



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**5 YAŞ ÇOCUKLARININ
PROSOSYAL DAVRANIŞLARI İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN
BOYLAMSAL DESENDE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nida KAYA

**Danışman
Doç. Dr. Ceyhun ERSAN**

**ALANYA
2024**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

5 YAŞ ÇOCUKLARININ
PROSOSYAL DAVRANIŞLARI İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN
BOYLAMSAL DESENDE İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Nida KAYA
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

Danışman
Doç. Dr. Ceyhun ERSAN

ALANYA
(2024)

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Nida KAYA

TEŞEKKÜR

Bu tezin başından sonuna kadar her aşamasında bana yol gsteren, farklı bakış açıları kazandıran, değerli danışman hocam Doç. Dr. Ceyhun ERSAN'a çok teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen, her anımda yanımda olan, yol gsteren, kardeşlik duygusunu bana yaşatan, çalışmamı tamamlamam için bana g veren ve devam etmemi sağlayan, her zorluğun üstesinden gelmemi sağlayan, varlığıyla mutluluk duyduğum biricik sevgili abim Lemi Kaya'ya en içten teőekkürlerimi sunarım. Sen olmasaydın olmazdı.

Beni bu günlere getiren, bendeki yerini ve önemini kelimelerle ifade edemeyeceğim canım annem Hatice Kaya'ya ve bugünlere gelmemde payı olan, beni cesaretlendiren bana her zaman inandığı için canım babam Yusuf Kaya'ya çok teşekkür ederim.

Tezimi bitirmem için beni motive eden, cesaretlendiren, varlığıyla hayatıma anlam katan, yol arkadaşım sevgili Ahmet Fevzi ÖGKE'ye teőekkürlerimi sunarım.

Bu süreci tamamlayabilmem için güzel temennilerde bulunup dualar ederek, kalbimin bir köşesine izini bırakan herkese çok teşekkür ederim.

ÖZET

5 YAŞ ÇOCUKLARININ PROSOSYAL DAVRANIŞLARI İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN BOYLAMSAL DESENDE İNCELENMESİ

Nida KAYA

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Temmuz, 2024 (91 Sayfa)

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkiler boylamsal desende incelenmeye çalışılmıştır. Öz düzenleme becerilerinin ve prososyal davranışların erken çocukluk döneminde önemli gelişimsel görevler arasında yer aldığı alanyazın tarafından ortaya konmaktadır. Araştırmanın örneklemi Mardin'in Midyat İlçe Merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 482 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veriler “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve “Çocuk Prososyallik Ölçeği” yardımıyla elde edilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışları öğretmenleri tarafından iki farklı zaman diliminde değerlendirilmiştir. Birinci ölçüm 2022 yılı Ekim-Kasım aylarında, ikinci ölçüm ise 2023 yılı Haziran ayında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için “Mann Whitney U testi”, “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” ve lojistik regresyon modeli yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış puan ortalamalarının sadece birinci ölçüm bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan çocukların ikinci ölçüm prososyal davranış ortalamaları dikkate alındığında kızların erkeklere göre yine daha yüksek puan kaydettikleri görülmekle birlikte, oluşan bu fark durumunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Elde edilen bir diğer sonuca göre okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranış puan ortalamalarının birinci ölçümden ikinci ölçüme istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Araştırmanın en son sonucuna göre ise çocukların üst düzey prososyal davranış grubunda yer alma olasılığını etkileyen yordayıcıların engelleyici kontrol ve dikkat olduğu yönündedir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın kapsamında tartışılmış ve hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem çocukları, Prososyal davranış, Öz düzenleme, Boylamsal desen.



ABSTRACT

INVESTIGATION OF 5-YEAR-OLD CHILDREN'S PROSOCIAL BEHAVIORS AND SELF-REGULATION SKILLS IN A LONGITUDINAL DESIGN

Nida KAYA

Department of Basic Education

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

July, 2024 (91 Pages)

In this study, the relationships between self-regulation skills and prosocial behaviors of preschool children were examined in a longitudinal design. The literature reveals that self-regulation skills and prosocial behaviors are among the important developmental tasks in early childhood. The sample of the study consisted of 482 children attending preschool education in Midyat District Center of Mardin. The data were obtained with the help of “Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Year Old Children (Teacher Form)” and “Child Prosociality Scale”. Children's self-regulation skills and prosocial behaviors were assessed by their teachers at two different time periods. The first measurement was conducted in October-November 2022 and the second measurement was conducted in June 2023. Since the data obtained did not show normal distribution, they were analyzed with the help of “Mann Whitney U test”, “Wilcoxon Signed Ranks test” and logistic regression model. The results of the study revealed that the mean prosocial behavior scores of preschool children differed significantly according to gender variable only in the first measurement. On the other hand, when the second measurement prosocial behavior averages of the children were taken into consideration, it was seen that girls recorded higher scores than boys, but this difference was not statistically significant. According to another result obtained, it was seen that the mean prosocial behavior scores of preschool children made a statistically significant progress from the first to the second measurement. According to the last result of the study, the predictors affecting the likelihood of children being in the high-level prosocial behavior group were inhibitory control and attention. The results obtained were discussed within the scope of the related literature and suggestions were presented for both practitioners and researchers.

Keywords: Preschool children, Prosocial behavior, Self-regulation, Longitudinal design.

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK SAYFASI	
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	8
1.3. Alt Problemler.....	8
1.4. Araştırmanın Amacı.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi	9
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	9
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.8. Tanımlar.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Sosyal Gelişim	11
2.2. Prososyal Davranış	11
2.3. Prososyal Davranış Türleri	17
2.3.1. Yardım etme.....	17
2.3.2. Paylaşma	17
2.3.3. İş birliği	18
2.4. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışlar.....	18
2.5. Öz Düzenleme.....	20
2.6. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme	23
2.7. İlgili Araştırmalar	25
2.7.1. Öz düzenleme ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar	25
2.7.2. Prososyal davranışlar ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar	30
2.7.3. Öz düzenleme ile ilgili boylamsal çalışmalar	40

2.7.4. Prososyal davranışlar ile ilgili boylamsal çalışmalar	42
2.7.5. Öz düzenleme ve prososyal davranışlar ile ilgili çalışmalar	44
2.7.6. Öz düzenleme ve prososyal davranışlar ile ilgili boylamsal çalışmalar ...	45
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	47
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Kişisel bilgi formu	49
3.3.2. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)	49
3.3.3. Çocuk Sosyallik Ölçeği	50
3.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi	51
4. BULGULAR	53
4.1. Birinci Alt Problem	54
4.2. İkinci Alt Problem	55
4.3. Üçüncü Alt Problem	56
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	59
5.1. Tartışma ve Sonuç	59
5.2. Öneriler	65
KAYNAKLAR	67
EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ	91

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Örnekleme oluşturan çocuklar, anneleri ve babalarına ilişkin demografik bilgiler.....	48
Tablo 3.2. Verilere ilişkin normal dağılım sonuçları	52
Tablo 4.1. Betimsel istatistikler	53
Tablo 4.2. Okul öncesi dönem çocuklarının ilk ve ikinci ölçüm prososyal davranışları ile engelleyici kontrol, dikkat ve çaba gerektiren kontrol düzeyleri arasındaki ilişkiler.....	54
Tablo 4.3. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ölçüm 1 ve ölçüm 2 bakımından prososyal davranış puanlarına ilişkin mann whitney u testi sonuçları.....	55
Tablo 4.4. Okul öncesi dönem çocuklarının ölçüm 1 ve ölçüm 2'ye göre prososyal davranış puanları kapsamında wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	55
Tablo 4.5. Model özeti	56
Tablo 4.6. Lojistik regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflandırmaya ilişkin bulgular	57
Tablo 4.7. Amaçlanan model değişkenlerinin katsayı tahminleri.....	57

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
Vb.	Ve benzeri
Vd.	Ve diğerleri
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
ÇPÖ	Çocuk prososyallik ölçeği
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Akt.	Aktaran



1. GİRİŞ

Çalışmanın birinci bölümünde problem durumuna, amacı ve alt problemlerine ve önemine değinilmiş, aynı zamanda varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1 Problem Durumu

Eğitim; yetişen yeni nesillerin, içinde yetiştikleri toplumda birey olma yolunda ilerlerken, gerekli bilgi, tutum, davranış ve fikirler edinmelerini ve olumlu kişilik oluşturmalarını destekleme etkinliğidir. Planlanan bu etkinlik “kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve kalıcı değişimler” oluşturmayı hedeflemektedir (Ertürk, 2013).

Kişinin eğitim hayatının ilk basamağı olan okul öncesi eğitim; 0-6 yaşı kapsayan, bebeklik ve ilk çocukluk yıllarını içinde barındıran, Türk millî eğitiminin genel amaçları doğrultusunda çocukları yetiştiren ve onları ileriki hayata hazırlayan bir eğitim sürecidir (Poyraz, 2003). Okul öncesi eğitim yalnızca kurumlarda verilen eğitim olarak değerlendirilmemelidir. Ebeveynleri, çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren başlayan eğitim sürecinde karşılaştığı ve örnek aldığı ilk öğretmenleridir (Ersan, 2013).

Okul öncesi eğitim, “çocuğun anne karnından ayrıldığı zamandan temel eğitime başladığı zamana kadar olan dönemi içeren, kişinin daha sonraki yıllarında da hayati bir öneme sahip olan, çocuğun tüm gelişim alanlarının büyük oranda tamamlandığı ve kişiliğin temellerinin şekillenmeye başladığı hem gelişim hem de bir eğitim süreci” şeklinde tanımlanabilmektedir (Aral vd., 2003).

Birçok araştırmacı tarafından yaşamın temeli olarak kabul edilen okul öncesi dönemde verilen eğitimin, çocuğun ve dolaylı yoldan toplumun gelişmesi üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmakta olup (Bierman vd., 2018; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2015) bireylerin ve toplumun gelişimine katkı sağlaması nedeniyle pek çok ülkede okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Almanya, Belçika, Fransa ve Danimarka gibi pek çok gelişmiş ülkede okul öncesi dönem okullaşma oranı %100’e ulaşırken (OECD, 2016), gelişmekte olan ülkeler arasında bulunan Türkiye’de okul öncesi eğitim henüz zorunlu olmamakla birlikte okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma ve geliştirme çalışmaları hızlı bir şekilde devam etmektedir.

Öğrenme hızının çok yüksek seviyede olduğu okul öncesi dönemde tüm yaş gruplarının genel anlamda gelişim özellikleri motor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal

gelişim olarak dört başlıkta incelenmektedir. Bunlara ek olarak bir de öz bakım becerileri bulunmaktadır (Senemoğlu, 2018). Diğer gelişim alanları ile yoğun etkileşim içinde bulunan sosyal-duygusal gelişim, kişinin çevresindeki yetişkinlerle ve akranlarıyla olan ilişkisini, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlayabilmesini, buna uygun tepki verebilmesini ve yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran birtakım sosyal ve duygusal beceriler içermektedir (Fox vd., 2011; Ocak & Arda, 2014; Ostrosky & Meadan, 2010).

Bireyin gelişiminin önemli anahtarlarından biri olan sosyal-duygusal gelişimle ilgili birçok tanımlama yapılmaktadır. Araştırmacılar sosyal-duygusal gelişimin tek boyutlu olmadığını, birden fazla boyut içerdiğini kabul etmektedirler (Voinea & Damian, 2014). Epstein (2009) ise sosyal gelişimin kişinin çevresiyle olumlu ve sağlıklı bir biçimde etkileşim kurarak iletişimi başlatma ve sürdürme ile ilgili gerekli becerileri öğrenmeye ve kazanmaya odaklandığını; duygusal gelişimin ise kişinin kendi duygularını tanıma, ifade etme ve bunları düzenleme gibi birden çok boyutuna odaklandığını belirtmektedir.

Çocuğun doğumu ile birlikte sosyal-duygusal gelişimin başlangıç temelleri atılsa da bu durum kendi başına gerçekleşmez. Çocuklar, ilk olarak aile içerisinde ebeveynleri aracılığıyla daha sonra da sosyal çevresinde bulunan yetişkinler ve akranlarıyla etkileşime girerek sosyal- duygusal becerilerini geliştirirler (Rakap vd., 2018). Yapılan araştırmalar, çocukların sosyal-duygusal gelişiminde, ebeveyn ve yetişkinler ile sağlanan olumlu desteğin çok önemli olduğunu göstermektedir (Simpson vd., 2016). Kurumsal okul öncesi eğitimine devam eden çocukların, uyku saatleri dışında kalan zamanlarının çok büyük bir bölümünü ev ortamından ziyade okulda öğretmenleri ve akranları ile geçirdikleri gözlenmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağladıkları gibi aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerini de desteklemede önemli büyük bir paydaya sahip oldukları söylenebilir (Denham vd., 2012). Ek olarak okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler ve etkileşimler yoluyla çocukların bilişsel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal gelişimleri ile öz bakım becerileri desteklenirken aynı zamanda öz düzenleme becerilerinin gelişimini sağlayan öğrenme yaşantıları da sürece dahil olmaktadır (Ural vd., 2020).

Doğumdan itibaren ilk altı yılı kapsayan okul öncesi dönem çocuğun kişiliğinin temel yapı taşlarının oluşması, kendini ve çevresini keşfetmesi, olumlu yeni alışkanlıklar ve beceriler edinmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Her gelişim çağı ve gelişim görevlerinde bulunduğu gibi okul öncesi dönemde de çocuğun dış dünyaya alışma,

kendini ifade etme, çevresiyle sağlıklı sosyal iletişim kurma, kendinin ve etrafındakilerin isteklerini, ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bunlar arasında denge kurabilme, kişisel bağımsızlık gibi birtakım gelişim görevleri vardır. Çocuğun bu gelişim görevlerini olumlu ve başarılı bir şekilde edinebilmesi için aynı zamanda dolaylı olarak öz düzenleme becerisinin de olumlu bir şekilde gelişim göstermesi gerekir (Eke, 2017).

Bilişsel ve sosyal gelişim becerilerinin en hızlı ilerleme kaydettiği dönemlerden biri okul öncesi yıllardır. Hem sosyal hem de bilişsel yönü olan öz düzenleme becerisi, bireyin yaşadığı duygu durumlarını yönetebilmesi, tepkilerini kontrol edebilmesi, dikkatini verilen duruma odaklaması ve sürdürebilmesi, çevresindeki diğer kişilerle olumlu yönde etkileşime girmesi ve kendi güdüleriyle öğrenmeye yönelik hareketlerine imkân sağlayan becerileri içerir (Shonkoff & Phillips, 2000; Bronson, 2000).

Öz düzenleme becerisi, çocuğun dünyaya geldiği ilk zamanlarda temel gereksinimlerinin karşılanmasına bağlı olarak ilerlemekte olup çok hızlı bir gelişme seyreder. Bununla birlikte yaşın artmasına bağlı olarak aynı oranda artan bilişsel, motor ve fiziksel durumların etkisiyle bunun yerini dikkatini sürdürebilme ve davranışını kontrol etme becerileri alır. Bu bağlamda çocuğun anne ve babadan getirdiği genetik miras ve dış çevresel etmenler de öz düzenlemenin seyrini etkiler (Fındık & Tanrıbuyurdu, 2012).

Çocukların öğrenme süreçlerinde edindikleri bilgileri gözden geçirmesi, süreci verimli kullanarak dikkatini toplaması ve sürdürmesi, içsel ve dışsal olarak motive olması, süreçte kendine bir hedef belirleyerek bu hedefine ulaşma yolculuğunda gayret göstermesi ve bu davranışlarını uyarlaması öz düzenleme becerilerini yakından ilgilendirmektedir. Çocukların fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerine paralel bir şekilde öz düzenleme becerileri de artar (Eker, 2014; Zhu vd., 2016).

Blair ve Diamond (2008) nazarınca öz düzenleme kişinin motivasyon durumunu, duygu durumlarını ve bilişsel durumlarını normal seviyede tuttuğu, toplumca olumlu karşılanan ilişkiler, başarı ve üretme gibi birtakım davranışsal basamakları içeren bir yetenektir. Akademik başarıyla da ilişkili olan öz düzenleme becerileri, bireyin tüm hayatı boyunca edindiği öğrenmeler üzerinde etkili olan bir faktördür. Öz düzenleme, bireyin çeşitli stratejiler kullanarak kendi öğrenmelerini derinleştirmek ve takip etmek, hedefleri doğrultusunda öğrenmelerine yön vermek ve bunları geliştirmek için ortaya koyduğu eylemler bütünüdür. Bireylerin bu eylemleri gerçekleştirme sürecinde kendini cesaretlendirmesi, bilişsel ve çevresel yönden güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek hareket etmesi öz düzenleme adına oldukça değerlidir (Ley & Young, 2001). Öz

düzenlemenin içinde barındırdığı bu olumlu özelliklerin güçlenmesi ise kişinin, diğer bireylerle olan etkileşimleri üzerinde de oldukça belirleyici bir rol üstlenebilir. Diğer bireylerle olumlu, sürdürülebilir ve anlamlı etkileşimler söz konusu olduğunda prososyal davranışlar da anahtar bir rol üstlenebilmektedir (Salerni & Caplin, 2022).

Öz düzenlemenin gelişim sürecinin, bireyin işlevselliği için önemli bir temel oluşturduğu ve erken çocukluk dönemindeki gelişimi bireyin daha sonra karşılayacağı yaşam becerileri için erken bir belirteç olduğu kabul edilmektedir. Erken çocukluk dönemi, öz düzenlemenin gelişimi için önemli bir zaman dilimini içermektedir (Blair, 2002; Kopp, 1982; Bronson, 2000; Diamond, 2002). Kazanılan tüm becerilerle birlikte öz düzenleme becerisi, erken çocukluk döneminde hızla gelişim göstermektedir. Bu durum, çocukların olumlu anlamda bir değişim süreci içinde olduğuna işaret etmektedir (Best & Miller, 2010; Kopp, 1982; Zelazo vd., 2008).

Erken çocukluk döneminde gelişmekte olan öz düzenleme becerileri, ilerleyen yıllarda okula başlama durumuna hazır olma, akademik başarı, daha yüksek düzeyde öz değer hissi, stres durumlarıyla daha iyi şekilde başa çıkma becerisi ve kurallara uyma gibi çok sayıda uzun vadede olumlu davranış becerilerine katkı sağlamaktadır (McClelland vd., 2013; Mischel vd., 2011). Karmaşık ve birden çok bileşenli bir yapı olan öz düzenleme, bilişsel, sosyal duygusal ve davranışsal işlev düzeylerinde kişinin davranış durumlarını planlama ve gerektiği durumda belirlenen bir amaç doğrultusunda modüle etme becerisini içermektedir (Schunk & Zimmerman, 1997; Vohs & Baumeister, 2011; Barkley, 2011; Gross & Thompson, 2007). Özetlenecek olursa öz düzenleme, birçok farklı sürecin uyumlu ve düzenli çalışmasına bağlıdır ve bireyin bu süreçleri kullanma, birbiri ile bağlantı kurma ve süreci yönetme becerisi gelişimsel zaman boyunca artış göstermektedir (McClelland & Cameron, 2012; McClelland vd., 2014).

Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda öz düzenleme becerileri temelinde yurtiçinde (Kara & Gönen, 2015; Sezgin & Demiriz, 2016; Bayındır & Biber, 2019; Yıldız vd., 2014; Ural, Akduman, Sarıbaş, 2020; Ezmeci, 2019) ve yurtdışında (Wanless ve diğerleri, 2013; Viglas & Perlman, 2017; Bondurant, 2010; Johromi & Stifter, 2008; Daniel, Wang, Berthelsen, 2016; Raffaelli vd., 2005) birçok bilimsel çalışma yapıldığı alanyazından anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilen bu bilimsel çalışmalar, erken yaşlarda ortaya çıkan öz düzenleme becerilerinin gerçekten önemli olduğunun ve hassasiyetle ele alınması gerektiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Okul öncesi dönem içerisinde yer alan çocuklarda, öz düzenleme becerileri ile yakinen ilintili olan bir gelişimsel nitelik olarak prososyal davranışlar yer almaktadır.

Miller ve diğerklerine göre (1991) prososyal davranışlar, içinde barındığı toplum tarafından uyum içinde yaşanan çevrede sosyal gelişimin önemli bir ögesi olarak bilinen, insana yüksek oranda fayda sağlamak için kişinin kendi isteğiyle yaptığı olumlu davranışlar bütünüdür (Akt. Özcan, 2019). Bireyin paylaşma becerisi, iş birliği içinde olma, fedakarlıkta bulunma ve yardımlaşma davranışları prososyal davranışlar olarak isimlendirilmektedir. Çocuklarda iş birlikçi davranışa olan yönelimlerinin, rekabet içinde olma ve düşmanca duygu besleme yönelimlerinden daha fazla olduğu görülmüştür (Çağdaş & Seçer, 2005: 37).

Farklı özellikleri paylaşan insanların bir araya gelerek oluşturduğu toplumda onların bir arada olmalarını sağlayan birçok unsur bulunmaktadır. Toplum içinde yaşayan bireylerin sahip olduğu değerler sağlıklı sosyal ilişkiler kurmak için oldukça önemlidir. Bu açıdan erken çocukluk dönemi içinde önemli bir basamak olan prososyal davranışlar kavramı, olumlu sosyal davranışlar olarak da isimlendirilmektedir. Psikoloji alanındaki çalışmalarda “olumlu sosyal davranış” terimi sıklıkla kullanılmaktadır (San-Bayhan & Artan, 2007). Okul öncesi eğitim çocuklara, buldukları çevreye kıyasla daha fazla akran ile karşılaşma ve iletişim kurma imkânı sağlamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim alma fırsatı sunulan çocukların prososyal davranışları edinme becerileri diğer çocuklara kıyasla daha kolay bir biçimde yürütülmektedir (Sebanc, 2003).

Prososyal davranışla yakından ilişki içerisinde olan beceriler; genel anlamda empati, sorumluluk sahibi olma, paylaşma, iş birliği içinde olma, yardımda bulunma, pozitif yönde iletişim kurarak bu iletişimi sürdürme ve özgecilik olarak nitelendirilmektedir (Karaman & Dinçer, 2020). Bu davranışların erken çocukluk döneminde desteklenmesi, bireylerin bu yönde ilerleme halinde olan öz düzenleme becerilerini ve prososyal davranışlarını geliştirmektedir. Ayrıca bu durum, içinde yer aldıkları toplumla ahenk içerisinde barınan ve toplumun yararına olacak davranışlarda bulunan sağlıklı insanların yetişmesini sağlamaktadır (William & Berthelsen, 2017).

Sosyal bir varlık olan insan, genel olarak bağışta bulunma ve diğer kişilere yardımda bulunma gibi topluma fayda sağlayan olumlu sosyal davranışlarda bulunmaktadır. Örnek verilen bu davranışlar prososyal davranışlar olarak adlandırılmaktadır (Schoeps vd., 2020). Bireysel sosyalleşme becerisinin önemli bir paydası olan prososyal davranışlar, diğer kişilerle etkileşimde bulunma durumunda ve diğer iletişim faaliyetlerini gerçekleştirirken sıklıkla görülmektedir. Prososyal davranış, insanların diğer kişilerle pozitif yönde ilişkiler sürdürmesine aracılık ederek, bireylerin

yaşam boyu gerçekleşen gelişimleri üzerinde önem içeren bir paydayı oluşturmaktadır (Lai vd., 2020; Wasim & Siddiqui, 2020).

