080/10409280902895097
- Stacks, A. M., & Oshio, T. (2009). Disorganized attachment and social skills as indicators of Head Start children's school readiness skills. *Attachment & Human Development*, *11*(2), 143-164. doi: 10.1080/14616730802625250
- Suda, W., & Fouts, G. (1980). Effects of peer presence on helping in introverted and extroverted children. *Child Development*, *51*, 1272-1275.
- Svetlova, M., Nichols, S.R., & Brownell, C.A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, *81*, 1814-1827.
- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, *40*(6), 680-695. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.979581>

- Şahin, Y. (2017). *Okul öncesi çocuklarda değerler eğitimi kapsamında yardımlaşma ve paylaşma değerleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şen, Z. (2018). *Okul öncesi çocukların paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma becerilerini geliştirme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şener, T. (1996). *Dört-beş yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk-Aydın, R. (2013). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taner-Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1365-1382.
- Tantekin-Erden, F. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesinde ilköğretime geçiş süreci hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- Tappan, M.B. (1998) Moral education in the zone of proximal development. *J Moral Edu*, 27, 141-161.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taygur-Altıntaş, T. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 245-261. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6999>
- Telef, B.B. (2014). School children's happiness inventory: The validity and reliability study. *Journal of Educational Sciences*, 6(1), 130-143.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tezel-Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum*, 3(12), 7-12.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Ind Res*, 4, 323-351. DOI 10.1007/s12187-011-9107-5
- Thomas, R.M. (2000). *Comparing theories of child development* (5th ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

- Thompson, R.A., Lewis, M.D., & Calkins, S.D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131.
- Tisak, M.S., & Ford, M.E. (1986). Children's conceptions of interpersonal events. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-1986)*, 291-306.
- Toker, B. (2014). *Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup yaşantısının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Tongeren, D.R.V., Green, J.D., Davis, D.E., Hook, J.N., & Hulseley, T.L. (2016). Prosociality enhances meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 225-236. DOI: 10.1080/17439760.2015.1048814
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu-hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırt edici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(3), 67-75.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m
- Torbiorn, D.O. (2002). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: Across-cultural study. *Child Development*, 63, 1336-1343.
- Torun-Yeterge, H., Yıldız-Demirtaş, V., Coşkun, U. H. ve Vardarcı-Kaçar, G. (2020). Aktif öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan okul öncesi eğitim programının çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 429-443.
- Türkmen, S. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan 48-60 aylık çocukların zekâ alanlarıyla prososyal davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Twenge, J.M., Catanese, K.R., & Baumeister, R.F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: Time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self awareness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 409-423.
- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- 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, Sakarya.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.
- Unutkan, Ö.P. (1998). *5-6 Yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Uzmen, F. S. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (2003). *Çocuk gelişimi* (10. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Tagay, Ö. ve Amini, F. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk algısı (Türkiye ve Afganistan Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1-22.
- Vallotton, C.D., & Ayoub, C.C. (2009). Symbols build communication and thought: The role of gestures and words in the development of engagement skills and social-emotional concepts during toddlerhood. *Social Development*, 19(3), 601-626. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00549.x
- Vitaro, F., Gagnon, C., & Tremblay, R.E. (1990). Predicting stable peer rejection from kindergarten to grade 1. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 257-264.
- Voegler-Lee, M., Kupersmidt, J., Field, S., & Willoughby, M. (2012). Student characteristics as predictors of teachers' implementation of a kindergarten readiness program. *Prevention Science*, 13(5), 472-482. doi: 10.1007/s11121-012-0274-5
- Warneken F., & Tomasello M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303.
- Watkins, P.C. (2004). Gratitude and subjective well-being. In R.A. Emmons & M.E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 145-166). Oxford: University Press.
- Wentzel, K.R. (2015). *Socialization in school settings*. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 251-275). The Guilford Press.
- Wilson, M.P. (2014). *Improving school policy on social and emotional development: Examining social and emotional development policy in early childhood programs*. Unpublished doctorate thesis. Southern University And A&M College, Louisiana.
- Wong, P.T.P. (1998). Implicit theories of meaningful life and the development of the personal meaning profile (PMP). In P.T.P. Wong & P.Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp.111-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wright, D., & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi (çev. D. Öngen). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 289-310.

- 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.
- Yarrow, M.R., Zahn Waxler, C., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., & Smith, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47(1), 118-125.
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yates, T., Ostronsky, M.M., Cheatham, G.A., Fettig, A., Shaffer, L., & Santos, R.M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. 12.03.2020 tarihinde *Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning*, http://csfel.vanderbilt.edu/documents/rs_screening_assessment.pdf sitesinden alınmıştır.
- Yavuzer, H. (1998). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 390-405.
- Yayan, E.H. ve Altun, E. (2013). Malatya il merkezinde ilköğretim 6., 7., ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam kalitesi ve etkileyen bazı sosyo-demografik özelliklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 2(2), 42-49.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramının çocuğun gelişim alanlarına etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 15-21.
- Yazgan, Y. (2019). *Okul iklimi ve sosyal duygusal gelişim nedir?*. <http://www.yankiyazgan.com/okul-iklimi-ve-sosyal-duygusal-gelisim-nedir/> sayfasından 03.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yen, C. (2014). Why are people with insecure attachments unhappy? The mediation of meaning in life. *International Journal of Psychology: Journal International De Psychologie*, 49(5), 404-408. doi:10.1002/ijop.12038
- Yenidede, E.E. (2018). *60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- 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*, 26(1), 215-233.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- 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.