Bu yönüyle prososyal davranış son zamanlarda üzerinde çokça durulan bir kavram olmakla beraber yurt içinde (İnanlı, 2015; Dereli, 2019; Arı & Yaban, 2016; Bağcı, 2015; Uzmen & Mağden, 2002; Yağmurcu vd., 2005; Altay & Güre, 2012; Yazıcı & Salıktutluk, 2017; Karaman & Dinçer 2020; Yurdakul, Ildız, Ayhan, 2022) ve yurtdışında (Sebanc, 2003; Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015; Eisenberg & Fabes, 1998; Pastorelli vd., 2016; Malti, Gummerum, Keller, Buchmann, 2009; Battistich, Solomon, Watson, Solomon, Schaps, 1989) pek çok bilimsel araştırmanın konusu olmuştur.

Öz düzenleme ve prososyal davranış kavramları alan yazında hem ayrı ayrı hem de birbiri arasındaki ilişkiler bakımından araştırma konusu olan iki bileşendir. Öz düzenleme, kişinin bilinç durumunu -düşüncelerini de dahil ederek- ve davranış biçimlerini hedefine yönelik bir biçimde kontrol etme gücünü barındırır (Binswanger, 1991; Bowers vd., 2011). Olumlu sosyal davranış ya da prososyal davranış, bireyin sürekli olarak bir ilişki sürdürmediği ve tanıdığı olmayan yabancı kişilere fayda sağlama amacıyla gerçekleştirdiği gönüllü olarak yürütülen davranışlar olarak da tanımlanır (Eisenberg, Spinrad ve Knafo-Noam, 2015).

Öz düzenleme becerisinin prososyal davranışın gelişimini kolaylaştırdığı ve bu iki kavram arasında karşılıklı etkileşim olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kişinin, diğer bireylere yardım etme davranışında bulunurken bu durumun farkında olması, yapılan davranışın karşı taraftan olumlu ya da olumsuz karşılanabileceğini değerlendirebilmesi gerekmektedir. Bu adımları izlerken birey öz düzenleme becerilerini belirli bir dereceye kadar kullanır. Bu nedenle diğer bireylere yardım etme davranışı, bireylerin öz düzenleme becerilerini aktif olarak kullanmasını ve dolayısıyla bu becerinin gelişimini sağlamaktadır (Muraven & Baumeister, 2000; Muraven, Baumeister, Tice, 1999). Bireyler başkalarına karşı prososyal davranışlarda bulunma konusunda belirli bir seviyeye geldikçe ve buna karşılık olarak kazanılan manevi tatmin durumlarına alışkanlık gösterdikçe, başkalarına karşı daha sık yardım etme davranışını gösterme eğiliminde bulunurlar. Bu nedenle, gerçekleştirilen öz düzenleme becerisi prososyal davranış becerilerinin gelişimini teşvik edebilir (Eisenberg vd., 1996). Böylelikle okul öncesi dönem içerisinde güçlü öz düzenleme becerilerini barındırmak, çocuğa prososyal davranış türlerinden olan yardım etme, paylaşma, iş birliği içerisinde olma gibi beceriler yönünden birçok fayda sağlayabilmektedir.

Öz düzenleme becerileri daha yüksek olan çocukların, başkalarına karşı prososyal davranışlarda bulunma olasılığının daha yüksek olması muhtemeldir. Laible ve diğerlerinin (2014) belirttiği üzere, daha yüksek seviyede öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların düşük öz düzenlemeye sahip çocuklara oranla eğitim hayatının ilk yıllarında öğretmenler tarafından daha prososyal davranışlar sergileyen iş birlikçi kişiler olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bir müdahale çalışmasında, 2-3 yaş arası çocuklar öz düzenleme ile ilişkili olan duygularını düzenleme becerilerini geliştirmeye teşvik edildiklerinde akranlarına yönelik gerçekleştirdikleri prososyal davranışların artış gösterdiği tespit edilmiştir (Grazzani vd., 2016). Bu bulgular birlikte ele alındığında, erken çocukluk döneminde duygu, davranış ve dikkat düzenlemenin iyileştirilmesinin, prososyal davranışların artmasını teşvik eden bir mekanizma olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde gerek öz düzenleme gerekse prososyal davranış ile ilgili pek çok husus dile getirilebilir. Özellikle olası öz düzenleme becerisi ve prososyal davranışın zaman içindeki seyri, artış ya da azalışı ve gelişimi çok önemli mihenk noktalarını oluşturmaktadır. Bu anlamda herhangi bir değişkenin zaman içerisindeki seyrinin ya da değişiminin incelendiği çalışma deseni olarak tanımlanabilecek boylamsal desenli çalışmalar bu noktada anahtar bir rol üstlenmektedir.

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan prososyal davranışlar temelinde (Malti, Gummerum, Keller, Buchmann, 2009; Battistich vd., 1989) ve bağımsız değişkeni olan öz düzenleme temelinde (Bondurant, 2010; Johromi & Stifter, 2008; Raffaelli vd., 2005) gerçekleştirilmiş birçok boylamsal desenli araştırma bulunduğu gibi, bu iki değişkenin bir arada incelendiği sınırlı sayıda boylamsal desenli çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak okul öncesi dönemde bulunan çocukların prososyal davranışları ve öz düzenleme becerileri ile ilgili zamana yönelik değişimi ortaya koyan boylamsal desenli çalışmaların tamamı yurt dışında gerçekleştirilmiştir.

Öz düzenleme becerisinin temellerinin okul öncesi dönemde şekillendiği düşünülmekte ve bu noktada öz düzenleme becerilerinin gelişimi ayrı bir önem kazanmaktadır. Öz düzenleme becerisi ve prososyal davranışın erken çocukluk dönemi içerisinde önem içerecek ölçüde gelişimsel nitelikler arasında bulunduğu ve birçok bilişsel ve motor becerinin kazanıldığı okul öncesi dönemde desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde yer alan çocukların prososyal davranışları ile olan ilişkisi de dikkate alındığında bu iki değişkenin boylamsal temelde incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde

edilecek sonuçlar kapsamında Türkiye de okul öncesi dönem çocukları ile ilgili öz düzenleme becerisi ile prososyal davranış arasındaki ilişkinin incelendiği ilk boylamsal yüksek lisans tez çalışması gerçekleştirilmiş olacağı gibi konunun boylamsal temeldeki sonuçları uluslararası karşılaştırmalar yapılması açısından da alanyazına katkı sağlayacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri zamana yönelik olarak prososyal davranışları anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları her iki ölçüm açısından cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış puan ortalamaları ölçüm 1 ve ölçüm 2 sonuçları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi dönem çocuklarının 1. ölçüm öz düzenleme becerileri 2. ölçüm prososyal davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz düzenleme ve prososyal davranış arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda iki farklı zaman diliminde (yaklaşık yedi aylık bir süreçte) çocukların öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışları değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler kapsamında çocukların prososyal davranışlarının cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. İkinci olarak prososyal davranışın zaman içinde artış ya da azalış gösterip göstermediği ve bu değişimin anlamlı olup olmadığı sınanmıştır. Son olarak okul öncesi dönemde yer alan çocukların birinci ölçüm öz düzenleme becerilerinin ikinci ölçüm kapsamında elde edilen prososyal davranışları anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Prososyal davranış ve öz düzenleme becerisinin çocuğun gelişiminin önemli temel yapı taşlarından biri olduğu belirtilmektedir. Erken çocukluk olarak adlandırılan dönem içerisinde yer alan çocuklarda öz düzenleme becerilerinin düzeyi prososyal davranış

gelişiminde mühim bir görev üstlenmektedir. Çocukların prososyal davranışlar sergileyebilmesi için kendi duygu durumlarını ayarlamaları gerekmektedir. Öz düzenleme beceri seviyesi yüksek olan çocuklar, duygu durumlarını koordine ederek odak noktalarını kendi düşüncelerindeki olumsuz hislerinden çok diğer kişilerin duygu durumlarına ve gereksinimlerine odaklayabilmekte, dolayısıyla da prososyal davranış sergileyebilmektedirler. Öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışın erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan dönem içinde mühim gelişimsel nitelikler içerisinde bulunduğu ve yaşam için gerekli temel oluşturan bilgilerin edinildiği okul öncesi dönem içerisinde desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi dönem içerisinde prososyal davranışla öz düzenlemenin desteklenme sürecinde, çocukların sosyal oldukları durumlarda ve kurdukları sosyal iletişimlerinde duygularını ve davranış kalıplarını düzenlenmesinin önem durumu göz önüne alındığında öz düzenleme ve prososyal davranışların arasındaki bağın incelendiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Türkiye’de okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin uzun vadede prososyal davranışlar üzerindeki ilişkisini inceleyen boylamsal çalışmalara rastlanılmamıştır, yurtdışında ise sınırlı sayıda çalışma yapılmakla birlikte, ilk kez bu tez çalışmasında boylamsal olarak incelenecektir. Bu tez çalışmasının söz konusu alanda literatüre yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada,

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, tarafsız ve objektif cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2022/2023 eğitim-öğretim yılında toplanan veriler,
- Konu açısından çocukların prososyal davranışları ve öz düzenleme becerileri,
- Çalışma grubu olarak Mardin ili Midyat ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 5 yaşındaki çocuklar ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Prososyal Davranış: “Olumlu sosyal davranış” olarak da ifade edilen prososyal davranış, kendinden başka insana yardım etme ya da bir başka insana faydalı olma

amacıyla kişinin kendi isteğiyle yaptığı davranış olarak tanımlanır (Eisenberg & Fabes, 1998). Söz konusu yardımda bulunma davranışının çoğu, insanların çoğunlukla yakın çevrelerinde bulunduğu aile üyelerine, kişilere, akran ve arkadaşlara karşı gerçekleşir (Amato, 1990).

Öz Düzenleme: Bireyin belirlediği hedefine ulaşma amacıyla bilişsel, metabilişsel ve motivasyonel kaynaklardan yararlanarak sergiledikleri planlı duygu, davranış ve düşüncelerin toplamını içermektedir (Schunk, 2001).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Gelişim

İnsanın anne karnından ayrıldığı andan itibaren başlayan ve yaşam boyu süren sosyal gelişim, bireyin yaşadığı toplum içindeki varlığını tamamlamaktadır. Edinilen sosyal beceriler insanın yaşamında çeşitli şekillerde tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Bu sosyal beceriler erken çocukluk döneminde edinildiğinde bu etki daha anlamlı ve pozitif yöndedir (Genç, 2021).

Bireyin içinde yaşadığı kültürü benimsemesi ve sosyalleşmesi gibi süreçleri içeren sosyal gelişim, çocuğun dil, bilişsel ve motor gelişimleriyle paralel seviyede bir artış göstermektedir. Bu süreçte çocuk, içine doğduğu toplumun belirli kurallarını ve değer yargılarını öğrenip, kendi istekleri ile ve çevrenin çocuktan beklentileri arasında bir değerlendirme yaparak denge oluşturmaya çalışır ve ondan beklenen şekilde hareketlerini ve davranışlarını sergiler. Sosyal gelişim, yalnızca bireyin bizzat içinde yer aldığı toplumun kurallarını ve değer yargılarını özümlediği süreçler değil, salt bir birey olarak değiştiği süreçleri de içinde barındırır (Yağmurlu & Kodalak, 2009).

Sosyal gelişim, bireyin yaşamının her anında kişiyi olumlu ve olumsuz yönde etkiler. Birey, belirli bir olgunluk düzeyine ulaştığında ise bu gelişimsel özellikleri karakterinin bir parçası haline getirir. Dünyaya geldiği andan yetişkin olduğu döneme kadar bireyin yaşamında etkileri bulunan sosyal-duygusal gelişimin, erken çocukluk döneminde istedik ve olumlu yönde gelişebilmesi, diğer birçok becerilerin aynı oranda birlikte gelişebilmesine bağlıdır (Özcan, 2017).

Sosyal gelişim kişinin çevreden gelen uyarıcılara tepki göstermesi, içine doğduğu toplumda kendiyile ve çevresiyle olumlu sağlıklı ilişkiler içinde bulunmasıdır. Prososyal ve antisosyal davranışlar sosyal gelişimin iki temel bileşenidir (Yavuzer, 1997).

2.2. Prososyal Davranış

Bireyin içine doğduğu aile ve toplumda edindiği deneyim ve yaşantı sayesinde kazandığı prososyal davranışlar, toplum aracılığıyla gerçekleşen sosyalleşme için gerekli olan bir faktördür (Kumru vd., 2004). Bireyin sosyalleşmesi ise yaşadığı toplum içinde var olduğunu öğrenmesi ve toplumun bir parçası olduğunu öğrendiği, çevresiyle etkileşime girdiği karşılıklı yönü olan bir süreçtir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014).

Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren gözlenen ve 0-2 yaşları arasında görünür hale gelen prososyal davranışlar, başlangıç olarak basit bir gülümseme olarak

görülmektedir. Çocuk, büyüyüp seslere tepki vermeye başlarken daha sonraki dönemlerde elinde olan nesneyi veya oyuncağı paylaşma isteğinde bulunur. Dilin gelişimi paralelinde duygu ve isteklerini anlatabilir duruma gelir. Dolaylı olarak bilişsel ve sosyal gelişimiyle birlikte çocuk, kendisinin ve çevresindeki diğer bireylerin hislerini algılayabilecek beceriyi oluştururken, çevresindekilere empati ile yaklaşma, yardım etme ve paylaşma davranışları gösterir, iş birliği içinde olma anlayışı gelişir (Yavuzer, 2012).

Prososyal davranış, sosyal gelişimin temel basamaklarından biri olmakla beraber, kendinden başka birine veya bir gruba fayda sağlamayı amaçlayan, karşı taraftan hiçbir ödül veya karşılık beklentisi olmadan gönüllü olarak gerçekleştirdiği davranışları ifade eder. Bu davranışın temelinde yardımsever olma, paylaşımcılık, fedakârlık, iş birliği içinde olma, dahil olma, gönüllü katılım ve empati gibi davranışlar bulunur. Bu davranışlar, toplumsallaşma sürecinde kişilerin uyum içerisinde bir arada yaşamalarından dolayı araştırmalara konu olmuştur. Özellikle çoğu sosyal öğrencilerden oluşan araştırmacılar, 1990'lı yıllarda prososyal davranışın temellerine dayalı çalışmalar yaparak, prososyal davranışın buna uygun bir model aracılığıyla modelin kolaylıkla etkileyebileceğini göstermiştir. Prososyal davranışları etkileyen faktörler arasında bireyin doğuştan getirdiği kişilik özellikleri, mizaç/huy/karakter, bireyin yaşı, cinsiyeti; çevresel faktörler olarak da ebeveyn, akran ve kardeşi ile olan ilişkileri, aile ve okul öncesi eğitim bulunmaktadır (Knafo & Plomin, 2006).

Prososyal davranışlar, bireyin kendinden başka bir kişiye ya da bir gruba karşı yardımda bulunmayı amaçladığı, bilinçli ve kendi isteğiyle yaptığı davranışlardır. Bireyin bu davranışları sergilemesi, yaptığı davranışın sonuçlarından kaynaklanır. Bir başka şekilde açıklamak gerekirse, kişinin prososyal davranışta bulunmasının sebebi o davranışa duyduğu istekli olma durumundan daha çok, bu davranışı gerçekleştirdiği zaman karşılığında göreceği olumlu tepkilerdir. Bu davranışlar yardım etme, kişiyi affetme, iş birliği içerisinde olma, paylaşma ve rahatlatıcı davranışlarda bulunma gibi çeşitli eylemleri içerir (Eisenberg & Mussen, 1989).

Prososyal davranışlar, içinde iyi niyet ve gönüllülük içeren kişinin kendi isteğiyle gerçekleştirdiği eylemlerdir. Zorla yapılan davranış, bir başka insanın yararına olsa dahi prososyal davranış olarak kabul edilmemektedir (Dereli-İman, 2013). Karşı taraftan onay alma odaklı ve yine karşı taraftan ödül beklentisinin olduğu davranışlar prososyal davranış olarak görülmemektedir. Bu davranışlarda herhangi bir içsel veya dışsal kaynaklı ödül beklentisi içerisinde olunmamalıdır (Becker & Vance, 1993; Çelik Kahraman, 2019; Eisenberg, 2003).

Prososyal davranışlar, birden fazla olumlu ve güzel davranışı kapsadığından dolayı, çocuğun çevresiyle sosyalleşerek ilişki kurma ve kurulan bu ilişkiyi sağlıklı bir şekilde devam ettirme becerisini geliştirmektedir. Bu tür davranışlar aynı zamanda hem bireysel hem de sosyal olarak iyileştirici role sahiptir. Sosyalleşme, kişinin yaşadığı kültürde kişiden beklenen davranışları gerçekleştirmeyi öğrenmesi, çevresindeki kültürün ahlaki değer ve alışkanlıklarını kanıksama süreci olarak tanımlanmaktadır (Güngör Aytar, 2015).

Bireyler içinde yaşadıkları toplumda kendilerini güvende hissetme, sevgi, saygı görme ve bunları da gösterme ihtiyacı içerisindedirler. Bireyin toplum içerisinde sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan yardımlaşma, paylaşma ve iş birliği gibi davranışlar, bu ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürmesini de kolaylaştırır. Çeşitli nedenlerle toplumda, empati yapmayı reddeden, iş birliği içerisinde olmayan, kendinden başka bir insanı düşünmeyen bireyler bulunmaktadır. Birtakım nedenlerden kaynaklı olarak bireylerde prososyal davranışların sıklığının azalması sonucunda toplumun sosyalleşmesinde, sosyal gelişiminde bozulmalar meydana gelebilir. Dolayısıyla bu durum toplumun gelişmesini de zorlaştırabilir. Bireyin öğrenmeye en açık olduğu ve gelişimin en hızlı şekilde ilerlediği dönem olarak bilinen erken çocukluk döneminde prososyal davranışlarla ilgili farkındalık çalışmaları yürütülerek bireyin bu tür davranışların bilincinde olmasının sağlanması, prososyal davranışların görülme sıklığının artırılarak desteklenmesinde önemlidir (Altıntaş & Bıçakçı, 2019).

Bireylerin bir araya gelerek şekillendirdiği toplumda bir arada bulunarak birlikte yaşamalarını sağlayan değerlerin sayısı çok fazladır. Bireylerin karşılıklı bir biçimde olumlu sosyal etkileşimlere girerek bu etkileşimleri olumlu yönde devam ettirebilmesi için bu değerler önem atfetmektedir. Dolayısıyla bu değerler toplumu şekillendiren bireylerin daha sağlam temeller atmasına yardımcı olmaktadır. Çocuklar prososyal davranışları öğrenmeye açıktırlar; fakat burada önem içeren durum, çocukların öğrendikleri bu davranışı nasıl uygulama yoluna gideceklerini öğrenmeleridir. Çocuklar, çevrelerindeki insanları gözleme yoluyla nasıl davranışta bulunacaklarını ve bu davranışlardan sonra onlara karşı verilen tepkileri kazanmaya başlarlar. Bazı çocuklarda prososyal davranışlar daha erken yaşlarda görülmeye başlarken, bazı çocuklarda diğerlerinden daha geç yaşlarda prososyal davranışlar görülmeye başlar. Bu davranışın kazanılmasında farklılık oluşturan durumların çocuğun hayatını sürdürdüğü ev ortamından mı, çocuğa bakım gösteren kişilerden mi yoksa çocuğun mizacıyla mı ilgili olduğu uzun zamandır araştırılmaktadır (Uzmen & Mağden, 2002).

Araştırmacılar, çocuk ve yetişkin bireylerin prososyal davranış örneklerini gözlemleyerek ve çocukların oyunlarında bu davranışa uygun rolleri alarak etkinliklere katılım göstermelerinin prososyal davranışları geliştirmesine aracı olabileceğini belirtmiştir (Glazer, 1991). Akranlarının ya da çevresindeki yetişkinlerin prososyal davranışları gözleyen çocuklar, bu davranışları çeşitli medya araçlarında, tiyatro, çizgi film gibi oyunlarda, okul, park, ev gibi çeşitli ortamlarda etkileşimlerinde ve dinledikleri çocuk kitaplarında yer alan hikayelerde de gözlemlemektedir (Uzmen vd., 2002).

Erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayan prososyal davranışların, bireyin yaşamda var olduğu süre içerisinde sağlıklı sosyal etkileşimler kurmasında ve olumlu yönde sosyalleşebilmesinde büyük bir rolü bulunmaktadır. Bu davranışlarda bulunan çocukların çevresinde bulunan akranları tarafından sosyal kabul görme durumlarının daha fazla olduğu ve her yönden iyi olan bir sosyal bağ oluşturdukları belirtilmektedir (Bronson, 2019).

Prososyal davranış kavramı için araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Örneğin Eisenberg ve Mussen (1997), bu kavramı “başka bir insanın ya da bir grup insanın yararına olabilecek, kişinin baskı altında olmadan ve kendi isteğiyle sergilediği davranışlar” şeklinde tanımlamıştır.

Prososyal davranış (prosocial behaviour) kavramını ilk olarak kullanan araştırmacılarından biri olan Auguste Comte, bu kavramın bireylerin, başka bireylere karşı gösterdikleri ilgi anlamına geldiğini ifade etmiştir (Rosenhan, 1978: 103).

Alan yazında “Olumlu sosyal davranışlar” veya “özgeci davranışlar” olarak da ifade edilerek kullanılan prososyal davranış kavramı ile ilgili birçoğ araştırmacının yapmış olduğu çeşitli tanımlar mevcuttur. Bu tanımların bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Eisenberg ve Mussen (1997), prososyal davranışı “başka bir insanın ya da bir grup insanın yararına olabilecek, kişinin baskı altında hissetmeden ve kendi isteğiyle sergilediği davranışlar” şeklinde tanımlamıştır. Ahlak gelişiminde önemli pozitif bir gösterge olarak prososyal davranışlar, antisosyal davranışın tam tersi olan davranışlar bütünü olarak da ifade edilmektedir. Yardımda bulunma, paylaşımda bulunma, teselli etme ve iş birliği içinde olma gibi davranış kalıplarını içinde barındıran prososyal davranışlar, aynı anlamda olan “olumlu sosyal davranışlar” şeklinde de ifade edilmektedir (Dworetzky, 1990).

Eisenberg vd., (1997), yürütölen araştırmaların birçoğunda prososyal davranışlarda bariz düzeyde kız ve erkek farklılıklarının bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, kız ve erkek cinsiyet farklılığının incelenerek araştırıldığı çalışmalarda,

kız çocuklarının erkeklere göre daha prososyal olduklarını öne sürmüştür. Kurumsal eğitime devam eden çocuklarda yardımda bulunma davranışlarında cinsiyet faktörünün etkisinin incelendiği çalışmanın bulgularında kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla birinin yardıma ihtiyaç duyduğu anlarda daha hızlı tepki gösterdiklerini vurgulamaktadırlar (King & Barnett, 1980).

Prososyal davranış, paylaşımda bulunma, yardımda ve destekte bulunma, koruma ve başkasıyla ilgilenme gibi kişinin kendinden başka birinin, çevresindeki insanların yararını gözetme ve yardımda bulunmayı amaç edindiği, gönüllü olarak yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg & Strayer, 1987; Akt. Çalık vd., 2009). Başka bir kişiyi cesaretlendirme, ona destek olma ve iyilik yapma gibi başka insanlara fayda sağlama amacı içeren davranış kalıpları prososyal davranışlardır (Choi, 2005). Prososyal davranış tanımının en önemli kalıbı, bu davranışın gönüllü ve kişinin kendi isteğiyle yapması durumudur, çünkü bu durum kişinin zorla yapma ya da kişiye zorla yaptırılma sonucu fayda sağlayan davranış kalıplarını dışarda bırakmayı sağlamaktadır (Bilgin, 1988).

Prososyal davranışın çok boyutlu bir yapıya sahip olmasından kaynaklı olarak, bu davranışın her bir boyutunun tek tek incelenmesi zorlaşmaktadır. Bu boyutlara bakıldığında bir tarafta fayda sağlama amaçlı (ben merkezli) yardımda bulunma davranışları, diğer bir tarafta ise özgecilik (diğerkâmlık) olarak adlandırılabilirler yardımda bulunma davranışları bulunmaktadır (Karyłowski, 1982). Ben merkezli sürdürülen prososyal davranışlar, kişinin kendinden kaynaklı üzüntüsünden kurtulması, diğer kişilerin eleştirisi içeren söylemlerinden kurtulma ya da bir yararda bulunma eğilimi içerisinde olmasıdır. Özgeci ya da başka kişilere odaklı olarak adlandırılan prososyal davranışlar ise kişinin kendisine yönelik olan davranışları içermemektedir. Başka insanlara olumlu duygu, davranış ve değer kalıplarına yönelik olan davranışlar, yardımda bulunmaya karşı motive içerisinde olma durumu ile benmerkezci prososyal davranışlardan bu yönü ile ayrılmaktadır (Çalık vd., 2009).

Prososyal davranışlar, başka insanlara fayda sağlayan, çevresinde bulunan diğer kişilerle uyumlu ve pozitif olarak devam ettirilen ilişkileri destekleyen ve gönüllü olarak sürdürülen davranış kalıplarıdır (Carlo & Randall, 2001). Toplum yanlısı sürdürülen davranışlar olarak da sunulan prososyal davranışlar, dışarıdan herhangi bir şekilde baskı kurarak ve zorlama yolu ile yaptırılmadan veya dışarıdan bir ödül/karşılık içerisinde bir beklentide olmadan çevredeki insanların iyiliğini isteme, onların iyi olma durumlarına

kendi isteğiyle katkılarda bulunma, empati ve özgeci davranışlar gibi hareketleri içinde barındırmaktadır (Eisenberg, Fabes ve Spinard, 2006; William & Berthelsen, 2017).

Bir başka yönden ise Van Hoorn vd. (2014), prososyal davranışların, bireylerin yaşlılarının yer aldığı grupların içerisinde sosyal olma sürecinde şekillenerek gelişim gösterdiğine dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitimde çocukların yaşıt olan diğer arkadaşlarıyla birlikte sürdürdüğü sosyalleşme adımları, drama gibi çeşitli teknikler aracılığıyla oyun oynama, oyunlaştırma gibi yollarla gerçekleştirilmektedir. Bu zaman içerisinde diğer kişilere karşı bilinçli olarak yardımda bulunma, en önce gelişen prososyal bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Warneken & Tomasello, 2007).

Hyson ve Taylor (2011), bir çocuğun “yardım et, teşekkür et, lütfen de özür dile” gibi yönlendirerek çocuğa yaptırılan davranışların nazik ve kibar bir davranış olarak nitelendirilebilir olduğunu ifade ederken, bu davranışların prososyal davranış olarak kabul görmediğini ve adlandırılmadığını söylemektedir. Bununla birlikte zaten MEB (2013) tarafından da okul öncesi dönemde prososyal davranışın çocuğun sosyalleşme sürecindeki bir faktör olduğu kabul edilmekle birlikte, bu tür davranışların söz konusu süreçten daha da ileri bir beceri olduğundan bahsedilmektedir.

İlerlemeci felsefeye dayalı olarak, çocuk merkezli yaklaşımı temel alan güncellenen okul öncesi eğitim programında, 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu şekilde iş birliği yapabilen, empati becerileri gelişmiş, prososyal becerilere sahip, sorumluluk sahibi birey modelinin yetişmesine hizmet edecek programlar, etkin öğrenmeyi hedef edinen felsefeye sahip olmalıdır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2024). Oyun temelli etkinliklerin okul öncesi dönemdeki çocukların olumlu öğrenmelerine ve prososyal davranışlarına etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, oyun temelli hazırlanan faaliyetlerin deney grubu çocuklarında prososyal davranışlarının ortaya çıkma sıklığını arttırdığı saptanmıştır (Chin & Zakaria, 2015). Bu çalışmada doğa temelli oluşturulan sembolik oyunların çocukların prososyal davranışlarının gelişimini hangi yönde desteklediğini incelemiştir; doğanın, çocukların doğadaki diğer canlıların ne gibi ihtiyaçları olduğunu anlamalarına yardımcı olduğu ve yaşlılarıyla oyun oynama etkinliklerinin prososyal davranışlarını geliştirmeyi desteklediğine dair bulgulara ulaşılmıştır (Acar & Torquati, 2012). Bununla birlikte, çocukların boylamsal desende prososyal davranış durumlarının incelendiği bir çalışmada, sınıflarda gözlemlenen prososyal davranışların ergenlik döneminde gözlenen prososyal davranışları tahmin etmede belirleyici bir rolü olduğu saptanmıştır (Eisenberg vd., 1999). Buna ek olarak erken çocukluk dönemi içerisinde sergilenen prososyal davranışların, ergenlik dönemindeki akademik başarı ve akranlarla

yürüttükleri ilişkileri açısından olumlu yönde bir etki durumu olduğu da görülmüştür (Caprara vd., 2000).

2.3. Prososyal Davranış Türleri

2.3.1. Yardım Etme

Yardımda bulunma davranışı, bireyin kendi fırsatlarını başka insanların iyilik içerisinde olması için kullanarak bir başka kişinin tek başına gerçekleştirmekte zorlandığı bir işte, o kişinin amacına ulaşması için tamamlamasına yardımcı olma amacı güdülen yapılmış eylemlerdir (Aydın & Karakelle, 2016). Yardım etme davranışının çocukta erken yaşlarda gözlemlenen prososyal davranış olarak adlandırıldığına ilişkin olarak alan yazında çeşitli araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Warneken & Tomasello, 2006). Bir kişiye yardımda bulunma davranışının bir aşağı basamak türü olan araçsal yardımda bulunma davranışı, bireyin yanında bulunan kişinin hedefine dair gerçekleştiremediği hareketlerini gözlemleyerek, eksik olanları belirleyip, bu davranışı gerçekleştirmek için yapılması gerekenlerle ilgili sonuçlarda bulunarak davranışı gerçekleştirmesini sağlayan hareketlerdir (Aydın & Karakelle, 2016).

Çocukların araçsal yardım etme davranışı hakkında erken yaşlardan itibaren bu davranışa hazır olduklarına dair ipuçları bulunmaktadır: Çocukların dünyaya geldikleri ilk yıllardan itibaren bir hedef için gerçekleştirilen basit düzeydeki eylemleri anlamaya başladıktan kısa bir süre sonra niyetli ve niyetsiz olan iki eylemi de birbirinden ayırıştırarak yardımda bulunma davranışı göstermelerine işaret etmektedir (Aydın & Acun, 2018; Carpenter vd., 1998). Yürütülen araştırmalar incelendiğinde çocukların iki yaştan önce araçsal yardım etme davranışı gösterdikleri göze çarpmaktadır (Hammond vd., 2017; Warneken & Tomasello, 2013).

2.3.2. Paylaşma

Prososyal davranış türlerinden biri olan paylaşma davranışı, bireyin kendisindeki ve karşısındaki diğer kişi ile arasındaki farklılığı algılayarak elinde bulundurduğu nesneyi kendine saklama güdüsünün üstünden gelmesi olarak ifade edilmektedir. Bu hareket çocukların, kaynakların herkese eşit bir biçimde paylaştırılmadığını algılayarak bu durumu düzeltme becerisi gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Brownell, Svetlova ve Nichols, 2009). Brownell, Iesue, Nichols ve Svetlova (2013) yürüttükleri çalışmada, 10-12 aylık bebeklerin yetişkinler ile daha yakın temas ve ilişki sürdürebilmeleri amacıyla yiyecek paylaşımında bulduklarını belirtmektedir. Yaşın artmasıyla beraber

paylaşımında bulunmanın ortaya çıkmasındaki farklılıklar da belirginleşmektedir. Ng, Heyman ve Barner'in (2011) yürüttükleri araştırmada dört yaşında olan çocukların paylaşımında bulunma hususundaki görüş ve değerlendirmelerinin paylaşımın miktarına göre değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Beş yaşındaki çocukların ise eşit olma durumu ile ilgili bir durumu sezmeyi gerektiren olaylarda orantılı olarak kaynaklarını paylaşmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum, yaşın da artmasıyla beraber, paylaşımında bulunma davranışında değişkenlerin oluştuğunun bir ifadesidir. Yürütülen araştırmalarda paylaşılacak kişinin özellikleri, paylaşma eylemi yapılacak kişi tarafından sergilenen ipuçları, paylaşan kişi ve pay alan kişi arasındaki sosyal etkileşim ve paylaşılan nesne/aracın bedeli gibi birtakım etkenlerin paylaşımında bulunma davranışında önemli bir araç olduğundan bahsedilmektedir (Paulus, 2014; Brownell vd., 2013).

2.3.3. İş Birliği

Bir başka prososyal davranış türü olan iş birliği ise; bir görevi tamamlamak için sürdürülen ortak bir amaç uğrunda kişilerin beraber hareket ederek davranışı gerçekleştirmesini gerektirir (Nelson & Madsen, 1969). Burada kişinin yalnızca kendisinin üstesinden gelerek tamamlayamayacağı görevler de söz konusudur. İş birliği ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde, Warneken, Chen ve Tomasello (2006), çalışmalarında 18-24 aylık olan çocukların problem çözme ile ilgili eylemler sergileyerek oyun oynadıkları sırada iş birliği içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Daha sonra bu çalışmanın arkasından Warneken ve Tomasello (2007), 12-14 aylık çocukların, hepsinin ortak oldukları bir hedef ile ilgili başkalarıyla beraber davranışlarda bulunabileceklerine dair algılarının gelişmesiyle birlikte iş birliği içinde bulunmayı gerektiren faaliyetlerde bulunabilecekleri tezlerine yönelik olarak 14 aylık çocukları gözlemlemiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, bu çocukların iş birliğinde bulunma beceri düzeylerinin tam anlamıyla gelişim göstermediği ifade edilirken, bazı çocukların iş birliğinde bulunmayı içeren oyunlara katılım göstermeye başladıkları ifade edilmiştir.

2.4. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışlar

Bebekler 18 ila 24. aylarda paylaşımında bulunmaya, yardımlaşmaya, iş birliği becerileri sergilemeye ve bununla birlikte çevresinde yer alan diğer bireylerin duygularına karşı empati becerilerinde bulunarak karşılık vermeye başlar hale gelirler (San-Bayhan & Artan, 2007: 240). Çocukların diğer kişilerin ihtiyaç durumlarına karşı dikkat etme durumu bebeklik döneminde ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacı gidermeye

yönelik olarak çocuğun sosyal davranışları yönetme becerisi, erken çocukluk dönemi boyunca hızla gelişim göstermektedir (Hastings, McShane, Parker ve Ladha, 2007).

Beaty (1999), erken çocukluk döneminde gözlemlenebilecek olan prososyal davranışları; belirlenen kurallara uyum göstermek, diğer insanlara karşı anlayışlı olmak, yardım etmek, sırasını beklemek, diğer akranlarına oyuna katılım göstermeleri için izin vermek ve paylaşmak gibi davranışlar olduğunu belirtmektedir.

Prososyal davranışın ortaya çıkma zamanları okul öncesi döneme isabet etmektedir; yaklaşık iki yaş civarı ortaya çıkmakla birlikte bu dönemden sonra artış ve çeşitlilik göstererek sıklaşmaktadır (Zahn vd., 1992). Yürütülen çalışmalarda, prososyal davranışın yirmi yaşa kadar gelişim göstererek ilerleme kaydettiği, en çok gelişime ise okul öncesi dönem içerisinde rastlandığı ve erken yetişkinlik dönemi içerisinde nispeten daha yavaş şekilde ilerleme kaydetse de artışın olduğu görülmüştür (Eisenberg ve Fabes 1998; Pratt vd., 2004). Prososyal davranışın ortaya çıkmaya başlama aşamasında oluşan bambaşka durumun sebebinin, aile içinde sürdürülen ilişki durumlarından mı çocuklarla birlikte zaman geçiren diğer kişilerden mi ya da çocukların mizaçlarından mı kaynaklanabileceği araştırılmıştır (Eisenberg, 1992; Knafo & Plomin, 2006). Buradan yola çıkarak çocukların, kendisinden yaşça büyük diğer kişilerin olumlu davranışlarını gözlemleyerek ve içinde buldukları faaliyetlerde örnek aldıkları davranış kalıplarını yaşamlarına uyarlayarak prososyal davranışlarını çeşitlendirdikleri gözlenmiştir (Glazer 1991). Okul öncesi dönem, çocuğun sosyalleşme kavramıyla tanıştığı, davranışlarını benimseyeceği örnek bir role gereksinim duyacağı ve onu yetiştiren yetişkinleri dikkate alıp onların yaşam biçimlerini süzerek çeşitli davranışları hayata geçireceği bir süreçtir (Güngör, 2002).

2024 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, programın içeriğinde sorumluluk alma, iletişim, iş birliği içinde olma, empati becerisi, çevre bilinci, liderlik rolleri ve girişimcilik, saygı, cesaret, öz disiplin, dayanışma içinde olma, yardım etme, hoşgörü, sevgi ve itaat gibi değerlere yer verildiği görülmektedir. Bu durum, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da prososyal davranışların gelişimini destekleyen kazanım ve göstergelerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) içeriğinde, bu dönemde yer alan çocukların sosyal, duygusal gelişim ve değerler çerçevesinde diğer kişilerin hislerini fark etme ve buna uygun şekilde karşılık verme, paylaşma, yardım etme, diğer kişilere yardım etmeye karşı gönüllü olma gibi olumlu sosyal davranışları içeren kazanımların yer aldığı

görülmektedir. Programda yer alan ilgili kazanım ve göstergeler çalışmanın ekler kısmında sunulmuştur.

Sonuç olarak, okul öncesi dönem prososyal davranışın gelişimi açısından kritik bir dönem olarak yer almaktadır. Çocuğa erken yaşlarda sunulan eğitim imkânı, çocuğun içinde yaşadığı toplum kurallarını benimseyerek buna uygun davranışlar kazanmasını, diğer kişilerle iletişim sürdürmesi ve duygu, düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmesi gibi sosyal beceriler edinmesini kolaylaştırmaktadır. Bundan dolayı, çocukların dünyaya geliş anlarından itibaren ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanlarında olumlu kazanımlar edinmesi bakımından önemli bir dönemi kapsamaktadır.

2.5. Öz Düzenleme

Öz düzenleme kavramı için farklı alanlarda birden çok tanımlamaların yapılmakta olduğu görülmektedir. Yapılan bu tanımlamalardan bazıları aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Kopp'un (1982) öz düzenleme tanımına bakıldığında, herhangi bir işi, süreci ya da olayı başlatabilme ve gerçekleştirilen iş, süreç ya da olayı yarıda keserek durdurabilme, sözlü veya sözsüz olarak gerçekleştirdiği davranışlarının frekansını ve zamanlama sürecini ayarlayabilme ve çevresinde başka insanlar bulunmadığında da çevresi tarafından onay alınan davranışları sergileme becerisi olarak kabul edildiği görülmektedir. Eisenberg (2005) ise bu becerinin, insanı diğer bir insandan ayıran bireysel özelliklere bağlı olduğu ve dolayısıyla içinde yer aldığı toplumla uyum halinde olma ve bireydeki istenmeyen davranış çeşitlerine engel olma gibi birtakım anlamları içerdiğini belirtmiştir.

Pintrich ve De Groot (1990), öz düzenleme kavramını çocuğun üzerine düşen sorumluluk görevlerini yerine getirmesini, davranışlarının bir başkası tarafından yönetilmemesi, kendi kontrolünü kendisinin sağlaması olarak tanımlamaktadır. Öz düzenleme, Schunk'a (1996) göre ise ulaşılmak istenen amaçların kişinin kendisi tarafından belirlendiği, saptanan amaca ulaşma aşamasında yapılması gerekenleri revize ettiği ve amacına ulaşmak için birtakım davranışlar gösterdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Perry ve Drummond'a (2002) göre bu kavram, bazı aşamalardan oluşan öğrenme sürecinde kişinin öğrenmeye karşı ilgi ve isteğinin olmasıyla birlikte bu sürece dair alması gereken sorumlulukların bilincinde olması durumudur. Öz düzenleme kapasitesi yüksek seviyede olan çocukların çevresinde bulunan bir kişinin, denetim

durumu olmaksızın kendi gerçekleştirdiği davranışlarının kontrol mekanizmasını kendisi gerçekleştiren (Aras, 2015), toplum tarafından belirlenen kurallara uyan, akademik anlamdaki başarı düzeyi yüksek seviyede olan (İleri, 2019) çocuklar olduğu görülmektedir. Buna ek olarak uygun görülen sosyal-duygusal davranış kalıplarını içinde barındıran (Liman ve Tepeli, 2017), maruz kaldığı problemlere karşı çeşitli çözüm önerileri arayan (Şepitci, 2018) çocukların olduğu görülmektedir.

Erken çocukluk dönemi olarak belirtilen 0 ila 6 yaş arasını kapsayan bu dönem, yaşamda gerekli olacak birçok becerinin birey tarafından edinimi açısından oldukça kritik bir dönem olarak bilinmektedir. Birtakım araştırmacılar (Bayındır & Ural, 2016; Zembat & Unutkan, 1999) öz düzenleme becerisinin kritik dönem olan 0-6 yaş arasındaki dönemde birey tarafından kazanılabileceğini ifade etmektedirler.

Çocuklar içine doğdukları ilk ortam olan ailede birçok şeyi öğrenerek büyürler. Aileden sonra gelen bir diğer önemli ortam ise çocuğun okuludur. Küçük yaş grubunda bulunan çocuklar ilk gördükleri ve yaşadıkları aile ve evden ayrılıp formal eğitime geçmektedirler. Bu geçiş süreciyle birlikte bu yaş grubundaki çocuklar, farklılık ve zorluklarla karşılaşarak bunlarla başa çıkma durumu ile karşı karşıya kalırlar. Ebeveynlerden oluşan minik bir çevreden bir anda yaşlılarından oluşan kalabalık ve onlar için yeni olan bir ortamın içine girmek için adım atarlar. Onlar için yepyeni bir durum olan bu değişimle baş edebilmek ve başarı elde edebilmek için çocuğun kendi kendini düzenleyebileceği çeşitli sosyal becerilere ve düzenlemelere ihtiyacı vardır (Campbell & Stauffenberg, 2008).

Öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklar herhangi bir durum karşısında sıra bekleme davranışını öğrenirler ve bu davranış sayesinde yaşlıları ile katılmaları beklenen etkinliklerde yer almak için eşit derecede şansa sahip olurlar. Öz düzenleme, çocukların gerçekleştirmek için bir hedef belirlemesini ve bunu gerçekleştirmek için gereken bir dizi kurallara dikkat etme ve uyma becerilerini geliştirmenin yanı sıra, hedefi için olumsuz olan hareketleri yapmamak için kendilerini düzenlemeyi sağlamaktadır (Calkins & Howse, 2004). Örneğin küçük yaş grubundaki çocuklar sınıf içerisinde verilen “Sandalyeni düzelt, kağıtları dolaba koy, ayakkabılarını giy ve sıraya gir” gibi yönergeleri takip ederler. Çocuk verilen bu işi yapmamayı tercih edebilir. İşte bu durumda öz düzenleme becerileri çocukların verilen görevi yapmaya devam etmelerine (baskın gelen tepki durumlarını bastırmalarına), düşünce ve hareketlerin kendi istekleriyle kontrol edip düzenlemelerine fırsat tanır (Blair, Zelazo, Greenberg, 2005). Öğretmenleri ve yaşlıları ile daha sağlıklı iletişim ve ilişki kuran, okulun kurallarına, sistemine daha iyi odaklanan

çocuklar, gelişmiş öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklardır (Calkins & Williford, 2009; Gablinske, 2014).

Bireyin öz düzenleme becerisini yeterli düzeyde edinmemesi durumunda, kişide anoreksiya, bulimia nevroza vs. gibi birtakım beslenme bozuklukları, bir durum ya da olay karşısında başarı gösterememe, zararlı alışkanlıklar gösterme davranışı, depresyon durumu, davranış problemleri ve suç işleme gibi birtakım topluma ve bireyin kendisine karşı olumsuz durumlar oluşturabilecek davranışları ortaya çıkabilmektedir (Schmeichel vd., 2004).

Öz düzenleme kavramı Zimmerman (2000) tarafından, kişinin belirlediği hedeflere ulaşma amacıyla kendi zihninde oluşturduğu düşünce, duygu ve davranışları bir plana dönüştürmesi ve dışarıdan aldığı geri bildirimler aracılığıyla bunları tekrardan düzenleyerek revize etme durumu olarak ifade edilmektedir. Bu tanımlamadan yola çıkarak döngüsel bir süreç olan öz düzenleme becerilerine sahip olan bireyin, düşünce ve davranışlarını planlayarak ve çevreden aldığı geri dönütlerle birlikte tekrardan revize edebilmesi gerekmektedir. İlgili alan yazın tarandığında, öz düzenleme kavramını benzer kavramlardan ayıran özelliklerden birinin, öz düzenleme sürecinin kişiden kaynaklı bir durum olması, hedeflenen amaca doğru ve geri dönüt içeren bir döngü olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 1991; Vohs & Baumeister, 2004; Akt. Adagideli, 2018). Türkiye’de son yıllarda okul öncesi dönem içerisinde bulunan çocukların öz düzenleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının artmakta olduğu görülmektedir (Adagideli vd., 2015; Sop, 2016; Tutkun vd., 2016; Ural vd., 2015).

Okula devam durumu gösteren çocuklar, zamanla içlerinde bulunan kapasiteyi ortaya çıkarmak için belirli aralıklarla kendini düzenlemeye başlarlar. Öz düzenleme becerisi, üst düzey bilişsel düşünme becerilerinden olan eleştirel, mantıksal, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerileri gerektirdiğinden çocukların herhangi bir durumla karşı karşıya kaldıklarında öz düzenleme yapmalarına isteklendirmek gerekmektedir. Çocuklar karşılaştıkları durum/olay karşısında öz eleştiri yapma becerisi göstererek öğrenme süreçlerini ve kendisini değerlendirerek çıkarım yapmasına imkân sağlanmaktadır (Uygun, 2012).