EKLER

Ek 1. Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu) Örnek Maddeler

DAVRANIŞLAR	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Ortak amaç için gruptakilerle birlikte hareket eder.					
5. Sevdiği bir oyuncasını başka bir çocuğa hediye etmekten hoşlanır.					
10. Oyuncakları toplamada arkadaşlarına yardım etmeyi teklif eder.					
15. Başkalarının duygularını, içinde bulunduğu durum çerçevesinde anlayabilir.					

Ek 2. Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) Örnek Maddeler

İfadeler	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	HER ZAMAN
4. Ailemle evde olmaktan hoşlanırım.	1	2	3
5. Okuldaki aktivitelerden hoşlanıyorum.	1	2	3
9. Yaşadığım yeri seviyorum.	1	2	3

Ek 3. Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı Örnek Oturum

10. OTURUM

Oturumun Amacı:

Oturumun amacı, çocukların işbirliği davranışı hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.

Kazanım:

-İşbirliği yapmanın önemini fark eder.

Kaynak, Araç ve Gereçler: Arıların bal yapımı ile ilgili slayt, Renkli taç, Büyük boy karton, Arı kanatları, Renkli boncuk, Kесе, Çiçek maketi, Aile Katılımı etkinlik formu

Süreç:

- 1.Çocuklarla kısa sohbet edilerek, bir önceki oturumun özeti yapılır.Verilen Aile Katılımı etkinliği hakkında konuşulur.
2. Çocukların yaka kartları takılarak kendilerini rahat hissetmeleri için ısınma oyunu olarak “Köşe Kapmaca” oyunu oynanır.

Çocuklara renkli boncuk kesesi kullanılarak beş gruba ayrılır. Bir kesenin içerisine beş farklı renkte çocuk sayısı kadar boncuk bırakılır ve çocukların renkleri görmeden seçmeleri istenir. Çocukların seçtikleri boncuk rengine göre aynı renkler bir araya gelerek gruplar belirlenir. Eğitimci “Grupla köşe kapmaca” oyununu oynayacaklarını söyler. Dört grup dört köşede bir grup ortada yer alır. Gruplar çocukların istekleri doğrultusunda isimlendirilir. Öğretmen 1-2-3 deyince gruplar yer değiştirir. Ortada kalmamaya çalışırlar. Fakat gruplar yer değiştirirken kol kola girmek zorundadırlar. Oyun belirli süre oynandıktan sonra eğitimci tarafından sonlandırılır.

3. Eğitimci liderliğinde “Kraliçe Arı” etkinliği yapılır.

Eğitimci önceden sınıfın çeşitli yerlerine çiçekler ve bir kovan yerleştirir. Çocuklar u düzeninde minderlere otururlar. Eğitimci çocuklara arılar hakkında neler bildiklerini sorar. Cevaplar dinlenip not alındıktan sonra her çocuğa arı kanatları takılır. Bal arılarının toplu halde yaşayan canlılar oldukları ve kovanda yaşamın devamlılığını sağlamak için işbirliği içinde çalıştıkları belirtilir. Ardından yavaş bir müzik açılır ve eğitimci “Çocuklar çalışkan arılar olduk haydi her yeri dolaşalım ballarımızı toplayalım. Arkadaşımızla karşılaşınca merhaba diyelim, günaydın diyelim... iyi günler diyelim... iyi geceler diyelim, ballarımızı kovanımıza taşıyalım ve uyuyalım” der. Çocukların kendisini hazır hissettiğinde gözlerini açıp u düzenini almaları istenir. Müzik kapatılır. U düzeni alınır. “Arılar” hakkında slâyt gösterisi izlenir. Eğitimci 4

farklı renkte çiçeği sınıfın dört köşesine taşır. Daha sonra dört farklı renkte hazırlamış olduğu taçları göstererek “Arı taçlarından birer tane alıp arı olmaya devam edelim, aynı renk arılar bir araya gelip aynı renk çiçeğe konsunlar” der. Gruplar köşesinde yer alır. Grupların her birine farklı temada olan arıların posterleri dağıtılır. Eğitimci kraliçe arı olarak grupları dolaşır. “Bu posterde neler anlatılıyor. Bu poster hangi olaydan önce olmuştur. Bu olayın/hikayenin sonunu izlemek istiyoruz” der. Grupların fikir yürütmeleri için belirli bir süre verilir. Ardından tekrar gruplar dolaşır fikir alışverişinde bulunur. Gruplar sırayla canlandırmalarını sergilerler. Her canlandırma sonrasında yorum yapmalarına fırsat verilir.

4. Çocuklar ile birlikte “Çalışkan Arılar” etkinliği yapılır.