Yukarıda da bahsedildiği gibi okul öncesi dönemden itibaren gelişim göstermekte olan öz düzenleme becerisi, çocukların küçük yaşlardan itibaren davranışını kontrol etme, yönetme ve belirlediği amaca yönelik olan odaklanma becerilerini artırır (McClelland vd., 2013). Yukarıda açıklandığı gibi bazı çalışmalar okul öncesi dönemdeki öz düzenleme becerilerine odaklanırken bazıları da ergenlerdeki öz düzenleme becerilerine

yoğunlaşmaktadır. Öz düzenleme becerisi yüksek olan ergenler, sinirli olma durumu gibi olumsuz durumların üstesinden gelerek odaklarını hali hazırda bulunan yardım etme durumuna odaklar ve tanımadıkları birine yardım etme sürecinde en uygun olan adıma karar vererek bu kararları uygulama konusunda motive olurlar. Bir başka insana yardım etme ve bunu gerçekleştirirken de kendi bireysel amaç ve planlarını sürdürme bağlamında hareket ederler (Bandura, 1991; Bandura ve Simon, 1977) Literatür incelendiğinde, öz düzenleme ve olumlu sosyal davranış arasındaki bağlantının incelendiği araştırmaların yapıldığı görülmektedir (DeWall vd., 2008; Flook vd., 2015; Martinsson vd., 2010; Mead vd., 2009). Dolayısıyla öz düzenleme becerisinin diğer kişilere karşı prososyal davranışların gelişimini boylamsal açıdan teşvik ederek yönlendirmesi beklenmektedir (Lewin-Bizan vd., 2010).

2.6. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme

Kopp (1982), öz düzenlemenin derecelerini nöro fizyolojik, kontrol, öz düzenleme ve duyu-motor olmak üzere beş gruba ayırarak incelemiştir. Buradan da anlaşılacağı şekilde, öz düzenleme tanımlanırken bilişsel, duyu ve davranış boyutlarına değinilmektedir. Eisenberg vd., (2010), gerçekleştirdikleri çalışmada iç ve dış motivasyon durumunun öz düzenleme kapsamıyla olan ilişkisini vurgulayarak öz düzenlemenin, üç boyutuyla da beraber ele alınarak açıklanmasının daha doğru şekilde ifade edilmesini sağlayacağına dikkat çekmektedir.

Erken çocukluk döneminde bulunan çocukların öz düzenleme becerilerini, kendinden yaşça daha büyük olan bir kişinin beklentilerine uyma durumu geliştirerek (Kopp, 1982), duygusal anlamda oluşan etki durumlarını sıralayarak örgütlemeye doğru olumlu gelişmeler oluşturarak (Eisenberg vd., 2014) ve okulda yer alan öğretmen, akran gibi üyelerle olumlu etkileşimler sürdürerek gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir (Bronson, 2000). Çocukların sınıfta belirlenen görev ve sorumluluklarına dikkat göstermelerinde rol oynayan öz düzenleme, görevin zorluk seviyesinin arttığı durumlarda sabırlı olmalarına ve esnek yapıda olmalarına yardımcı olmakla birlikte çalışma boyunca çaba göstermenin olumlu yöndeki sonuçlar oluşturacağına dair inançlarında önemli bir rol üstlenmektedir (Denham & Brown, 2010).

Çocuklarda öz düzenlemenin erken gelişim gösterme durumu, kendilerinin koyduğu hedefleri gerçekleştirme yolculuğunda içsel ve dışsal güdülenmelerini artırmaktadır (Zimmerman, 2002). Çocukta bulunan yüksek seviyedeki öz düzenleme kapasite durumu, çocukların sınıfta gerçekleştirdikleri etkinliklerde dikkatini odaklama

ve odağını o yönde sürdürmelerine fırsat sağlarken, aynı zamanda erken çocukluk döneminde gösterdikleri olumlu davranışları ve akademik başarıyı, ilkokul ve daha ileri yıllarda da göstermelerine imkân tanır (Bodrova & Leong, 2007).

Çocuklarda öz düzenlemenin erken yıllarda geliştirilerek destek sağlanması çocuğun tüm yaşamı süresince karşı karşıya kalacağı birtakım problemlere karşı oluşturacağı çözüm yollarına dair çabalamasına, sabırlı davranarak vazgeçmemesine ve kararlı olma durumu göstererek karşılaştığı problemi çözmesine katkı sunmaktadır (Schunk & Zimmerman, 2001). Erken çocukluk döneminde kazanımı gerçekleşen öz düzenleme becerisi; okul hayatında başarı sağlama, okula başlama durumuna hazırlıklı olma ve yaşlılarıyla sürdürdüğü ilişkilerde başarı gösterme durumlarına fayda sağlamaktadır. Buna ek olarak oyun sırasında olumlu davranışlarda bulunma, hareketlerinin kontrolünü sağlama ve diğer insanların hislerini anlama gibi farklı davranış durumlarına da fayda sağlamaktadır (Blair & Razza, 2007; Posner & Rothbart, 2009). Ayrıca öz düzenleme becerilerini gerçekleştirme yollarını başarılı bir biçimde kullanan çocukların motive olma durumlarının da yüksek seviyede olduğu gözlenmektedir (Linnenbrick & Pintrich, 2002).

Öz düzenleme beceri durumu, okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü ve denetleyici işlev ve dikkatini odaklama gibi bilişsel becerilerinin gelişimini desteklemekte ve geliştirmektedir (Diamond, 2013). 0-6 yaş arasında öz düzenleme beceri seviyesinin artması çocuklarda oluşan benlik algılarını olumlu yönde etkilemekte; çocukların düşünce ve hareket durumlarını düzenleyip denetleyerek kontrol sağlama becerisine sahip olmalarının, birey olarak kişiliklerine dair olumlu bir davranış geliştirmelerine sebep olduğu görülmektedir (Tuzcuoğlu vd., 2019). 0-6 yaş içerisinde yer alan çocukların öz düzenleme becerisi azaldıkça problem davranışların, yalnızlığın ve sosyal olarak memnuniyetsizlik düzeyinin arttığı görülmektedir (Emre vd., 2020). Öz düzenleme beceri düzeyi yüksek düzeyde olan çocukların zorluklarla karşılaştıkları durumlarda pes etmeden performans gösterdikleri, dikkatini odaklaması gereken olaylarda başarı gösterdikleri ve eşyalarını paylaşma, sırasını gözetme gibi birtakım sosyal davranışları daha sık bir şekilde sergiledikleri belirtilmektedir (Vasseleu vd., 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın genel amaçları incelendiğinde öz düzenleme ile ilgili bölümler şu şekilde sıralanmaktadır:

- “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip,

insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektedir.”

- “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve topluluğun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.” (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2024).

Güncellenen okul öncesi eğitim programında da bahsedildiği gibi oyun etkinlikleri öz düzenleme becerilerinin gelişiminde de etkili olan bir araçtır. Araştırmalar oyun ile öz düzenleme, bellek, konuşma becerileri ve sosyal beceriler arasında bir ilişki olduğundan söz etmektedir. Güncellenen okul öncesi eğitim programında da öz düzenleme becerilerinin gelişimini destekleyici kazanım ile göstergeleri yer almaktadır. Programda yer alan ilgili kazanım ve göstergeler çalışmanın ekler kısmında sunulmuştur.

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, yürütülen çalışmanın bağımlı değişkeni olan prososyal davranışlar ile bu çalışmanın bağımsız değişkeni olan öz düzenleme becerilerine dair yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Öz Düzenleme ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Çalışmalar

Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili okul öncesi dönemdeki bireylerle yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Tanrıbuyurdu ve Yıldız (2014) bu çalışmaların sınırlı sayıda olmasının sebebini, erken çocukluk dönemindeki çocuklarda öz düzenleme becerisini değerlendirebilecek bir ölçme kriterinin nicel bakımdan az sayıda olmasına bağlamaktadır. Buna göre öz düzenleme beceri düzeyini belirleyebilecek ölçme araç gereçlerine ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmektedir.

Ersan vd. (2024) yapmış oldukları çalışmada 4 ila 6 yaş arasındaki çocukların yaşam kaliteleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Türkiye'nin yedi ayrı coğrafi bölgesinde yaşamakta olan 855 anneden çalışmanın verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların yaşam kalite durumları ile öz düzenleme becerilerinin alt boyutları arasında olumlu ve anlamlı yönde ilişkiler saptanmıştır. Bununla birlikte çocukların yaşam kalite düzeylerinin; öz düzenlemenin alt boyutları olan dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol duygusu ve engelleyici kontrol davranış tarafından olumlu yönde ve anlamlı şekilde yordandığı saptanmıştır.

Gözeler ve Özbey (2023), yürüttükleri çalışmada, hazırlanan “İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programı'nın” okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma desende gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Erzurum ilinde devlete bağlı ilkokulların anasınıflarında eğitimine devam etmekte olan 48-72 aylık (kontrol grubu 11 kişi, deney grubu 11 kişi) olmak üzere 22 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan eğitim programı haftada beş gün olmak üzere toplamda beş hafta süreyle deney grubunda yer alan çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklarla 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinlikler dışında çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda hazırlanan ve deney grubundaki çocuklara uygulanan programın çocuklarda öz düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde katkı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda hazırlanan programda bulunan etkinlikler, açıklanan yöntem ve teknikler aracılığıyla programın çocukların duyu düzenleme becerilerine, öz düzenleme becerilerine, problem çözme, sosyal, duygusal gelişimlerine ve çevre ile olumlu yönde iletişim kurma becerilerine önemli düzeyde olumlu sonuçlar oluşturduğuna dair görüş bildirmiştir.

Saraç vd. (2021), yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönem içerisinde bulunan çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyet ve ebeveyn eğitim değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 10 farklı şehirde özel okul öncesi kurumuna devam eden 60-72 aylık 2091 çocuğun katılımı ile gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı olarak “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öz düzenleme becerisinin tüm boyutlarına ve toplam puanlarına bakıldığında kızların aldıkları puanların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu ve oluşan bu fark durumunun tüm boyutlarda anlamlı yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, iki ebeveyninde eğitim seviyesi arttıkça çocukların tüm boyutlarıyla toplam puanlarının sonucunun yüksek olduğu saptanmıştır. Annenin çalışma durumunun olması da çocuklardaki öz düzenleme becerilerine pozitif yönde artışı olduğu, çalışmakta olan annelerin çocuklarının öz düzenleme puanları incelendiğinde diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan vd. (2021), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, 48-72 aylık olan çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri cinsiyet, yaş, ailenin gelir seviyesi, okula devam edilen kurumun türü ve süresi bakımından incelenmiştir. 226 çocuğun

katılımı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi dönemde bulunan çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, ailenin gelir seviyesi ve devam etmekte oldukları kurum türüne göre farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde öz düzenleme becerileri ile ilgili boylamsal çalışmaların yapılması ve bu becerinin erken yaşlarda gelişimi konusunda desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ural, Akduman ve Sarıbaş (2020) birtakım demografik durumların okul öncesi eğitim almaya devam eden çocukların öz düzenleme becerilerinin üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koyma amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini Ağrı ilinde okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-66 ay arasındaki 155 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öz düzenlemenin çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, annenin ve babanın yaşına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çocuğun doğum sırasının, annenin ve babanın eğitim durumunun, aile modelinin ve babanın çalışma durumunun öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Bayındır ve Biber (2019) tarafından yürütülen çalışmada çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile okula karşı hazır bulunuşluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Balıkesir ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 256 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Okula Hazır Olma Ölçeği kısa formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 21 okul öncesi öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların okula karşı hazır bulunuşluk düzeyi ile öz düzenleme beceri durumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ezmeci (2019), Ankara ili Altındağ ve Mamak ilçelerinde yürüttüğü “Okul Öncesi Öz Düzenleme Programı'nın” çocukların öz düzenleme ve sosyal becerilerine, sorun davranışlarına olan etkisini araştırmaktadır. Bu çalışma grubu, 26'sı deney, 26'sı kontrol grubu olmak üzere 52 çocuktan ve deney grubunda yer alan iki öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubunda bulunan iki öğretmene 7 hafta boyunca, haftada 3 gün olmak üzere bir program uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; öz düzenleme becerilerinde hem deney hem de kontrol grubu ön test son test puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öz düzenleme

becerilerinde deney ve kontrol grupları incelendiğinde son test puanlarının deney grubunun tarafında olumlu bir anlamlı farklılık saptanmıştır.

Erol ve İvrendi (2018), çalışmasında 4-6 yaş arasındaki çocukların öz düzenleme beceri durumlarının belirlenmesi için bir ölçek geliştirmişlerdir. Çalışma okul öncesi eğitim alan ve almakta olan 509 çocuğun annelerini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin annelerin ifade ettikleri görüşlerine dayalı olacak şekilde geçerli ve güvenilir bir biçimde öz düzenleme becerilerini belirlemek için kullanılabilmesi söylenebilir. Bu ölçme aracının sadece 4-6 yaş çocuklarına yönelik olması çalışmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

Aydın (2018) araştırmasında çocukların duygusal zekâlarını ve öz düzenleme becerilerini incelemiştir. Çalışma, Ankara'daki anaokullarında 5-6 yaş arası 300 çocuğun katılımı ile sağlanmıştır. Veri toplama araçları olarak "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği", "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda çalışmadaki katılımcıların duygusal zekâları ile öz düzenleme becerileri arasında yaşlarına ve kız erkek değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Şepitçi (2018), resmi anasınıfı ve bağımsız anaokulunda eğitimine devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarında öz düzenleme ile okula uyum becerilerini belirlemek ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, resmi ana sınıfları ile bağımsız anaokullarındaki 5-6 yaş arasındaki 350 çocuğun katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmada çocuklara ait öz düzenleme becerilerini ölçme amacıyla "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" ve çocukların okula karşı duydukları uyum durumunu saptayabilmek için ise 5-6 yaş arasındaki çocuklar için "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğinden" faydalanılmıştır. Araştırmanın neticesinde çocuktaki öz düzenleme becerisinin ve aynı zamanda çocuğun okula karşı gösterdiği uyum becerisinin, bazı faktörlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte bu iki beceri arasında da anlamlı bir düzeyde ilişki saptanmıştır. Bu ilişkinin yönü pozitifdir.

Yaralı ve Aytar (2017), öz düzenleme becerisi gelişmemiş olan çocukların davranış problemlerini inceleme amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Karma modelde tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu iki farklı anaokuluna devam etmekte olan, nicel boyutunda 64 çocuk, nitel boyutunda ise öz düzenleme becerisi gelişmemiş 8 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öz düzenleme beceri durumu gelişmeyen çocukların daha çok belirlenen kurallara uymama durumu ve grubun

dinamiğini bozma kategorisinde yer alan davranışlarda problem yaşadıkları saptanmıştır. Çocukların çizmiş oldukları gerçekte var olmayan bir hayvan resminde ise sekiz çocuk içerisinde yedi çocuğun saldırganlık davranışlar içeren çizimlere veya anlatımlara dair açıklamalarda buldukları belirlenmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2016), erken çocukluk eğitimi alan 36-72 ay arasında yer alan çocukların öz düzenleme becerilerini yaş, çocukların doğum sırası, erken çocukluk eğitimi alma durumu ve ebeveynlerin öğrenim bilgisi gibi değişkenler açısından incelemiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma, anaokulu veya anasınıfına devam etmekte olan 591 çocukla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veriler “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonunda çocuğun incelenen değişkenlerden yaş, cinsiyet, erken çocukluk eğitimi, ebeveynlerin öğrenim bilgisi ve gelir durumlarının öz düzenleme becerisinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Kara ve Gönen (2015), 48-72 aylık olan 120 çocukla çalışma yürüttüğü bu çalışmada, çocukların öz düzenleme beceri durumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada, çocukların öz düzenlemenin alt formatlarından biri olan olumlu yönde duygu ve dikkat ile dürtü kontrol durumunda yüksek oranda performans gösterdikleri saptanmıştır. Bu çocukların öz düzenleme becerisi, dikkat ve dürtü puanları arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır; fakat olumlu duygu durum puanları arasında yaşlarına göre anlamlı seviyede bir fark olduğu saptanmıştır.

Tarıbuyurdu ve Yıldız (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin” geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitimini sürdürmekte olan, 48-72 aylık 233 çocuk oluşturmaktadır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin iki faktörlü bir yapı oluşturduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonucunda ölçeğin Türkiye’de bulunan çocukların öz düzenleme beceri durumlarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız vd. (2014) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönemde yer alan çocukların öz düzenleme becerilerini öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak “Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi kurumlar arasından rastgele örnekleme ile seçilen 80 çocuk oluşturmaktadır. Bu amaçla, 72 aylık çocuklar için oluşturulan 30 sınıfta çalışma

gerçekleştirilmiştir. İlk başta araştırmacılar belirlenen 30 sınıfta “Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı” ile gözlemler gerçekleştirmiştir. Sonrasında bu sınıfların içinde öğretmen ile çocuğun karşılıklı etkileşiminin yüksek ve düşük olduğu ikişer sınıf belirlenmiştir. Toplamda bu dört sınıftaki 80 çocuğun öz düzenleme becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisinin bir paydası olan yürütücü işlev becerilerinde öğretmen çocuk etkileşimine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. Rastlanan bu farklılık durumu sosyal uyum ve haz erteleme becerilerinde gözlenmemiştir.

Wanless vd. (2013) tarafından yürütülen uluslararası bir çalışmada, 3-6 yaş arasında yer alan Tayvanlı, Çinli, Güney Koreli ve Amerikalı çocukların öz düzenleme becerilerini incelenmiştir. Kültürlerarası yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Baş-Ayak parmakları-Dizler-Omuzlar” ölçeği kullanılarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde Amerika uyruklu çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde cinsiyet faktörünün etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak Asyalı çocukların öz düzenleme becerisinde kız erkek değişkeninin etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi dönemde öz düzenleme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yürütülen araştırmalar incelendiğinde, okula uyum becerileri, sorun davranışlar, oyun temelli eğitim, anne baba tutumları, akademik beceriler, hazırlanan eğitim programının öz düzenlemeye olan etkisi gibi konularla çalışılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde öz düzenleme becerilerinde kurumsal okul öncesi eğitim alma durumu, yaş, ailenin ekonomik seviyesi, cinsiyet durumu, anne babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı ve sırası gibi değişkenlerin farklılık yarattığından bahsedilebilir.

2.7.2. Prososyal Davranışlar ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Çalışmalar

Özbal ve Gönen (2023), hazırlanan empati eğitim programını uygulayan okul öncesi dönemdeki çocukların empati ile birlikte prososyal davranışlarını (yardım etme ve paylaşma) incelemek amacıyla yarı deneysel desende bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 20’si deney, 19’u kontrol grubunda olmak üzere beş yaşındaki 39 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından 100 adet bütünleşik etkinlik hazırlanarak uygulanan program, dokuz haftalık süre içerisinde, haftanın dört günü olmak üzere, deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından uygulanarak

gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak çocukların empati becerilerini değerlendirmek için “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Prososyal davranışların ölçülmesi için ise gözlem-değerlendirme yolu tercih edilmiştir. Burada araştırmacı sıra ile belirli davranış kalıplarını sergileyerek çocukların buna karşı verdikleri tepkileri inceleyip not alarak bu davranışları incelemektedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde uygulanan programın deney grubunda yer alan çocukların empati ve prososyal davranışlarında gelişim olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca herhangi bir empati ve prososyal davranış eğitimi almayan kontrol grubunun yardım etme becerilerinde bir gerileme durumu söz konusu olurken, paylaşmada ileri doğru gitme eğilimi olduğu saptanmıştır.

Bozkurt (2022) gerçekleştirdiği çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan ve kurumsal eğitimine devam etmekte olan 60-72 aylık çocuklara uygulanan prososyallik eğitim programının, çocukların prososyal davranışlarına olan etkisini incelemektedir. Çalışma grubunu 26’sı deney, 26’sı kontrol grubu olmak üzere 52 çocuk oluşturmaktadır. Hazırlanan prososyallik eğitim programı, sekiz hafta boyunca, haftada iki gün olmak üzere çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hazırlanan ve uygulanan programın öğretmenlere göre çocukların prososyal davranışlarına olumlu yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcı Çetin (2021), gerçekleştirdiği çalışmasında, Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı’nın 5 ve 6 yaş çocuklarındaki prososyal davranışına, sosyal uyum ve yaşam doyumlarına olan etkisini incelemektedir. Çalışma grubunu 30 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocuklara beş hafta boyunca 14 oturum olacak biçimde program uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Prososyal Davranış Ölçeği (Çocuk Formu)”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu)” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiği zaman, deney grubu içerisinde yer alan çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla, prososyal davranış ve paylaşma davranışı son-test puan ortalamaları ile sosyal duygusal uyumun anksiyete içe dönüklük alt boyutu son-test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Saygılı ve Akkaynak (2021) tarafından yürütülen çalışmada, 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini devlete bağlı anaokulunda eğitimine devam eden 60-72 aylık 98 çocuk oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişki tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Ahlaki

Yargı Ölçeği”, ile “Çocuk Prososyallik Ölçeği (Öğretmen Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocuklardaki ahlaki yargı düzeyi ve prososyal davranış puanlarının yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ahlaki yargı, kültürel paylaşım, kasti kaza ve aile kuralı ile prososyal davranış arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Bununla beraber ahlaki yargı ile kültürel paylaşım, kasti kaza ve sosyal yardımlaşma arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karaman ve Dinçer (2020) tarafından yürütülen bir araştırmada okul öncesi dönem içerisinde yer alan çocukların prososyal davranışlarının çeşitli değişkenler (ebeveynlerin öğrenim düzeyi, yaş, cinsiyet değişkeni, anaokuluna devam süresi, kardeş durumu ve anne baba tutumları) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılan bu çalışma, 25-72 ay aralığında yer alan 290 çocuk (132 kız ve 158 erkek) ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde, erkek çocukların olumlu sosyal davranış puanlarının, kızlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, çocuğun yaşı ilerledikçe olumlu sosyal davranış puan ortalamalarının arttığı saptanmıştır. Kardeşe sahip olan çocukların prososyal davranış puanlarının kardeşe sahip olmayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Demokratik aile yaklaşımını benimseyen annelerin, çocukların prososyal davranış puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı da bulgular arasında yer almaktadır.

Serttaş ve Özdemir (2020), lisede eğitimine devam eden öğrencilerle, prososyal davranışları ile okul iklimi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yürütmüşlerdir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen bu çalışma, Malatya il merkezinde farklı lise türlerinde eğitim gören 1321 öğrencinin örnekleme alınması ile tamamlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, okul iklimi ölçeğinin alt boyutları ile prososyal davranış ve öğrenci bağlılığının alt boyutlarının arasında pozitif yönde olan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak prososyal davranışların özgeci alt boyutu ile negatif yönde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul ikliminin öğrenci bağlılığını ve prososyal davranışı sergileme yönelimini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli (2019), 4-5 yaş arasındaki çocukların prososyal davranışlarını, saldırganlık türlerini ve ahlaki ve sosyal kural bilgisi algılarını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini erken çocukluk eğitimine devam etmekte olan 310 çocuk (154 kız, 156 erkek) oluşturmaktadır. “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-

Öğretmen Formu”, çocukların öğretmenleri tarafından sınıf ortamında çocukları gözlemleyerek gözlem sonuçları doğrultusunda doldurulmuştur. Diğer ölçek ise araştırmacı aracılığıyla her çocuk için yaklaşık 20-30 dakika olacak şekilde sınıftan başka sessiz bir ortamda çocuklarla birebir görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların prososyal davranışları, saldırganlık türleri ve ahlaki, sosyal kural bilgisi algıları arasında orta seviyede anlamlı yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte 4-5 yaş çocuklarının prososyal davranış ve saldırganlık türlerinden aldıkları puan ortalamalarının ahlaki, sosyal kural bilgisi puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde öngördüğü belirtilmiştir.

Çubukçu (2019), yürüttüğü çalışmada 48-72 aylık olan çocuklardaki prososyal davranışlar ile annelerinin prososyal davranış ve sergiledikleri tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 198 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Çalışma ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışlarının arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte annelerin otoriter tutum sergilemelerinin çocukların prososyal davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Yazıcı ve Salıktuluk (2017), gerçekleştirdikleri çalışmada 5-6 yaş çocuklarının sergiledikleri prososyal davranışları ve anne babalarının sergiledikleri prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi betimsel tarama modeli aracılığıyla incelemiştir. Araştırmanın örneklemini üç farklı ilçedeki anaokulundaki 410 ebeveyn ve onların 5-6 yaş grubundaki çocukları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde, araştırmaya katılan ebeveynlerin prososyal davranışlarının 5-6 yaş grubundaki çocukların davranışlarında etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkenlerinin prososyal davranışlarda etkisi olan bir değişken olduğu saptanırken, kız çocuklarının prososyal davranış puanlarının, erkeklere kıyasla daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iki yıldan fazla erken çocukluk eğitimi gerçekleştiren çocukların prososyal davranışlarının, anaokulunda ilk yılı olan çocuklara göre daha pozitif yönde olduğu da araştırmada tespit edilen bulgular arasındadır. Ayrıca erken çocukluk eğitime devamlılık göstermenin çocukların prososyal davranışlarının gelişiminde etkisi olduğu görülmektedir.

Arı ve Yaban (2016), yürüttükleri araştırmada mizaç özelliklerinin ve duygu düzenleme becerilerinin 4-6 yaş grubunda yer alan çocukların sosyal davranışları üzerindeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma enlemesine kesitsel desende

yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçesinde bulunan devlete bağlı anaokulları arasından rastgele seçilen on anaokulundaki 238 çocuğun annesi ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği”, “Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği” ve “Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” kullanılarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde dört yaşındaki çocukların, diğer yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha az prososyal davranış sergiledikleri saptanmıştır. Sosyal davranışlarda cinsiyete dayalı oluşan bir farklılığa ulaşılmamıştır. Tepkisel yönde olan çocukların daha az seviyede prososyal davranış sergiledikleri gözlenmiştir.

Sunar ve Fidancı (2016), erken çocukluk döneminde özgeciliğe ilişkin güncel çalışmalarla birlikte, erken çocukluk döneminde özgeciliği, yaşları 3, 4 ve 5 olan çocukların yardımda bulunma ve paylaşma becerileri açısından kesitsel desende bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma, yaş ve cinsiyetlerine göre eşleştirilmiş 178 okul öncesi dönem çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklar paylaşma ve yardım etme durumlarının doğal bir süreç içinde ortaya çıktığı, yapılandırılmış bir deney ortamı içinde eşleriyle iletişimde buldukları zamanda video kaydına alınmışlardır. Her uygulama video kaydına alınarak kaydedilmiştir. Çalışmanın sonucunda çalışmada yer alan en küçük yaştaki 3 yaş çocuklarının bile özgecil davranışta bulunduğu, fakat özgecil davranış eğiliminde bulunan çocukların ve hareketlerinin sayısının 4 ve 5 yaşında daha yüksek oranda olduğu saptanmıştır. Paylaşma davranışı hem en yaygın özgecil davranış olarak belirlenmiş hem de daha erken yaşlardaki yardım etme davranışına göre daha çok gözlenmiştir.

İnanlı (2015), yapmış olduğu araştırmada, çocukların ekran kullanım süreleri, ekran başında izledikleri programlar ile prososyal ve saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 4-6 yaş arasındaki 52 çocuğun çalışma grubunu oluşturduğu bu araştırmada, çocukların ebeveynleri tarafından bir hafta boyunca medya kullanım süreleri raporlanmıştır. Araştırmacı bu verileri kullanarak çocukların izleyerek vakit geçirdikleri bu programlar ile saldırgan, agresif ve prososyal davranışları arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Araştırma sonucunda çocukların çeşitli medya araçlarını kullandıkları sürenin artış göstermesi ile birlikte saldırgan davranışlarda bulunma durumlarının arttığı saptanmıştır. Ayrıca çocukların çeşitli teknolojik araç gereçleri kullanarak bunlarla birlikte geçirdikleri sürenin artmasıyla beraber olumlu yönde gelişimsel açıdan donanımlı etkinliklere ayırdıkları zamanın giderek azaldığı tespit edilmiştir.

Bağcı (2015), yaptığı araştırmada “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amacıyla çalışma yürütülmüştür. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan ve eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların sergilediği prososyal davranışları ile, anne ve babalarının sergiledikleri prososyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Aydın il merkezinden 200 çocuk ve anne babasının örnekleme alınmasıyla tamamlanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde “Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeğinin” geçerli ve de ayrıca güvenilir ölçme araçları olduğu sonucu ortaya konmuştur. Anne ve babanın sergilemiş oldukları prososyal davranış puanları ile çocukların prososyal davranış puanlarının, anne-baba formları puanları arasında ise anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin incelenmesi sonucunda, ÇPÖ öğretmen formunun puanlarında kızlar açısından onların lehine yönde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulgular ise çocuk prososyal davranış anne form puanında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Kahraman (2012), yaptığı çalışmada, zihin kuramını temel alarak oluşturulan bir eğitim programının 48-60 ay arasındaki çocuklarda bilişsel bakış açısı alma durumu ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunu 38 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Zihin Kuramı Ölçeği”, “Prososyal Davranışları Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu” yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının bireysel olarak değerlendirilmesi için de “durumsal testler” çalışmada kullanılmıştır. Araştırmanın ilk basamağında deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklara ön test uygulaması yapılmıştır. Daha sonra deney grubunda yer alan çocuklara 12 oturumdan oluşan Zihin Kuramı’na dayalı bir program uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, Zihin Kuramına dayalı uygulanan eğitim programının prososyal davranışlar üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların prososyal davranışlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları içerisinde anlamlı bir artışın olduğu saptanmıştır. Ancak, kontrol grubunda yer alan çocukların prososyal davranışlarına ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Altay ve Güre (2012) tarafından yürütülen ve devlet okuluna veya özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan kız ve erkek çocukların sosyal yönden yeterlilikleri ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik çeşitleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmanın örneklemini, devlet okulunda ya da özel bir okul

öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 35-75 aylık toplam 344 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Üç farklı ölçek kullanılan bu çalışmada “Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği” annelere, “Sosyal Yeterlik için Eğitim Değerlendirme Ölçeği” çocukların öğretmenlerine; “Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği” hem çocukların annelerine hem de öğretmenlere uygulanarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlarda kız çocuklarının arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan olumlu yöndeki ilişkilerinin, erkeklerden daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte özel bir kurumda okul öncesi eğitim alan çocukların arkadaşlarıyla negatif yönde ilişkileri olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlet okulunda eğitimlerine devam eden çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Özdemir (2010) gerçekleştirdiği çalışmada lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin prososyal davranışlarını mizah, utangaçlık ve öfke gibi değişkenler açısından incelemiştir. Bu araştırmanın örneklemini liseye devam etmekte olan 452 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın bulguları incelendiğinde, prososyal davranışlar ile öfke, utangaçlık düzeyleri ve mizah arasında olumlu yönde az oranda anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca babaların öğrenim seviyesinin prososyal davranışlarla mizah faktörü arasındaki ilişki boyutunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık vd. (2009) tarafından yürütülen çalışmada zorbalık faktörlerini okulun iklimi, prososyal davranışlar ve çocukların temel ihtiyaçları unsurları ele alınarak araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini ortaokul kademesinde okumakta olan 456 çocuk oluşmuştur. Bu çalışma sonucunda faydacı ve özgeci yardımda bulunma davranışlarının, zorbalık unsurlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı bulunmuştur. Fayda sağlayıcı yardım denilen çıkar karşılığı yardımda bulunma eğiliminin zorbalık içeren davranışı arttırdığı, özgeci davranışta (prososyal davranış) bulunmanın ise zorbalık içeren davranışları azalttığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Aktaş ve Güvenç (2006), araştırmalarda ergenlik döneminde olan bireylerin saldırgan davranışları ve prososyal davranışları ile ilişkisel ve kişiler arası duyarlık değişkenleri arasındaki ilişkiyi, erken ve orta ergenlik döneminde olan kız ve erkekler için ayrı ayrı olacak şekilde hiyerarşik regresyon analizi ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Sincan ilçesi Saraycık köyünde yaşayan 11-16 yaş arasındaki 286 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, saldırgan ve prososyal davranışları yordayan yaş, kişiler arası duyarlık düzeyi ve ilişkisel değişkenlerin kız ve erkek çocuklar için farklı şekilde örüntüler yansıttığı sonucuna

ulaşmıştır. Ekonomik durumu düşük ailelerden gelen çocukların saldırganlık yönelimlerinin genel anlamda ebeveynlere ve akranlara bağlanma gibi ilişkiyel etkenlerden kaynaklandığı saptanmıştır. Bununla birlikte prososyal davranışların da yaşa bağlı kaynaklanan gelişimden ve kişiler arası duyarlık düzeylerinden kaynaklandığı, tespit edilen bulgular arasında yer almıştır.

Yağmurlu vd. (2005), tarafından yürütölen çalışmada okul öncesi dönem içerisinde bulunan çocuklar ile anne babanın davranışları ve çocuğun mizacının prososyal davranışları ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kùltürlerarası yürütölen bu çalışmanın bir başka amacı ise sürdürölen bu ilişkideki benzer ve farklı yönlerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 151 Avustralyalı ve 50 Türk çocuk ile bu çocukların anneleriyle öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, Avustralyalı ve Türk çocukların prososyal davranış sergileme düzeylerinin benzer oranda olduğu görölmüştür. Bununla beraber Avustralyalı çocuklarda, annenin sıcaklık ve ilgi göstermesinin prososyal davranışın gelişimi ile ilişki içerisinde olduğu gözlenirken, Türk örneklemine bakıldığında annenin çocuktan itaat etme davranışının, çocuğun prososyal davranışlarını pozitif olarak etkilediği, cezalandırma yönteminin ise prososyal davranışları azaltma yönünde bir etki gösterdiği saptanmıştır.

Sebanc (2003), gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi dönem içinde bulunan çocukların göstermiş oldukları arkadaşlık ilişkileri ile prososyal davranış ve saldırganlık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, yaşlarının ortalama değeri 3,9 olan 98 çocukla yürütölmüştür. Çalışmada veriler belirlenen arkadaşlık özelliklerine, prososyal davranışlara ve saldırgan olma özelliklerine yönelik çocukların öğretmenlerinin raporları ile kabul ve reddetmeye yönelik çocukların akranlarından oluşan raporlarla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, arkadaşın desteği prososyal davranış ile pozitif ilişkili; arkadaş yakınlık derecesi ilişkiyel saldırganlık davranışı ile pozitif, akran kabul görme ile negatif; arkadaşlık arasındaki çatışma saldırgan davranış ve akranı reddetme ile pozitif yönde bir ilişkide olduğu bulunmuştur.

Uzmen ve Mağden (2002), gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi eğitim almakta olan altı yaşındaki çocukların prososyal davranış türlerinden biri olan yardım etme ve paylaşma davranışlarını inceleyerek bu davranışların, çocuklar için hazırlanan ve söz konusu davranışları konu edinen resimli kitaplar ile desteklenip desteklenmediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Deneysel desende sürdürölen bu çalışmanın örneklemini üç ayrı anaokulu kurumuna devam eden altı yaş çocukları arasından seçilerek oluşturulan 40 çocuk oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara iki

hafta süre ile sekiz adet resimler içeren çocuk kitabı okunmuştur. Çalışmada deney grubu içerisinde yer alan çocukların dördüne, içerisinde yardım etme; diğer dört çocuğa ise paylaşma davranışlarını konu edinen resim içeren çocuk kitapları okunmuş, okunan öykü kitabı ile ilgili sorular yönlendirilmiş, kitap ile ilgili tartışmalar ve çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocuklara okunan kitapların diğer kişilere yardımda bulunma davranışı ve paylaşma içeren davranışlar üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen eğitimin kız çocuklarında yardımda bulunma davranışları üzerinde daha etkili olduğu görülürken, erkek çocuklarında ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Girard, Girolametto, Weitzman ve Greenberg (2011), yapmış oldukları çalışmada eğitimci insanların yürütülen hizmet içi eğitim programlarına katılımının erken çocukluk döneminde bulunan çocukların saldırgan ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini deneysel olarak incelemiştir. Bu araştırmada, rastgele seçilen 17 erken çocukluk öğretmeni ve her bir öğretmenin sınıfının içerisinde seçilen 4 kişi olmak üzere 68 erken çocukluk dönemi içerisinde yer alan çocukla çalışılmıştır. Deney grubu içerisinde yer alan öğretmenlere akran etkileşiminin nasıl kolaylaştırılabileceği konularında hizmet içi eğitimler verilmiştir. Kontrol grubu içerisinde yer alan öğretmenlere ise yetişkin ve çocuk arasındaki karşılıklı etkileşim stratejileri ile ilgili eğitimler sunulmuştur. Araştırma sonucunda, deney grubu içerisinde bulunan çocukların, aldıkları hizmet içi eğitimden sonra kontrol grubunda bulunan çocuklara oranla daha fazla prososyal davranışta buldukları saptanmıştır. Çocuklar arasındaki akran etkileşimlerini desteklemeye çalışan eğitimciler, küçük grup etkileşiminde dramatik oyun aracılığıyla çocukların prososyal davranış kullanımını geliştirirler.

Crozier ve Tincani (2006), yürüttükleri çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için uygulanan sosyal hikayeler aracılığıyla, prososyal davranışlarını üzerindeki etkilerini araştırmayı amaç edinmişlerdir. Sosyal hikayeler belli bir kişiye karşı yazılan, bir davranış ya da etkinliklerin gerektirdiği kelimeleri içeren basit düzeyde 10'a yakın cümlelerden oluşmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan üç okul öncesi çocuğun katıldığı çalışma sonucunda iki çocuk için hazırlanan sosyal hikayelerin çocukların prososyal davranışlarını arttırdığı, üçüncü ve son çocuk için hazırlanan hikayelerde ise daha çok sözel ifadelerin eklenmesi gerektiği saptanmıştır.

Eisenberg ve Fabes (1998), farklı yaş gruplarının yer aldığı çalışmalarında yaş ve cinsiyet değişkenlerinin prososyal davranışlar üzerinde olan etkisini incelediği bir

çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma bebeklik, okul öncesi, çocukluk dönemi ve ergenlik şeklinde kategorize edilen 265 katılımcının örnekleme alınması ile tamamlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ergen grupta yer alan bireylerin (13-17 yaş) ve kız çocuklarının prososyal davranış sergileme ve bulunma eğilimlerinin diğer gruplarda bulunan çocuklara göre daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Roberts, College ve Strayer (1996), cinsiyetin ve yaşlar arasındaki farklılıkların etki derecesini incelemek için prososyal davranışlarda duygu durumlarını ifade etme ve empati becerileri arasındaki ilişkiler 5, 9 ve 13 yaş gruplarından oluşan 73 çocukla yaptığı ölçümlerle değerlendirilmiştir. Değerlendirme, çocukların onlarda duygusal anlamda çağrışım uyandıran görüntülerdeki yüzlerinin ifadeleri ve buna karşılık verdikleri sözel olarak tepkileri ile yakın akranlarının, öğretmenlerin ve aile bireylerinin değerlendirmeleri aracılığıyla yapılmıştır. Çalışmada, yol analizleri sonucunda erkeklerin prososyal davranış sergileme eğilimlerinde empati durumunun anlamlı ölçüde yordayıcı olduğu gözlenirken kızlarda empati davranışının sadece arkadaşlık ilişkisi kurabilme bakımından prososyal davranışlarına yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek çocukların prososyal davranışları göstermede kız çocuklarına göre daha az ölçüde baskı yaşadıkları yürütülen araştırmanın sonuçları arasındadır.

Babcock, Hartle ve Lamme (1995), yürüttükleri çalışmada 5 yaşındaki çocukların farklı öğrenme ortamlarındaki prososyal davranışlarını araştırmışlardır. Bu bağlamda, farklı yaş gruplarının yer aldığı bir okul öncesi eğitim ortamında beş yaşındaki 9 çocuğun sınıf içerisinde öğrenme merkezlerindeki prososyal davranışlarını incelemişlerdir. Çalışmada yer alan 9 çocuk ve 20 küçük yaşta sınıf arkadaşı 45 saat gözlenmiş ve gözlem sonunda 415 prososyal davranış kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan prososyal davranışlardan yakınlık arama, yardımda bulunma ve paylaşma davranışlarının diğerlerine göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Ülkemizde prososyal davranışlar ile ilgili araştırmalar son yıllarda artış göstermekte olsa da henüz yeterli sayıda çalışma olduğu söylenemez. Gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalar içerisinde yer alan okul öncesi dönem çocuklarını içine alan araştırmaların daha da az sayıda olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde prososyal davranışa yönelik boylamsal boyutta yürütülen çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, prososyal davranışların anne baba tutumları, toplumsal yapı, mizaç özellikleri, cinsiyet, kardeş sayısı, sosyal destek, okul başarısı, saldırgan davranış, ekonomik düzey, akranlarla olan ilişkileri, ahlaki yargı düzeyleri gibi farklı değişkenlerle olan ilişkileri araştırılmıştır. Prososyal davranışlar

üzerine yapılan çalışmalar özetlenecek olursa araştırmalarda ailenin benimsediği tutumlar, kişiye özgü bilişsel ve duyuşsal özellikler, yaş, cinsiyet faktörü gibi değişkenler açısından betimsel modellerle incelendiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmalarda daha çok öğretmen adayı olan üniversite öğrencileri, ebeveynler, öğretmenler ve ergen bireylerle çalışıldığı tespit edilmiştir.

2.7.3. Öz Düzenleme ile İlgili Boylamsal Çalışmalar

Montroy vd. (2016), 3 ila 7 yaş arasındaki davranışsal öz düzenlemenin gelişimini incelemek amacıyla boylamsal desende bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın amacı erken çocukluk döneminde davranışsal öz düzenleme becerilerini iki eyaletteki üç farklı örnekleme de değerlendirmek ve bu becerilerde çocuklar arasında tutarlı bir heterojenlik olup olmadığını belirlemektir. Üç farklı örnekleme, 1.386 çocuk okul öncesinden birinci sınıfa kadar davranışsal öz düzenleme konusunda değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde çocukların her biri için ayrı bireysel destek sunmaya dair çıkarım yapmayı sağlamakla beraber, öz düzenlemenin nasıl ortaya çıktığına dair erken gelişimsel farklılıkları da vurgulamaktadır. Buna ek olarak öz düzenlemenin erken çocukluk döneminde hızla arttığını ve tüm örneklemlerde yer alan çocukların, birkaç önemli etkene dayalı olarak ayırt edilebilen üç farklı yörüngeyi takip ettiğini göstermektedir.

Daniel, Wang ve Berthelsen (2016), Avustralya da yapmış oldukları boylamsal çalışmada, okul temelli ebeveynlerin katılımı ile çocukların akademik başarısı arasındaki ilişkide öz düzenlemeli öğrenme davranışlarının aracı rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların öz düzenlemeli olarak ortaya çıkan öğrenme davranışlarının birinci sınıfta anne babaların okul katılımı ile üçüncü sınıfta yer alan çocukların okuyabilme becerisi arasındaki yönde aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Birinci sınıfta ebeveynlerin katılımı ile üçüncü sınıfta edinilen aritmetik başarı arasında aracısız bir ilişki boyutu bulunmaması ile birlikte, anne babanın katılımının öz düzenleme davranışlarına tesiri ile ilerleyen yıllardaki sayısal anlamdaki başarıyı dolaylı yoldan da olsa etkilediği tespit edilmiştir.

Sasser ve Bierman (2012), okula hazır olma durumunun, uyum düzeyinin ve öz düzenleme beceri durumlarının yürütücü rolünün incelediği araştırmada, boylamsal biçimde bir araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Pensilvanya'daki üç eyalette bulunan 4 yaşındaki 164 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların kelime haznelerinde manidar ölçüde farklılıklar görülmüştür. Sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı olan çocukların, öz düzenleme beceri açıkları

için yüksek düzeyde risk altında oldukları saptanmıştır. Düşük düzeyde üst biliş beceri özelliklerine sahip olan çocuklar için, bilişsel odaklı müdahale program/yaklaşımlarından faydalanılması önerilmiştir.

Bondurant (2010), yürüttüğü boylamsal çalışmada, çocukların okuldaki başarı ve başarılı olamama durumu ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 36-54 aylar arasında bulunan 1364 çocuğun çalışma grubunu oluşturduğu bu araştırmada, 1991 yılında çocukların öz düzenleme becerileri için birinci ölçümler gerçekleştirilmiştir. Bu çocuklar büyüyüp dördüncü sınıfa geldiğinde ise onlara okuma ve matematik başarı testi uygulanmıştır. Devam eden bu çalışmada çocuklar, 5. ve 8. sınıfa geldiklerinde akademik olarak başarıları öğretmenlerin sunduğu raporlar ile takip edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönemde yer alan öz düzenleme becerilerindeki olumsuz gelişme ve eksikliklerin, çocukların ilerleyen eğitim hayatlarında ve yaşamlarında akademik başarısızlıkla karşı karşıya kalma durumuna yol açtığı saptanmıştır. Bununla birlikte, 36-54 aylık dönemde uyum konusunda ve hazzı erteleme durumunda başarı gösteremeyen çocukların, ilkokula geçtikleri dönemde okuma becerilerinde çeşitli problemlerle karşılaştıkları gözlenmiştir.

Johromi ve Stifter (2008), yürüttükleri çalışmada çocukların öz düzenleme beceri seviyelerini boylamsal desende incelemiştir. Öz düzenlemenin davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak üç farklı boyutunu çalışarak çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki bireysel farklılık durumları kıyaslamışlardır. Buna ek olarak öz düzenlemenin küçük yaş grubu çocuklarda yanlış inançlara olan katkısının benzerliği üzerinde de çalışmışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öz düzenlemenin üç farklı boyutu arasında birden fazla ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öz düzenlemenin birbirleri arasında ilişki olan üç farklı boyutlardan oluşabilmesi teorisine de destek sağladığı belirtilmiştir. Buna göre öz düzenlemede cinsiyete dayalı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Raffaelli vd. (2005) tarafından yürütülen boylamsal çalışma, çocukluktan ergenliğe öz düzenlemenin gelişimsel seyrini inceleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 4-5 yaşlarında olan ve 8-9 ve 12-13 yaşlarında takip edilen 646 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerileri erken çocukluk döneminden, orta çocukluk dönemine kadar artış göstermekte iken, orta çocukluk döneminden erken ergenlik dönemine kadar artış göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, erken yaşlarda kazanımı gerçekleştirilen öz düzenleme becerisinin orta çocukluk olarak belirlenen dönemde ve ergenlik döneminde

de dengeli düzeyde süreklilik gösterdiği saptanmıştır. Kız çocukları erkek çocuklara oranla daha güçlü seviyede öz düzenleme becerisi sergilemektedir. Öz düzenlemede kişisel farklılıklar sekiz sene süresince düzenli seyirde gitmektedir.