Eğitimci tacını takar ve kraliçe arı rolüne bürünerek “Sevgili arılarım yine her zamanki gibi bugün de işbirliği içinde çalışarak başarı sağladınız, kovamız bal ile doldu. Biz başarı sağlarken diğer canlıları izlediğimde hep bizi örnek almaları çok gurur vericidir. Peki sizce arı olmak nasıl bir duyguydu?” diyerek tacını çıkarır. Taç elden ele dolaşarak çocukların fikirlerini alır ve not eder. Ardından çocuklarla “işbirliği yapmazsak başaramayacağımız işler nelerdir, peki bu durumlarda nasıl davranırız?” sorusuyla çocukların cevapları alınarak iki sütunlu poster hazırlanır. Poster sınıfa asılır.

Oturumun Sonlandırılması:

5. “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği yapılarak çocuklar ile birlikte oturumun özeti ve değerlendirilmesi yapılarak oturum sonlandırılır.

6. Çocuklara Aile Katılımı etkinliği verilir.

Sevgili anne baba, bugün çocuklarınızla tek başımıza yapamayacağımız işlerde işbirliği ve yardımlaşma ile hedefe daha kolay ve çabuk ulaşma konulu etkinlikler gerçekleştirdik.

-Sizler de çalışmalarımızı pekiştirmek için çocuğunuza her yaşın başarabileceği işlerden ve bazı işlerin yardım alarak gerçekleştirilmesi gerektiğinden bahsediniz. Birlikte örnekler vererek konuyu tartışınız.

-Çocuğunuza işbirliği yaparak başarabileceği ve kendi başına başarabileceği işleri sorunuz.

-Bir sayfayı ikiye bölerek Küçük yıldızın altına işbirliği yaparak başardığı işleri büyük yıldızın altına tek başına başardığı işleri yazınız.

-Ardından formu çocuğunuzun prososyal davranış etkinlik klasörüne ekleyiniz.

-Çocuğunuzla işbirliği yaparak belirtilen tarife uygun oyun hamuru yapınız.

- Daha sonra hamura birlikte şekiller vererek kurutunuz ve birlikte boyayınız.
- Çocuğunuzla yaptığınız etkinlik üzerine sohbet ederek neler hissettiklerini sorunuz ve cevaplarını not alınız.

Oyun Hamuru Yapımı/Malzemeler

3 su bardağı un,

2 çorba kaşığı sıvı yağ,

3 çorba kaşığı tuz,

1 su bardağı su,


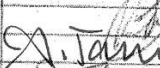


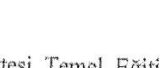
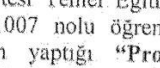
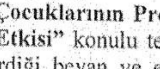
Un, tuz, su ve yağı yoğurarak, uygun kıvama getirin. Ayrıca; ıspanak suyu, böğürtlen ya da zerdeçal gibi doğal malzemeler kullanarak hamuru renklendirebilirsiniz. Katılımınız için teşekkürler ☺

Ek 4. Etik Kurul İzni

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU


SAYI: 68282350/2018/G03

Toplantı Tarihi : 29.04.2020
Toplantı Sayısı : 03
Toplantı Saati : 14:00

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ersan ÖZ	
2	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	
3	Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ	
4	Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	
5	Prof. Dr. Fatih YAYLA	
6	Prof. Dr. İsmet PARLAK	
7	Prof. Dr. Selçuk B. HAŞİLOĞLU	

KARAR 1- Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programına kayıtlı 152901007 nolu öğrencisi Burcu BAĞCI ÇETİN'in danışmanlığını Prof.Dr..Mustafa BULUŞ'un yaptığı "Prosoyal Davranış Psikoeğitim Programının Okul Öncesi Dönem 5-6 Yaş Çocuklarının Prosoyal Davranışlarına, Sosyal Duygusal Uyumuna ve Yaşam Doyumuna Etkisi" konulu tezine yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan incelenmesi talebiyle verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
29.04.2020


Prof. Dr. Ersan ÖZ
Başkan

ÖZGEÇMİŞ**Kişisel Bilgiler**

Adı	Burcu
Soyadı	BAĞCI ÇETİN
Doğum Yeri ve Tarihi	Aydın 06.02.1991
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Efeler Mah. 1430 Sok. No:3 D:8 Efeler/AYDIN burcu.bagci.09@hotmail.com

Eğitim

İlköğretim	Şehit Cafer İlköğretim Okulu (1996-2004)
Ortaöğretim	Germencik Çok Programlı Lisesi -YDAL (2004-2008)
Yükseköğretim (Lisans)	Dokuz Eylül Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, ABD (2008-2012)
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Adnan Menderes Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, ABD (2012-2015)

Yabancı Dil

Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Eylül 2014
Alınan Puan	72.5

Mesleki Deneyim

2012-2015	Vakıfbank İlkokulu-Okul Öncesi Öğretmeni
2015-2017	Karpuzlu Anaokulu-Okul Öncesi Öğretmeni
2017-2019	Ulukonak İlkokulu-Müdür Yardımcısı
2019-halen	Yörük Ali Efe İlkokulu-Okul Öncesi Öğretmeni