2.7.4. Prososyal Davranışlar ile İlgili Boylamsal Çalışmalar

Moriguchi vd. (2020), yürüttükleri araştırmada erken dönemdeki prososyal davranışların okul öncesi dönemde daha sonraki yürütücü işlevlerle ilişkili olup olmadığını boylamsal desende incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 42 ila 65 aylar arasında değişen 64 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların prososyal davranışları ve yürütücü işlevleri, öğretmenlerin değerlendirmelerine ve çocukların sıcak, soğuk yürütücü işlevlerindeki başarı durumlarına dayalı olarak iki farklı zamanda değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, Zaman 1'de kaydedilen prososyal davranışların, Zaman 2 deki sıcak yürütme işlevi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Zaman 1 de ölçülen yürütme işlevinin Zaman 2 de ölçülen prososyal davranışlarla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Pastorelli vd. (2016) tarafından yürütülen çalışmada, sekiz ülkede olumlu ebeveynlik ile çocukların olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Olumlu ebeveynliğin iki farklı boyutu (anne-çocuk ilişkisinin kalite düzeyi ve dengeli bir şekilde disiplin kullanımı) ile çocukların olumlu sosyal davranışları arasındaki karşılıklı ilişki iki yıl boyunca incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini sekiz ülkeden 1105 anne-çocuk ikilisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, ebeveynlik boyutları arasında karşılıklı ilişkilerin olduğu, ancak ebeveynlik ile çocuklar arasında olumlu sosyal davranışlarının arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Özellikle 9 yaşında olup diğerlerine oranla daha yüksek seviyede prososyal davranış sergileyen çocuklar, sonraki yıllarda daha yüksek seviyede anne- çocuk ilişki kalitesi ortaya çıkarmışlardır. Araştırmanın bulguları, ülkeler arasındaki benzer ilişkileri ortaya koymuştur. Buna göre geç çocukluk döneminde prososyal davranışta bulunmanın ülkeler arasında destekleyici ve ilgili bir anne çocuk ilişkisinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

Caputi vd. (2012), yürüttükleri araştırmada çocuklarda zihin kuramı ile prososyal davranışın aracılık rolü ilişkilerini incelemiştir. Boylamsal desende 70 çocuk ilkokula geçiş sürecinde, Zaman 1'de (5 yaş), Zaman 2'de (6 yaş) ve Zaman 3 te (7 yaş) olmak üzere üç kere incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, okula geçiş sırasında çocukların akranları ile yürüttükleri ilişkilerinin, sosyo-bilişsel ve davranışsal belirleyicilerine yol gösterdiği gözlenmiştir. Çocukların zihin kuramındaki bireysel

farklılıkların, daha sonraki yıllarda prososyal davranışları önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, 6 yaşındaki çocukların prososyal davranışları daha sonraki yıllarda akranları ile yürüttükleri ilişkileri önemli derecede yordamaktadır. Dolayısıyla, ilkokulun ilk yıllarında daha yüksek düzeyde prososyal davranışlar sergileyen çocukların bir yıl sonra sınıf arkadaşları tarafından kabul edilme olasılığı daha yüksek düzeydedir.

Malti, Gummerum, Keller ve Buchmann (2009) tarafından yürütülen iki ayrı çalışmada, çocukların ahlaki motivasyon, sempati ve prososyal davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İsviçre'deki 6 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Birinci çalışmada başkaları tarafından bildirilen prososyal davranış ve sempati ölçülmüştür. İsviçreli 6 yaşındaki 1273 çocuktan oluşan çalışmada, yaşın artmasıyla birlikte prososyal davranışta artış gözlenmiştir. Ahlaki motivasyon ve sempatinin prososyal davranışla bağımsız olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Yürütülen ikinci çalışmada, birinci çalışmada yürütülen olumlu sosyal davranış, sempati ve ahlaki motivasyon arasındaki ölçümler daha da genişletilmiş bir örnekleme ele alınmıştır. Sempati ve olumlu sosyal davranış ek ölçümlerle değerlendirilerek genişletilmiş ahlaki motivasyon ölçümleriyle sonuçlar değerlendirilmiştir. İsviçreli 6 yaşındaki 175 çocuk ve bakıcılarından oluşan ikinci çalışmada, sempati, ahlaki motivasyon ve olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişki tartışılmıştır. Ahlaki motivasyon düzeyi düşük olan çocukların, sempati düzeylerinin artmasıyla birlikte olumlu sosyal davranışlar sergilemelerinin de artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Battistich, Solomon, Watson, Solomon ve Schaps (1989), prososyal davranışı arttırmak için oluşturdukları bir programın, çocukların hem bilişsel hem de sosyal problem çözme beceri ve stratejilerine olan etkisini araştırmak için boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya dahil olan çocuklar, beş yıl boyunca yani anaokulundan dördüncü sınıfa kadar bu programa katılım göstermişlerdir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, programa katılan 133 çocuğun bilişsel anlamda problem çözme becerilerinin yüksek olduğu, başka insanların ihtiyaçlarını dikkate almada daha yüksek anlamlı puan alarak daha fazla çözüm yolu bulmak için strateji geliştirdikleri ve bunları kullandıkları saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okulların içinde tüm sınıf ortamlarına entegre olmuş kapsamlı bir müdahale programı oluşturulması, çocukların sosyal yeterlilik seviyelerini arttırmasına önemli katkılarda bulunabilecektir.

Solomon vd. (1988) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışlarını geliştirme amacıyla bir program

hazırlayarak çocukların davranışlarını anasınıfından dördüncü sınıfa geçinceye kadar 5 yıl boyunca, üç ayrı deney ve kontrol grubu halinde izleyerek değerlendirmişlerdir. Hazırlanan bu programın içeriğinde, iş birliğini destekleyen etkinlikler, sosyal anlayışı geliştiren etkinlikler, gelişimsel disiplin, prososyal değerleri ortaya çıkaran faaliyetler ve yardım etme davranışını içeren etkinlikler bulunmaktadır. Yürütülen araştırmanın bulguları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların, prososyal davranışlarında bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle de çocuklardaki destek sağlayıcı ve arkadaşça davranışlar ile spontane oluşan prososyal davranışlarında bir artış durumu söz konusu olmaktadır.

2.7.5. Öz Düzenleme ve Prososyal Davranışlar ile İlgili Çalışmalar

Tosun (2023) tarafından yürütülen çalışmada, öykü temel alınarak hazırlanan sosyal duygusal programın okul öncesinde yer alan çocukların öz düzenleme becerilerine ve prososyal davranışlarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, bir devlet okuluna bağlı olan anasınıfında eğitimine devam 5-6 yaşındaki 36 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Çocuk Prososyallik Ölçeği” kullanılmıştır. 18 kişilik gruplar olmak üzere ikiye ayrılan deneme grubunda yer alan çocuklara, haftada 4 gün 60 dakika olacak şekilde öykü temelli bütünleştirilmiş sosyal duygusal eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları ile deneme ve kontrol grup içerisinde yer alan çocukların öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarının belirlendiği ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında deneme grubundaki çocukların ölçek puanlarında görülen artışın kontrol grubundakilere göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

Yurdakul vd. (2022), tarafından yürütülmekte olan çalışmada okul öncesi dönemde bulunan çocukların öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelemesi amacıyla, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Tekirdağ ilinde devlete bağlı anaokulu/anasınıfına devam etmekte olan 326 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmadaki gruplarda 3 farklı sosyo-ekonomik düzey olmakla birlikte, her sosyo ekonomik düzeyden seçilen rastgele iki okuldan (her düzeyden ikişer olmak üzere toplamda altı okul) çalışma verileri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Çocuk Prososyallik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların anneleri, belirlenen bu araçları doldurmuş ve çocukların öz düzenleme becerilerinin ve prososyal davranışlarının değerlendirilmesine dair bilgi

sunmuşlardır. Araştırma sonucunda, öz düzenleme becerisinin prososyal davranışlarla olumlu şekilde anlamlı bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Çalışmada çocukların prososyallik seviye ve düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Viglas ve Perlman (2017) tarafından yürütülen çalışmada, farkındalık temelli bir eğitim programının okul öncesi çocukların öz düzenleme, prososyal davranış ve hiperaktivite durumu üzerindeki etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 4-6 yaş arasındaki 127 çocuk (farkındalık grubu 72 kişi, kontrol grubu 55 kişi) oluşturmaktadır. Farkındalık grubu olarak adlandırılan deney grubunda bulunan çocuklara, toplamda altı hafta sürecek şekilde, haftada üç kez 20 dakikalık oturumlardan oluşan farkındalık eğitimi dersi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Baş- Ayaklar-Dizler-Omuzlar” ve prososyal davranışı değerlendirmek için öğretmenler üzerinde uygulanan Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, eğitim alan deney grubundaki katılımcıların öz düzenleme becerilerinde ve prososyal davranışlarında kontrol grubu içerisinde yer alan katılımcılara oranla daha fazla ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson (2015) yürütmüş oldukları çalışmada farkındalık (mindfulness) temelli iyilik programı aracılığıyla okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisi ve prososyal davranış üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi dönemdeki 68 çocuk oluşturmaktadır. Bir devlet okulunda, 12 hafta boyunca devam eden çalışmalar sonucunda deney grubu içerisinde bulunan çocukların sosyal yeterli olma, öğrenme, sağlık ve sosyo-duygusal gelişim alanlarında pozitif yönde gelişim gösterdikleri bulunmuştur. Kontrol grubu içerisinde bulunan çocukların ise zaman içerisinde daha bencil davranışlarda buldukları gözlenmiştir. Yürütülen bu çalışmanın okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini ve prososyal davranışlarını desteklediği ve geliştirdiği görülmüştür.

2.7.6. Öz Düzenleme ve Prososyal Davranışlar ile İlgili Boylamsal Çalışmalar

William ve Berthelsen (2017), yürütülen araştırmada ebeveynlik davranışları ve öz düzenleme becerilerinin çocukların okula başladıkları zamanda prososyal davranışlarının üzerindeki rolünü inceledikleri bir çalışma yürütmüşlerdir. Buna göre çocukların 2-3 yaşlarındaki öz düzenlemeleri, daha sonraki prososyal davranışlar ile pozitif yönde ilişkili olmaktadır. Çocukların 6-7 yaşlarında sergiledikleri prososyal

davranışları, anne ve baba düşmanlığı ile negatif yönde ilişki içerisinde olmakla birlikte, ebeveyn sıcaklığı ile anlamlı yönde bir ilişki göstermemektedir. 6-7 yaşlarda görülen prososyal davranış ile 2-3 yaşlarında kaydedilen duygusal ve dikkat düzenleme, anne ve baba düşmanlığı ölçümleri arasında anlamlı yönde ilişkiler saptanmıştır.

Paulus vd. (2015), yürüttükleri çalışmada bebeklik dönemindeki prososyal davranışın yanı sıra bilişsel ve sosyal-bilişsel öz düzenleme becerileri ile okul öncesindeki çocukların paylaşımında bulunma davranışları arasındaki boylamsal ilişkileri incelemektedirler. Araştırma sonuçları incelendiğinde, 24 aylıkken hazzı geciktirme davranışı ve 30 aylıkken engelleyici kontrol ile çocukların 5 yaşında iken sergiledikleri paylaşımlar arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte bulgular, 24 aylık çocukların sıkıntıyı anlaması ve okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşları ile sürdürdükleri paylaşım arasında belirli yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Fakat bebeklik döneminde gözlenen erken prososyal davranış ölçüm sonuçları ile okul öncesi çocukların paylaşımları arasında herhangi bir ilişki saptanmamaktadır. Sonuçlar, engelleyici kontrolün ve sosyal-bilişsel becerilerin prososyal davranışların erken gelişiminde önemli bir rol oynadığı görüşünü destekler niteliktedir.

Laible vd. (2014), öz düzenleme ile olumsuz duygusallığın, çocukların iş birlikçi ve prososyal davranışları ile ilişkisini inceleme amacıyla boylamsal desende bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Anneler 54. ayda çocukların olumsuz duygusallığa olan eğilimlerinin ve öz düzenleme becerilerinin ölçümlerini gerçekleştirmiştir. Öğretmenler ve anneler, 54. ay, birinci sınıf ve üçüncü sınıf olmak üzere üç farklı zaman aralığında çocukların iş birlikçi ve prososyal davranışlarının ölçümleri değerlendirmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, öz düzenleme açısından yüksek seviyede ve olumsuz duygusallık açısından düşük seviyede karaktere sahip olan çocuklar, prososyal ve iş birlikçi kişiler olarak belirlenmiştir.

3.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde işe vurulan yöntemle ilgili bilgi verilmektedir. Bu kapsamda araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, örnekleme ile veri toplama araçları, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizlerine dair bilgiler etraflıca açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, beş yaşındaki okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları ile öz düzenleme becerilerini boylamsal olarak incelemeyi amaçlayan nicel desende bir çalışmadır. Bu kapsamda beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerine ilişkin alt boyutların (engelleyici kontrol, dikkat ve çaba gerektiren kontrol) ikinci ölçüm prososyal davranışları istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Çocukların prososyal davranışlarının her iki ölçüm açısından cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Daha sonra prososyal davranış puan ortalamalarının ölçüm 1 ve ölçüm 2 sonuçları açısından anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğine bakılmıştır. Son olarak 1. ölçüm öz düzenleme becerileri 2. ölçüm prososyal davranışlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu çalışmanın evrenini beş yaş çocukları oluşturmakta olup araştırmaya okul öncesi eğitime devam eden 482 çocuk dahil edilmiştir. Ancak bu çalışma boylamsal desende yürütüldüğü için 482 sayısı son ölçümde elde edilen ve istatistiksel ayıklanmadan sonra ulaşılan sayıdır. Bu durum veri toplama sürecinde daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışma grubuna geçici sığınmacı çocuklar dahil edilmemiştir. Ele alınan örneklem çerçevesinde, Mardin'in Midyat ilçesinde resmi bağımsız anaokullarına ve ilkokula bağlı anasınıfına devam eden çocukların öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Buna göre örnekleme alınan çocukların 239'u kız (% 49.5), 243'ü erkektir (% 50.5). Örnekleme alınan çocukların, bu çalışmada bir değişken olarak incelenirse de başka demografik verileri de alınmıştır. Bu bağlamda çocukların 28'inin kardeşi yokken, 133'ü iki kardeşe sahiptir. 381 çocuk daha önce kurumsal okul öncesi eğitim almamışken 78 çocuk en az bir yıl kurumsal okul öncesi eğitim almıştır. Çocukların anne babaları ile ilgili olarak da veri alınmıştır. Buna göre annelerin 179'u ilköğretim mezunu, 121'i lise

mezunu, 73'ü üniversite mezunu, 4'ü lisansüstü mezunudur. Annelerin çalışma durumu sorulduğunda 385'inin çalışmadığı, 35'inin kamu çalışanı, 18'inin özel sektör çalışanı ve 8'inin diğer olarak tanımladığı görülmüştür. Babaların ise 103'ü ilköğretim mezunu, 141'i lise mezunu, 132'si üniversite mezunudur. Ek olarak 21 baba çalışmıyor, 115 baba kamu çalışanı, 157 baba özel sektör çalışanı ve 145 baba diğer kategorisinde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 3.1. Örnekleme oluşturan çocuklar, anneleri ve babalarına dair demografik bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	243	50.5
	Kız	239	49.5
Çocuk Kardeş Sayısı	Kardeş yok	28	5.8
	1	107	22.2
	2	133	27.6
	3	118	24.5
	4 ve fazlası	78	16.2
	Yanıt yok	18	3.7
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma	Hayır	381	79
	1 yıl	78	16.2
	2 yıl	5	1
	Yanıt yok	18	3.7
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	179	37.1
	Ortaokul	69	14.3
	Lise	121	25.1
	Üniversite	73	15.1
	Lisansüstü	4	0.8
	Yanıt yok	36	7.5

Anne Meslek	Çalışmıyor	385	79.9
	Kamu	35	7.3
	Özel sektör	18	3.7
	Diğer	8	1.7
	Yanıt yok	36	7.5
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	103	21.4
	Ortaokul	58	12
	Lise	141	29.3
	Üniversite	132	27.4
	Lisansüstü	4	0.8
	Yanıt yok	44	9.1
Baba Meslek	Çalışmıyor	21	4.4
	Kamu	115	23.9
	Özel sektör	157	32.6
	Diğer	145	30.1
	Yanıt yok	44	9.1
Toplam		482	100

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın kapsamında örnekleme alınan çocuklara ilişkin demografik bilgilerin (yaş, cinsiyet, kardeş durumu, daha önce okul öncesi eğitim alma/almama durumu, anne babanın öğrenim durumu ile anne babanın çalışma durumları) belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. İlgili bilgi formu çalışmanın ekler kısmında verilmiştir.

3.3.2. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

Ölçek, “4-6 yaş arası çocukların öz düzenleme becerisinin düzeyini değerlendirmeye” yönelik olarak Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan alt boyutlar, sırasıyla “Engelleyici Kontrol” (8 madde), “Dikkat” (9 madde) ve “Çalışma Belleği” (5 madde) şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin her bir maddesi 5’li likert tipi ile derecelenmiştir. Ölçek maddeleri “Hiçbir zaman” (1 puan), “Nadiren” (2 puan), “Bazen” (3 puan),

“Çoğunlukla” (4 puan) ve “Her zaman” (5 puan) olacak biçimde derecelendirilmiştir. Bir puan, çocuğun o beceriye sahip olmadığını gösterirken beş puan, çocuğun o beceriye en iyi şekilde sahip olduğunu göstermektedir. İvrendi ve Erol (2018), ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0,94; alt boyutların iç tutarlılık katsayılarının 0,91 ile 0,87 arasında olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ölçeğin test yarılama katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar, “Guttman Lambda (Li)” yöntemi ile güvenilirlik katsayılarının 0,90 ve 0,96 değerleri arasında değişiklik gösterdiğini, test tekrar test güvenilirlik katsayısının 0,81 olduğunu belirtmişlerdir.

3.3.3. Çocuk Prososyallik Ölçeği

Bu ölçek Bower (2012) tarafından düzenlenerek oluşturulmuştur. Strayer (1985) aracılığıyla geliştirilen “Çocuk Dereceleme Anketi (Child Rating Questionnaire)” ve Weir, Stevenson ve Graham (1980) aracılığıyla geliştirilen “Prososyal Davranış Anketi (Prosocial Behavior Questionnaire)”ne dayanmaktadır. Bu ölçme aracı, rahatlatma, yardım etme davranışı, paylaşma, gönüllülük, savunma/dahil etme, iş birlikçilik ve empati konularını içeren 7 alt boyut ile 22 maddeyi içermektedir. Ölçeğin maddelerinde “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle” ve “Her Zaman” olmak üzere beş kategoride fikir beyan edilmesi istenmektedir. Beşli likert tipi şeklindeki ölçekte 1 ile 5 arasında puanlan verilmekte ve ölçekten alınacak olan yüksek derecedeki puan, çocukların prososyal davranışları sergileme sıklık durumunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması ile geçerlik-güvenirlik çalışması Bağcı aracılığıyla 2015 yılında yapılmıştır. “Çocuk Prososyallik Ölçeği”, “Öğretmen Formu, Anne Formu ve Baba Formu” olmak üzere üç farklı formdan oluşmaktadır. Yürütülen bu çalışmada ise öğretmen formu kullanılmıştır.

Bağcı (2015) aracılığıyla öncelikli olarak geçerlik çalışması için, “AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi)” ile öğretmen, anne ve baba formlarını alt boyut oluşup oluşturmadığına bakılmış ve formların hiçbirinde alt boyutların olmadığı saptanmıştır. Öğretmen formunda ise tüm sorular bulunmak kaydıyla yapılan AFA sonucunda tek boyutlu bir yapının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar “DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi)” ile sınanmış ve her formda da tek boyutlu bir form olarak doğrulandığı görülmektedir. “Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formunun” güvenilirlik katsayısının .96 olduğu sonucu oluşturulan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel verilerden elde edilmiştir. Bu veriler göz önüne alınarak “Çocuk Prososyallik

Ölçeği'nin" geçerli ve güvenilir anlamda bir ölçme aracı olduğundan söz edilebilmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinin ilk basamağında çalışmada kullanılacak ölçeklerin izinleri ilgili bilim insanlarından e posta yoluyla alınmıştır. Ardından Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Etik Kurulundan çalışmanın etik sınırlar içerisinde tamamlanacağına dair gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul onayından sonra Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden veri toplama izni alınmıştır. Ölçek kullanım, Etik kurul ve veri toplama izinlerine ilişkin belgeler ekte sunulmuştur. Daha sonra Midyat ilçe merkezinde yer alan resmi bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarına yaklaşık 640 adet ölçek formu dağıtılmıştır. Çocukların prososyal davranışları ve öz düzenleme becerileri öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Çalışma Kasım 2022 - Haziran 2023 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Bunun nedeni ise bu dönemde yer alan çocukların gelişimleri çok hızlı bir seyrde ilerlemesinden kaynaklı ve kısa zaman aralığında bile gözle görülecek derecede farklılıkların olmasıdır. Araştırma boylamsal desende tasarlandığı için oluşabilecek katılımcı kayıpları göz önüne alınarak 650 katılımcı sayısı hedeflenmiştir. 650 adet form anaokulları ve anasınıflarına 15-22 Ekim 2022 tarihlerinde dağıtılmış ve 10 Kasım 2022 tarihinde geri toplanmıştır. Verilerin eşleştirilmesini sağlamak ancak çocukların anonimliğini de sürdürebilmek için öğretmenlere ölçek formları üzerine yazmaları gereken bir kod sistemi önerilmiştir. Bu kod sistemi çocuğun adının baş harfi, çocuğun T.C. kimlik numarasının son üç rakamı ve çocuğun soyadının ilk harfi olacak şekilde planlanmıştır. Bu kodu yazmayan ya da ölçekleri önemli ölçüde eksik değerlendiren öğretmenlerin formları dikkate alınmamıştır. Bu süreçten yaklaşık yedi ay sonra, 1-2 Haziran 2023 tarihleri arasında 600 adet ölçek formu tekrar öğretmenlere ulaştırılmıştır. 20 Haziran günü ikinci ölçüme yönelik formlar geri alınmıştır. Yaklaşık 570 form öğretmenlerden geri alınmış olmasına rağmen istenen kodun çok büyük çoğunlukla yanlış girildiği ya da nadiren hiç girilmediği ve eşleşmediği görülmüştür. İlk ölçümde elde edilen verilere ilişkin kod uyumu sağlanan form sayısı 492'dir. Son olarak aykırı/uç değerlerin temizlenmesi sonucu 482 çocuğa ilişkin veri üzerinden çalışma tamamlanmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 24 programı kullanılmıştır. Analiz işlemi öncesinde verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği öncül olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.2'de sunulmuştur. Çalışmanın bağımlı

ve bağımsız değişkenlerinin normal dağılım sergilemediği anlaşıldığından, ($p < .01$) korelasyon ve fark testleri için nonparametrik istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda değişkenler arasındaki olası ilişkiler için Spearman Rho katsayısı dikkate alınmıştır. Örnekleme alınan çocukların prososyal davranışlarının cinsiyete göre istatistiksel seviyede anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmama durumu ise “Mann Whitney U testi” ile sınanmıştır. Öte yandan ilk ölçüm prososyal davranışlar, ikinci ölçüm prososyal davranışlar arasında istatistiksel seviyede anlamlı bir fark olup olmadığı ise “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” ile kontrol edilmiştir. Son olarak çocukların ilk ölçüm öz düzenleme becerilerine ilişkin alt boyutların (engelleyici kontrol, dikkat ve çaba gerektiren kontrol) ikinci ölçüm prososyal davranışları istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin olarak lojistik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çünkü lojistik regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin normal dağılım oluşturması, doğrusallık göstermesi ya da varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği gibi varsayımların karşılanması gerekmemektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Tablo 3.2. Verilere ilişkin normal dağılım sonuçları

Değişken	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Ö1Prosoyal Davranış	.055	482	.00	.978	482	.00
Ö1Engelleyici Kontrol	.072	482	.00	.967	482	.00
Ö1Dikkat	.076	482	.00	.959	482	.00
Ö1Çaba Gerektiren Kontrol	.197	482	.00	.852	482	.00
Ö2Prosoyal Davranış	.086	482	.00	.945	482	.00
Ö2Engelleyici Kontrol	.107	482	.00	.934	482	.00
Ö2Dikkat	.131	482	.00	.918	482	.00
Ö2Çaba Gerektiren Kontrol	.262	482	.00	.791	482	.00

Ö1: Ölçüm 1, Ö2: Ölçüm 2

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde incelenmesi amaçlanan alt problemlere yönelik olarak gerçekleştirilen analizlere yer verilmiştir. Her bir alt problemin analizinde literatüre ve veri setine uygun olan analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmuş ve gerekli açıklamalarla desteklenmiştir. Tüm analiz işlemlerinde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .01$ olarak kabul edilmiştir. Tablo 4.1’de değişkenlerine ilişkin betimleyici istatistikler sunulmuştur.

Tablo 4.1. Betimsel istatistikler

Değişken	n	min	max	\bar{X}	Ss
Ö1Prosoyal Davranış	482	41	105	81.01	14.37
Ö1Engelleyici Kontrol	482	11	36	27.67	5.30
Ö1Dikkat	482	13	41	32.28	5.76
Ö1Çaba Gerektiren Kontrol	482	9	21	18.47	2.59
Ö2Prosoyal Davranış	482	63	105	87.62	12.12
Ö2Engelleyici Kontrol	482	15	36	29.83	4.67
Ö2Dikkat	482	21	41	34.96	4.76
Ö2Çaba Gerektiren Kontrol	482	11	21	19.39	1.99

Ö1: Ölçüm 1, Ö2: Ölçüm 2

Tablo 4.1 incelendiğinde örnekleme alınan çocukların prososyal davranış puan ortalamalarının ilk ölçümde 81.01, ikinci ölçümde 87.62 olduğu görülmektedir. Engelleyici kontrol puanları ise ölçüm 1 için 27.67, ölçüm 2 için ise 29.83 olarak hesaplanmıştır. Dikkat puan ortalamaları ilk ölçümde 32.28, ikinci ölçümde 34.96’dır. Son olarak çaba gerektiren kontrol puan ortalamaları ilk ölçüm için 18.47 iken ikinci ölçümde 19.39 olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.2’de çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin Spearman korelasyon sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2. Okul öncesi dönem çocuklarının ilk ve ikinci ölçüm prososyal davranışları ile engelleyici kontrol, dikkat ve çaba gerektiren kontrol düzeyleri arasındaki ilişkiler

Zaman	Ölçüm 1				Ölçüm 2				
	Değişken	1 PD	2 EK	3 D	4 ÇGK	5 PD	6 EK	7 D	8 ÇGK
Ölçüm 1	1 PD	1							
	2 EK	.66**	1						
	3 D	.69**	.53**	1					
	4 ÇGK	.58**	.51**	.71**	1				
Ölçüm 2	5 PD	.60**	.42**	.42**	.25**	1			
	6 EK	.51**	.58**	.37**	.37**	.70**	1		
	7 D	.50**	.40**	.56**	.47**	.72**	.66**	1	
	8 ÇGK	.40**	.37**	.45**	.45**	.52**	.58**	.71**	1

** $p < .01$; PD: Prososyal Davranış, EK:Engelleyici Kontrol; D: Dikkat; ÇGK: Çaba Gerektiren Kontrol.

Tablo 4.2’de çocukların prososyal davranış puanları ile öz düzenleme alt boyutları olan engelleyici kontrol, dikkat ve çaba gerektiren kontrol bağlamında hem ölçüm 1 hem de ölçüm 2’de elde edilen puanlarına ilişkin Spearman korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre ele alınan tüm değişkenler arasında gerek ilk ölçüm gerekse ikinci ölçüm sonuçları bakımından pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Elde edilen Spearman Rho katsayıları çerçevesinde en düşük ilişki ilk ölçüm çaba gerektiren kontrol ile ikinci ölçüm prososyal davranış arasında iken (.25, $p < .01$), en yüksek ilişki ise hem ilk ölçüm hem de ikinci ölçüm kapsamında, çaba gerektiren kontrol ile dikkat değişkenleri arasında (.71, $p < .01$) gerçekleşmiştir.

4.1. Birinci Alt Problem

Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları her iki ölçüm açısından cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın birinci alt probleminde okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının hem ölçüm 1 hem de ölçüm 2 bakımından cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile sınanmıştır. U testine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ölçüm 1 ve ölçüm 2 bakımından prososyal davranış puanlarına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Ölçüm Zamanı	Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlk Ölçüm	Prososyal Davranış	Kız	239	260.13	62171	24585	.004**
		Erkek	243	223.17	54231		
İkinci Ölçüm		Kız	239	251.93	60211	26545	.103
		Erkek	243	231.24	56191		

**p<.001

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış puan ortalamaları sadece ölçüm 1 bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu çerçevede ölçüm 1 puanlarına göre kız çocukların prososyal davranış ortalamaları 260.13 iken erkek çocukların prososyal davranış ortalamaları 223.17'dir. Bu bağlamda oluşan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.01$). Öte yandan çocukların ikinci ölçüm prososyal davranış ortalamaları dikkate alındığında kızların erkeklere göre yine daha yüksek puan kaydettikleri görülmektedir. Ancak, oluşan bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.01$).

4.2. İkinci Alt Problem

Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış puan ortalamaları ölçüm 1 ve ölçüm 2 sonuçları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın ikinci alt probleminde okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış puan ortalamalarının hem ölçüm 1 hem de ölçüm 2 puan ortalamaları bakımından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Bu amaçla "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" uygulanmıştır. Teste dair ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Okul öncesi dönem çocuklarının ölçüm 1 ve ölçüm 2'ye göre prososyal davranış puanları kapsamında wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

İkinci Ölçüm- İlk Ölçüm	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	121	177.26	21448	-10.750	.000**
Pozitif Sıra	332	245.13	81383		
Eşit	29				

**p<.001

Tablo 4.4.'ten anlaşıldığı üzere, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış puan ortalamaları ikinci ölçüm ve birinci ölçüm bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < .01$). İkinci ölçümden ilk ölçüme göre çocukların 332'si pozitif sırada (245.13) yer almışken 121 çocuk ise negatif sırada (177.26) yer almış; 29 çocuk ise eşit sırada konumlanmıştır.

Buradan hareketle örnekleme alınan okul öncesi dönem çocuklarının büyük çoğunluğunun prososyal davranışlar bakımından 7 aylık bir sürede istatistiksel şekilde anlamlı düzeyde ilerleme kaydettikleri görülmektedir ($p < .01$).

4.3. Üçüncü Alt Problem

Okul öncesi dönem çocuklarının 1. ölçüm öz-düzenleme becerileri 2. ölçüm prososyal davranışlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Çalışmanın son alt probleminde okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme puan ortalamalarının ölçüm 2 kapsamında elde edilen prososyal davranış puan ortalamalarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı sınıanmıştır. Lojistik regresyon analizinin geçerli bir şekilde gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi için kurulan modele yönelik özet, Hosmer ve Lemeshow test sonuçları, yordayıcı değişkene yönelik doğru sınıflandırma yüzdesi ve model değişkenlerinin katsayılarının verilmesi beklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu amaçla gerçekleştirilen lojistik regresyon analizine ilişkin sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.5. Model özeti

	(-2LL)	Cox & Snell	Nagelkerke R ²
Adım 1	588.707	.147	.196

Tablo 4.5'te kurulan lojistik regresyon modelinin özeti sunulmuştur. Model özetinde ikinci ölçüm prososyal davranışların varyansı bağımsız değişkenlerle açıklanmaktadır. Bu kapsamda, Nagelkerke R² değeri ikinci ölçüm prosyal davranışlara ilişkin varyansın %20'sinin bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Gerçekleştirilen "Hosmer ve Lemeshow Testi" ise (ki-kare= 9.135, df = 8, $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir sonuca işaret ederek oluşturulan modelin kabul edilebilir bir uyum içerdiğini göstermektedir.

Tablo 4.6. Lojistik regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflandırmaya ilişkin bulgular

			Yordanan Değişken		Doğruluk Yüzdesi
			PD D/Y Düzey		
Gözlenen Durum			Düşük	Yüksek	
Adım	PD	Düşük	200	60	76.9
		Yüksek	101	121	54.5
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi					66.6

PD: Prososyal Davranış, D/Y Düzey: Doğru / Yanlış Düzeyi

Çalışmanın yordayıcı değişkenleri kapsamında elde edilen çocukların doğru sınıflandırılma yüzdeleri Tablo 4.6'da sunulmuştur. Bu Tablo 4.6'dan anlaşıldığı üzere, düşük düzey prososyal davranış grubunda yer alan 260 çocuktan 200'ü doğru sınıflandırılmıştır ve doğru sınıflandırma yüzdesi 77'dir. Ayrıca, üst düzey grupta yer alan 222 çocuktan 121'i doğru sınıflandırılmıştır ve doğru sınıflandırma yüzdesi 54.5'tir. Modele ilişkin genel doğru sınıflandırma yüzdesi ise 67 olarak hesaplanmıştır. Modelin tahmin edilen katsayı verileri Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Amaçlanan model değişkenlerinin katsayı tahminleri

Adım 1	B	SE	Wald	sd	p	Exp(β)
T1Engell. Kontrol	.111	.023	23.737	1	.00	1.118
T1Dikkat	.086	.025	11.845	1	.00	1.090
T1Çaba Ger. Kontrol	-.037	.053	.493	1	.48	.963
Sabit	-5.353	.804	44.299	1	.00	.005

Tablo 4.7.'ye göre ilk ölçüm engelleyici kontroldeki bir birimlik artış, üst düzey prososyal davranış grubunda olma olasılığına %11.38 düzeyinde katkıda bulunmuştur (Wald-değeri = 23.737, $p < .01$). Benzer şekilde ilk ölçüm dikkat düzeyindeki bir birimlik artış, üst düzey prososyal davranış grubunda olma olasılığına %9 katkıda bulunmuştur (Wald-değeri = 11.845, $p < .01$). İlk ölçüm çaba gerektiren kontrol düzeyi ise kurulan modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmamıştır. Bu sonuçlardan hareketle,

çocukların üst düzey prososyal davranış grubunda yer alma olasılığını etkileyen yordayıcıların engelleyici kontrol ve dikkat olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında alt problemler temelinde elde edilen bulgular alanyazın temelinde tartışılmış ve bu kapsamda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada beş yaşındaki okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışları arasındaki ilişki durumu boylamsal olarak incelenmiştir. Bu temel hedef doğrultusunda, çalışmanın birinci alt probleminde okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının hem ölçüm 1 hem de ölçüm 2 bakımından cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı “Mann Whitney U testi” ile sınanmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgulara göre, çocukların prososyal davranış puan ortalamaları sadece birinci ölçüm bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya koyulmuştur. Bu çerçevede birinci ölçüm puanlarına göre kız çocukların prososyal davranış ortalamaları 260.13 iken erkek çocukların prososyal davranış ortalamaları 223.17’dir. Bu bağlamda oluşan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$). Öte yandan çocukların ikinci ölçüm prososyal davranış ortalamaları dikkate alındığında, kızların erkeklere göre yine daha yüksek puan kaydettikleri görülmektedir. Ancak ikinci ölçümde elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalar, araştırmanın sonucuna benzer şekilde cinsiyet farklılıklarını ortaya koymakta, okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının prososyal davranış düzeyinin (Çetin & Samur, 2018; Karaman & Dinçer, 2020; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg vd., 2006; Yazıcı & Salıktutluk, 2017; Yurdakul vd., 2022) erkek çocuklardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Prososyal davranış durumunun kız erkek değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde (Altay & Güre, 2012; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Yağmurlu vd., 2005), araştırma sonuçlarının yürütülen bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının erkek çocuklarından daha yüksek düzeyde prososyal davranış sergilemeleri bazı nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Bağcı (2015) ve Önal (2018)’e göre öğretmenlerin gerçekleştirmiş olduğu değerlendirmelerine dayalı prososyal davranışlarda, kız çocuklarının lehine bir yönde anlamlı düzeyde farklılık söz konusu olduğu saptanmıştır. Kurumsal okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların

yardım etme davranışlarında cinsiyet faktörünün etki durumunun incelendiği çalışmada, kızların erkek çocuklarına oranla birinin yardıma gereksinim duyduğu anlarda daha hızlı tepki gösterdikleri vurgulanmaktadır (King & Barnett, 1980).

Prososyal davranışların cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermesi, çocukları kimin değerlendirdiğine göre de değişebilmektedir. Örnek vermek gerekirse Genç (2021) ve Çubukçu'nun (2019) çalışmalarında annelerin yapmış olduğu değerlendirmelerde cinsiyetler arasında farklılık oluşmamış iken öğretmenlerin yapmış olduğu değerlendirmelerde kız çocuklarının lehine yönde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öte yandan Öztürker (2014), annelerin, öğretmenlerin ve araştırmacıların yapmış olduğu ölçümler baz alınarak kızlardaki prososyal davranış düzeyinin erkek yaşlılarına oranla daha yüksek seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazında yer alan bulgular ile yürütülen bu çalışmanın sonucundan elde edilen bulguların genel anlamda birbirleriyle tutarlılık gösterdiğini ve kız çocukların erkek çocuklara kıyasla daha fazla düzeyde prososyal davranış gösterme yöneliminde olduğunu belirtmek mümkündür. Ancak okul öncesi eğitime devam ettikçe kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı şekilde farklılaşan prososyal davranış puan ortalamalarının dengelendiği de görülmüştür. Zira ilk ölçümde kız ve erkek çocuklar arasında oluşan prososyal davranışlar noktasındaki anlamlı fark, ikinci ölçümde ortadan kaybolmuştur. Her ne kadar kız çocukların ikinci ölçümde elde edilen prososyal davranış puan ortalamaları yine erkek çocuklardan yüksek seviyede olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Çalışmanın ikinci alt probleminde, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranış puan ortalamalarının hem ölçüm 1 hem de ölçüm 2 puan ortalamaları bakımından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Buradan hareketle okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranış puan ortalamaları ikinci ölçüm ve birinci ölçüm bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < .01$). İkinci ölçümden ilk ölçüme göre çocukların 332'si pozitif sırada (245.13) yer almışken 121 çocuk ise negatif sırada (177.26) yer almış; 29 çocuk ise eşit sırada konumlanmıştır. Buradan hareketle örnekleme alınan okul öncesi dönem çocuklarının büyük çoğunluğunun prososyal davranışlar bakımından 7 aylık bir sürede istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilerleme kaydettikleri görülmektedir ($p < .01$).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da (2013) belirtilen ve 2024 yılında güncellenen versiyonunda da aynı şekilde sürdürülmekte olan program incelendiğinde, içeriğinde sorumluluk alma, iletişim, iş birliği içinde olma, empati becerisi, çevre bilinci, liderlik rolleri ve girişimcilik, saygı, cesaret, öz disiplin, dayanışma içinde olma, yardım

etme, hoşgörü, sevgi, itaat gibi değerlere yer verildiği görülmektedir. Bu durum MEB Okul Öncesi Eğitim Programında da prososyal davranışların gelişimini destekleyen kazanım ve göstergelerin var olduğunu ortaya koymaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) içeriğinde, bu dönem çocuklarının sosyal, duygusal gelişim ve değerler çerçevesinde diğer kişilerin duygularını fark etme ve buna uygun tepkiler verme, paylaşma, yardım etme, diğer kişilere yardım etmeye karşı gönüllü olma gibi olumlu sosyal davranışları içeren kazanımların yer aldığı görülmektedir. Özetle okul öncesi dönem, prososyal davranış ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından kritik bir dönem olarak yer almaktadır. Öğretmenlerin oyun, drama, müzik gibi çeşitli etkinlikler aracılığıyla hedef davranışlara ulaşmak için hazırladıkları etkinlikler çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini destekleyerek öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir.

Prososyal davranışın ortalama olarak iki yaş dolaylarında kasıtlı bir şekilde ve bilinçli olarak gerçekleştirilen bir hareket olarak ortaya çıktığından söz edilebilir. Çünkü çocuk, 2-2,5 yaşına geldikten sonraki yıllarda etrafındaki diğer bireylerin sıkıntı durumunu ve isteklerini anlama gayretinde bulunmaya başlar. Yaş almayla birlikte dilde gerçekleşen gelişme ve kaydedilen ilerlemelerin de tesiriyle yardımda bulunmayı içeren çeşitli eylemler ve rahat olmayan bir durumda olan bireyi içinde bulunduğu sıkıntı durumundan kurtaran prososyal davranışlar gösterme eğiliminde olurlar. Bu yaşlardan başlayarak ilerleyen yıllarda prososyal davranışların gelişimsel olarak ilerleme hızında ve düzeyinde ciddi anlamda değişiklikler oluşur, davranışın sıklık durumunda ve çeşitliliğinde artış durumu gözlenir (Bağcı, 2015; Somer, 2015). Prososyal davranışla yakından ilişki içerisinde olan beceriler; genel anlamda empati, sorumluluk sahibi olma, paylaşma, iş birliği içinde olma, yardımda bulunma, pozitif yönde iletişim kurarak bu iletişimi sürdürme ve özgecilik olarak nitelendirilmektedir (Karaman & Dinçer, 2020). Bununla beraber bu davranışların erken çocukluk döneminde desteklenmesi, aynı zamanda bireylerin bu yönde ilerleme halinde olan öz düzenleme becerileri, prososyal davranışları geliştirmekle beraber, içinde yer aldıkları toplumla ahenk içerisinde barınan ve toplumun yararı için davranışlarda bulunan sağlıklı insanların yetişmesini sağlamaktadır (William & Berthelsen, 2017).

Eisenberg ve Mussen'in de (1989) çalışmalarında yer verdiği gibi, küçük yaşlardan itibaren gözlenmeye başlayan yardımda bulunma, karşıdaki kişiyle ilgilenme ve onu teselli etme gibi prososyal davranışlar, ilerleyen yıllarda bireyin yetişkin olduğu dönemde cömert olma, paylaşma, toplumdaki eşitsizlik oluşturan durumların karşısında durma gibi davranış durumlarına kaynaklık eder. Bu sayede prososyal davranış

becerilerine sahip olan bireylerin sayısının çok olması durumunda bireylerin oluşturduğu toplum içerisinde daha yararlı özellikler gösteren kişiler olması beklenir (Özer & Doğan, 2018: 137). Gültekin Akduman vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi eğitim basamağına devam süresi iki yıldan fazla olan çocukların sosyal beceri puanları incelendiğinde anlamlı derecede bir farklılık olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla çocukların en az bir yıl okul öncesi eğitim almaları, ilerleyen yıllardaki davranışlarının biçimlenmesinde fark oluşturmaktadır. Bir eğitim kurumuna devam etmeleri, çocukların sosyal ve duygusal açıdan olumlu yönde gelişmelerini sağlamakla birlikte, çevrelerine ve kendi hareketlerine karşı farkındalık durumlarını geliştirmektedir. Diğer bir ifadeyle bir eğitim kurumuna devam etmek, çocukların prososyal davranış sergileme yönelimlerini etkilemektedir. Örneğin Karaman ve Dinçer (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, altı ay ve daha fazla süre okul öncesi eğitim alan çocukların prososyal davranış puan ortalamalarının, kurumsal eğitime yeni başlayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bir başka çalışmada elde edilen bulguya göre, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme zamanının çocukların prososyal davranışları üstünde olumlu yönde etkili olduğu neticesine ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle kurumsal okul öncesi eğitim süresi uzadıkça, çocukların prososyal davranış sergileme yönelimlerinin pozitif yönde gelişim gösterdiğinden söz edilebilir (Yazıcı & Salıktuluk, 2017). Baran (2005), gerçekleştirdiği çalışmasında, çocukların kurumsal okul öncesi eğitime devam etme süresinin artmasıyla birlikte, çocuklarda iş birliği içinde olma ve sosyal ilişkilerinde de artış olduğunu tespit etmiştir. Battistich vd. (1989), prososyal davranışı arttırmak için oluşturdukları bir programın, çocukların hem bilişsel hem de sosyal problem çözme becerileri ve stratejilerine olan etkisini inceledikleri araştırmada, çocukların bilişsel anlamda problem çözme becerilerinde, başka insanların ihtiyaçlarını dikkate almada anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıklarını gözlemlemiştir. Gürkan (1979), yürütmüş olduğu çalışmada, kurumsal okul öncesi eğitim almakta olan çocukların ilköğretim kademesinde sosyal davranışlar bakımında daha uyum gösteren ve akranlarına göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Çocuklara sunulan okul öncesi eğitim onların buldukları çevrede karşılaşılabileceklerinden daha fazla akranları ile karşılaşma ve iletişim kurma imkânı sağlamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim alma fırsatı sunulan çocukların da prososyal davranışları edinme becerileri, diğer çocuklara kıyasla daha da kolay bir biçimde yürütülmektedir (Sebanc, 2003).

Çalışmanın üçüncü ve son olan alt probleminde okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme puan ortalamalarının ölçüm 2 kapsamında elde edilen prososyal davranış

puan ortalamalarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı sınırlanmıştır. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarının boylamsal desende incelendiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Ayrıca öz düzenleme ile ilgili çalışmaların genellikle yurt dışında ve ergen bireylerle yürütüldüğü görülmektedir (Bondurant, 2010; Johromi & Stifter, 2008; Daniel, Wang, Berthelsen, 2016; Raffaelli vd., 2005). Prososyal davranışların incelendiği boylamsal çalışmalara bakıldığında ise bu çalışmalara Türkiye’de rastlanmamakla birlikte, genellikle daha çok yurt dışında bu konu ile ilgili çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir (Pastorelli vd., 2016; Malti, Gummerum, Keller, Buchmann, 2009; William & Berthelsen, 2017).

Solomon ve diğerlerinin (1988) yaptığı boylamsal çalışmada, çocukların prososyal davranışlarını geliştirme amacıyla hazırlanan programda, çocuklar beş yıl boyunca, üç ayrı deney ve kontrol grubundan oluşmak suretiyle izlenerek değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiği zaman, deney grubu içerisinde bulunan çocukların, prososyal davranışlarında bir artış durumu gözlemlenmiştir. Özellikle de çocuklardaki destek sağlayıcı ve arkadaşça olan davranışları ile spontane oluşan prososyal davranışlarında bir artış durumu söz konusu olmaktadır. Paulus vd. (2015), yürüttükleri çalışmada bebeklik dönemindeki prososyal davranışın yanı sıra, bilişsel ve sosyal-bilişsel, öz düzenleme becerileri ile birlikte okul öncesi dönem çocuklarının paylaşımında bulunma davranışları arasındaki boylamsal ilişkileri incelemektedirler. Araştırma sonuçları incelendiğinde, 24 aylıkken hazzı geciktirme davranışı ve 30 aylıkken engelleyici kontrol ile çocukların 5 yaşında sergiledikleri paylaşımları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, çocukta 24. ayda sıkıntıyı anlama ile okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşları ile sürdürdükleri paylaşımı arasında belirli yönde ilişki olduğu görülmektedir. Sonuçlar, engelleyici kontrolün ve sosyal-bilişsel becerilerin prososyal davranışların erken gelişiminde önemli bir rol oynadığı görüşünü destekler niteliktedir.

Öz düzenleme becerilerinin bileşenlerinden biri olan duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların, diğer kişilerin sıkıntılı durumlarıyla karşı karşıya geldiklerinde sempati duyma ve bununla birlikte kişiye yardımda bulunma ihtimalleri daha yüksek seviyedir (Eisenberg, 2000). Dolayısıyla prososyal davranış bazı durumlarda diğer kişilerin davranış durumlarını düzenlemeyi de (örneğin, yaralanan arkadaşını için öğretmeninden yardım etmesini istemek) içermekle birlikte öz düzenleme becerileri de prososyal davranışlarda bulunmada çocuklara yardımcı olmaktadır (Bergin, Talley, Hamer, 2003). Eisenberg ve Fabes (1992), öz düzenleme becerilerinin olumsuz

tepkisellik ile birbirini etkileyerek işbirlikçi ve prososyal davranışları ortaya çıkardığını öne sürmektedir. Duygu ve öz düzenleme durumlarını kontrol edemeyen kişilerin prososyal davranışlarının düşük, saldırganlık gibi davranışların yüksek olması olası durumdadır. Öz düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların duygu durumlarını kontrol edebilmeleri daha olasıdır, bu da çocukları diğer kişilere yardımda bulunmaya ve işbirliği içinde olmaya eğilimli duruma getirir (Eisenberg ve Fabes, 1992).

Öz düzenleme becerisinin prososyal davranışın gelişimini kolaylaştırdığı ve aralarında karşılıklı etkileşim olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kişinin, diğer bireylere yardım etme davranışında bulunurken bu durumun farkında olması, yapılan davranışın karşı taraftan olumlu ya da olumsuz karşılanabileceğini değerlendirebilmesi gerekmektedir. Bu adımları izlerken birey, öz düzenleme becerilerini belirli bir dereceye kadar kullanır. Bu nedenle diğer bireylere yardım etme davranışı, bireylerin öz düzenleme becerilerini aktif olarak kullanmalarını sağlayarak, bu becerinin gelişimini desteklemektedir. (Muraven & Baumeister, 2000; Muraven vd., 1999). Bireyler başkalarına karşı prososyal davranışlarda bulunma konusunda belirli seviyeye geldikçe ve buna karşılık kazanılan manevi tatmin durumlarına alışkanlık gösterdikçe, başkalarına karşı daha sık yardım etme davranışı gösterme eğiliminde bulunurlar. Bu nedenle, öz düzenleme becerileri prososyal davranış becerilerinin gelişimini teşvik edebilir (Eisenberg vd., 1996). Böylelikle okul öncesi dönemde güçlü öz düzenleme becerilerine sahip olmak, çocuğa prososyal davranış türlerinden olan yardım etme, paylaşma, iş birliği içerisinde olma gibi beceriler yönünden birçok fayda sağlayabilmektedir.

Öz düzenleme becerileri daha yüksek olan çocukların başkalarına karşı daha fazla prososyal davranışlarda bulunmaları, alan yazındaki bulgularla uyumludur. Laible vd. (2014), daha yüksek seviyede öz düzenleme becerisine sahip çocukların düşük öz düzenlemeye sahip çocuklara oranla, eğitim hayatlarının ilk yıllarında öğretmenler tarafından daha prososyal davranışlar sergileyen ve işbirlikçi kişiler olarak değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Bir müdahale çalışmasında, 2-3 yaş arası çocukların öz düzenleme ile ilişkili olan duygularını düzenleme becerilerini geliştirmeye teşvik edildiklerinde akranlarına yönelik gerçekleştirdikleri prososyal davranışlarda anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür (Grazzani vd., 2016). Scrimgeour vd. (2016) tarafından prososyal davranışın gelişimi yönünde yürütülen boylamsal bir çalışmada da, duygu durumlarını düzenli bir biçimde organize edebilen iki yaşındaki çocukların dört yaşına geldiklerinde prososyal davranışlarda bulunma eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

William ve Berthelsen (2017), erken dönem ebeveynlik davranışları ile 2-3 yaşlarında öz düzenleme ve 6-7 yaşlarındaki prososyal davranışlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çocukların 2-3 yaşlarındaki öz düzenlemeleri, daha sonraki prososyal davranışlar ile pozitif yönde ilişkili olmaktadır. Buna ek olarak, çocukların 2-3 yaşlarındaki duygusal, dikkat düzenleme becerileri, dört yıl sonraki bulunan çocuklarda daha olumlu yönde prososyal davranışlarla arasında ilişki kurulmaktadır. Görüş bildiren anne babaların bazılarının çocuklarının öz düzenleme becerileri daha zayıf yönde olmakla birlikte buradaki çocuklar daha zayıf yönde prososyal davranışlar sergileme kapasitesini içinde barındırmaktadır. Çalışmanın bulguları, prososyal davranışların gelişiminde ebeveynlik ve öz düzenleme stratejilerinin erkek ve kız olmak üzere her iki grup için önemli ölçüde olduğunu ve genel anlamda annenin gösterdiği davranışların daha belirgin yönde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmada cinsiyet farklılıklarının olmaması öz düzenleme becerilerinin iki cinsiyet grubunda da prososyal davranışların önemli yapı taşları olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışma, bu yönüyle ve erken ebeveynlik davranışlarını incelemeyi içermesiyle yürütülen bu tez çalışmasından ayrılmaktadır. Anne babaların davranışlarını ve çocukların öz düzenleme becerilerini eş zamanlı olarak ele alan programlar, prososyal davranışların gelişimi için önemli olmakla birlikte çocukların okul hayatına başlamada uyum sağlamalarında etkili olmaktadır (Pears vd., 2015).

5.2. Öneriler

Yürütülen bu tez çalışmasında nicel ölçme araçları kullanılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarının aynı zamanda gözlem yöntemi yoluyla da veri toplanması daha güçlü sonuçlar elde edilmesi açısından önerilmektedir.

Bu çalışmada sadece Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda okul öncesi eğitim alan çocuklar ilgili değişkenler yönünden incelenmiştir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan ya da çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak alamayan çocukların hep birlikte incelendiği çalışmaların gerçekleştirilmesi farklı sonuçların elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların öğretmenlerine farkındalık seviyelerini ve bilgi düzeylerini arttırmaları ve çocukların gelişimine daha faydalı olmaları için düzenli olarak belirli aralıklarla öz düzenleme ve prososyal davranışlarla ilgili çocukları nasıl destekleyebilecekleri yönünde eğitimler verilebilir; çocukların aileleriyle evde etkinlikler gerçekleştirmeleri öğretmenler tarafından sağlanabilir.

Programda da yer alan aile katılımında, çocukların öz düzenleme ve prososyal davranışlarının geliştirilmesini içeren ek etkinlikler düzenlenerek uygulanabilir.

Bu çalışma öğretmenlerin, çocukların öz düzenleme ve prososyal davranışlarını değerlendirmesine dayalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin çocukların bu davranış ve becerilerini destekleyen oyun ve etkinlikler gerçekleştirmesi ve bunların çocuklar tarafından kazanılmasında uygun rol model olması sağlanabilir. Öğretmen, çocuğun bu davranışları kazanmasında ve geliştirmesinde desteklemelidir.

Araştırma, beş yaşında okul öncesi eğitim almakta olan çocuklar ile sınırlı tutulmuştur. Daha da küçük yaş gruplarında öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlar farklılık durumu seyredebilir. Araştırmacılara, farklı yaşlardan oluşan katılımcılar ile öz düzenleme becerileri ve prososyal davranış arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, I. H. & Torquati, J. (2012). Prosocial behavior exhibited in preschool-aged children through nature-based activities. In Paper session presented at the annual meeting of Midwestern Educational Research Association, *Evanston, IL*.
- Adagideli, F. H. (2018). Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423–440.
- Aktaş, V., & Güvenç, G. B. (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Altay, F. B. & 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.
- Altıntaş, T. T., & Bıçakçı, M. Y. (2019). Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(57), 245-261.
- Amato, P. (1990). Personality and social network involvement as predictors of helping behavior in everyday life. *Social Psychology Quarterly*, 53, 31 – 43.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2003). Okul öncesi eğitim 1 (2. baskı). İstanbul: Ya-Pa.
- Aras, S. (2015). Promoting self-regulation in early years: Tools of the mind. *Journal of Education and Future*, 8, 15-25.
- Arı, M. & Yaban, E. H. (2016). Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Davranışları: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., Yavuz, E. A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180-199.
- Astarlar, F. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Avcı, N. (1995). Anasınıfı öğretmenlerinin kişiliği ile çocukta sosyal gelişimi destekleyen davranışları sergilemesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED)*, 1(2), 36-45.

- Aydın, M. S. & Acun, E. (2018). Küçük çocuklar başkalarının ihtiyacını gözeterek yardım ederler. *Nesne*, 6(12), 51-67.
- Aydın, M. S. & Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 205-226.
- Babcock, F., Hartle, L., & Lamme, L. L. (1995). Prosocial behaviors of five-year-old children in sixteen learning/activity centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(2), 113-127.
- Bağcı Çetin, B. & Öztürk Samur, A. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-17. <https://doi.org/10.17556/erziefd.286651>
- Bağcı Çetin, B. (2021). Prososyal davranış psikoeğitim programının okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bağcı, B. (2015). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne- baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A., & Simon, K. M. (1977). The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 1(3), 177-193.
- Baran, G. (2005). Dört beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30, 9-16.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, 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.
- Bayındır, D. (2016). 48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, D. & Biber, K. (2019). 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ile Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(16), 135-154.
- Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Beatty, J. J. (1999). Prosocial guidance for the preschool child. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Beatty, J.J. (1998). Observing Development of the Young Child. (4th. Ed.), Prentice-Hall, Inc., U.S.A.

- Becker, T. E., & Vance, R. J. (1993). Construct validity of three types of organizational citizenship behavior: An illustration of the direct product model with refinements. *Journal of Management*, 19(3), 663-682.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81, 1641-1660.
- Bergin, C., Talley, S., & Hamer, L. (2003) Prosocial behaviours of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26, 13-32.
- Beyazıt, U. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz düzenleme becerisi ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 42-57. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.3>
- Bierman, K. L., Mathis, E. T., & Domitrovich, C. E. (2018). Serving the needs of young children with social, emotional, and behavioral needs: A commentary. *School Mental Health*, 10(3), 254-263.
- Bilgin, N. (1988). Sosyal psikolojiye giriş. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Binswanger, H. (1991). Volition as cognitive self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 154-178. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90019-P](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90019-P).
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self regulation as a means of preventing school failure. *Development And Psychopathology*, 20(03), 899-911.
- Blair, C., Zelazo, P. D., Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 561-571.
- Bodrova, E. & Leong, J. D. (2007). Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education (2. Baskı). New Jersey Columbus, Ohio: Pearson (Prentice Hall) Education.
- Bondurant, L. M. (2010). The roots of academic underachievement: prediction from early difficulties with self-regulation. The University of Texas at Dallas, Texas: Proquest Information and Learning Company.
- Bower, A. A. (2012). What We Do When Children are Good: How Parents Reinforce Their Preschool Children's Prosocial Behaviors, and The Effectiveness of These Strategies Across Contexts. Master's Thesis. University of Nebraska.
- Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Nikitin, J., & von Eye, A. (2011). Developmental trajectories of intentional self regulation in adolescence: Implications for positive and problematic development among diverse youth. *Journal of Adolescence*, 34, 1193-1206. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.006>.

- Bozkurt, A. (2022). 60-72 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan prososyallik eğitim programının çocukların prososyal davranışlarına etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford Press.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme: doğası ve gelişimi*. (E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R. ve Svetlova, M. (2013). Mine or yours? Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child Development*, 84(3), 906-920.
- Brownell, C. A., Svetlova, M. ve Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, 14(1), 117-130.
- Calkins, S. D. & Fox, N. A. (2002). Self regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261–284). New York, NY: Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Howse, R. B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (s. 307–332). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self regulation and school readiness. O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (s. 172-198). New York, NY, US: Guilford Press.
- Campbell, S. B. & von Stauffenberg, C. (2008). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. In A. Crouter ve A. Booth (Ed.), *Early disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school* (pp.225–258). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. ve Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental psychology*, 48(1), 257.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. *Advances in Psychology Research*, 2, 151-170.
- Carpenter, M., Akhtar, N. & Tomasello, M. (1998). Fourteen-through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 315-330.
- Chin, L. C. & Zakaria, E. (2015). Effect of game-based learning activities on children's positive learning and prosocial behaviours (Kesan Aktiviti Pembelajaran Berasaskan

- Permainan terhadap Pembelajaran Positif dan Tingkah Laku Prososial Kanak-Kanak). *Jurnal Pendidikan Malaysia/ Malaysian Journal of Education*, 40(2), 159-165.
- Choi, J., (2005). Social Interdependence and social dominance: determinants of children's bullying, victimization and pro-social behaviors. (Doctoral dissertation). University of Minnesota, USA.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803-1814.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2005). Çocuk ve Ergenlerde Sosyal ve Ahlaki Gelişim, (Editör: R. Arı), *İlk Sosyal Davranışlar* (ss. 17-38), Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60, 555-576.
- Çelik Kahraman, S. (2019). Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları: Pegem Akademi.
- Çubukcu, A. (2019). 48-72 Aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Daniel, G. R., Wang, C. & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177.
- De La Riva, S., & Ryan, T. G. (2015). Effect of Self-Regulating Behavior on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 69-96.
- 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., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.
- Dereli, E. (2019). Olumlu sosyal davranışlar, saldırganlık türleri ve ahlaki-sosyal kurallar arasındaki ilişki Okul öncesi çocuklarda bilgi. *Kıbrıs Eğitim Bilimleri Dergisi*. 14(1), 042-055.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Gailliot, M. T., & Maner, J. K. (2008). Depletion makes the heart grow less helpful: Helping as a function of self-regulatory energy and genetic relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1653-1662. <https://doi.org/10.1177/0146167208323981>

- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466–503). New York, NY: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Doğan, S. (2022). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışları ile rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi. Çankırı.
- Dworetzky, J.P. (1990). *Introduction to Child Development*. (4th Ed.). West Publishing Company, U.S.A.
- Eisenberg, N. (2000) Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. In M.H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.) *Well-Being: Positive development across the life course* (pp.253-265). Mahwayh, NJ: Earlbaum.
- Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). *Encyclopedia On Early Childhood Development*, 1-5.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon ve N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 3, 701–778. New York, NY: Wiley
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 119–150). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Eisenberg, N., & Mussen P.H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Duckworth, A. L., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2014). Conscientiousness: Origins in childhood? *Developmental Psychology*, 50(5), 1331-1349.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 646–702). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., et al. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67(3), 974–992. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01777.x>.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A. ve Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360-1372.
- Eisenberg, N., Mussen, P.H. (1997). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. (4th Ed.). Cambridge University Press, U.S.A.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb, R. M. Lerner, M. E. Lamb, & R. M. Lerner (Vol. Eds.), (7th ed.).

Socioemotional processes: Vol. 3. Handbook of child psychology and developmental science (pp. 610–656). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Eisenberg, N., Valiente, C. ve Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education & Development*, 21, 681-689.

Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28), 273-287.

Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies*, 9, 417-419.

Emre, O. Temiz, A., Tarkoçin, S. & Ulutaş, A. (2020). Öğretmen değerlendirmesine göre 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(45), 124-139.

Epstein, A. S. (2009). Me, you, us: Social-emotional learning in preschool. High/Scope.

Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.

Ersan, C. (2013). Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ertürk, H. G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk-Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224–1239.

Ezmeçi, F. (2019). Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı'nın Çocukların Özdüzenleme, Problem Davranışları ve Sosyal Becerilerine Etkisi.

Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Güler Yıldız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 317-328.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44-51.

Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 178-192.

Gablinske, P. (2014). A case student of student and teacher relationships and the effect on student learning (Doctoral dissertation). University of Rhode Island.

Genç, F. G. (2021). Annelerin Prososyal Davranışları ve Tutumları ile Okulöncesi Dönem Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Girard, L. C., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). Training early childhood educators to promote peer interactions: Effects on children's aggressive and prosocial behaviors. *Early Education and Development*, 22(2), 305-323.
- Glazer, J.I. (1991). *Literature for Young Children*. (3rd Ed.) Collier Macmillan, Canada.
- Gözeler, M. K., & Özbey, S. (2023). Okul Öncesi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerileri: İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Etkisi. *Pearson Journal*, 8(24), 202-228.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy*, 21(2), 199–227. doi:10.1111/inf.12107.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York, NY: Guilford Press.
- Gürkan, T. (1979). Neden Okul Öncesi Eğitim. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Morpa Kültür Yayınları, Cilt No:15, Sayı No:2, 215-219.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y. & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37). 673-683.
- Güngör Aytar A. (2015). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. (Editör: A. Ulusoy), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hammond, S. I., Al-Jbouri, E., Edwards, V. ve Feltham, L. E. (2017). Infant helping in the first year of life: Parents' recollection of infants' earliest prosocial behaviors. *Infant Behavior and Development*, 47(2017), 54-57.
- Hastings, P.D., McShane, K.E., Parker, R., Ladha, F. (2007). Ready to Make Nice: Parental Socialization of Young Sons' and Daughters' Prosocial Behaviors With Peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177–200.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Canavarro, M. C., & Azevedo, A. (2014). A pilot study with the Incredible Years parenting training: Does it work for fathers of preschoolers with oppositional behavior symptoms? *Fathering*, 12 (3), 262 -282.
- Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: What adults can do to promote young children's prosocial skills. *YC Young Children*, 66(4), 74-83.
- İleri, G. (2019). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125- 150.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). Düünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş. Evrim Yayınevi.
- Kahraman G. (2012). Zihin Kuramına Dayalı Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Becerileri ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaman, N. N. & Dinçer, Ç. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 639-664. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043236>
- Karylowski, J., (1982). Two types of altruistic behavior: Doing good to feel good or to make the other feel good. In V. J. Derlege And J. Grzelak (Eds.), *Cooperation And Helping Behavior: Theories And Research*. NY. Academic Press.
- King, L.M., Barnett, M.A. (1980). The effects of age and sex on preschoolers' helpfulness. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association (St. Louis, MO, U.S.A.) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 188779)
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42, 771–786.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Relational, cultural, cognitive, and affective predictors of prosocial behaviors.
- Lai, W.; Yang, Z.; Mao, Y.; Zhang, Q.; Chen, H.; Ma, J. (2020). When Do Good Deeds Lead to Good Feelings? Eudaimonic Orientation Moderates the Happiness Benefits of Prosocial Behavior. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 4053.
- Laible, D., Carlo, G., Murphy, T., Augustine, M., & Roesch, S. (2014). Predicting children's prosocial and co-operative behavior from their temperamental profiles: A person-centered approach. *Social Development*, 23(4), 734–752.
- Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I., McClelland, M. M. (2020). Children's self-regulation in norway and the united states: the role of mother's education and child gender across cultural contexts. *Frontiersin Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566208>
- Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22(4), 759–770.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103.
- Liman, B. & Tepeli, K. (2017). Öz-düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. II. International Academic Research Congress, Alanya Alaaddin Keykubat University, Antalya.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child development*, 80(2), 442-460.
- Martinsson, P., Myrseth, K. O. R., & Wollbrant, C. (2010). Reconciling pro-social vs. selfish behavior: Evidence for the role of self-control (No. 10-003 (R1)). ESMT Working Paper.

- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6, 136–142. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 314–324.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00599
- Mead, N. L., Baumeister, R. F., Gino, F., Schweitzer, M. E., & Ariely, D. (2009). Too tired to tell the truth: Self-control resource depletion and dishonesty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 594–597. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.02.004>
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Çocuk gelişimi ve eğitimi. Ahlak gelişimi. www.megep.meb.gov.tr
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). The Development And Socialization of Prosocial Behavior. *Cooperation And Prosocial Behaviour*, 54-77.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., Shoda, Y. (2011). “Willpower” over the life span: Decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6, 252–256. doi:10.1093/scan/nsq081
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693–2698.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Moore, C. (2009). Fairness in children’s resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science*, 20(8), 944–948.
- Moriguchi, Y., Shinohara, I., Todo, N., & Meng, X. (2020). Prosocial behavior is related to later executive function during early childhood: A longitudinal study. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 352-364. <https://doi.org/10.1080/17405629.2019.1628737>
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247–259. doi:10.1037//0033-2909.126.2.247.
- Muraven, M., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *The Journal of Social Psychology*, 139(4), 446–457.

- Nelson, L. ve Madsen, M. C. (1969). Cooperation and competition in four-year-olds as a function of reward contingency and subculture. *Developmental Psychology*, 1(4), 340.
- Ng, R., Heyman, G. D. ve Barner, D. (2011). Collaboration promotes proportional reasoning about resource distribution in young children. *Developmental Psychology*, 47(5), 1230.
- Ocak, Ş., & Arda, T. B. (2014). Okul öncesi dönemde önleyici müdahale edici programların karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 171-188.
- OECD. (2016). PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school. OECD Family Database. OECD- Social Policy Division- Directorate of Employment, Labour and Social Affairs. https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf (Erişim tarihi: 10.04.2024)
- Ogelman, H. G., Koçer, N. K., & Göktaş, İ. (2024). Okul Öncesi Dönemde Olumlu Sosyal Davranış: 2010-2022 Yılları Arasında Tamamlanmış Tezlerin İncelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 178-196.
- Önal, F. (2018). Okul öncesi eğitimde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyaldavranışlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özbal, G. Ö., & Gönen, M. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Empati ve Prososyal Davranışların Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Araştırma. *Eğitim Ve Bilim*, 48(215).
- Özcan, A. (2017). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları, Prososyal Davranışları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, A. (2019). Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışlar İle İlgili Yapılan Yüksek Lisans Ve Doktora Tezleri İle Makalelerin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(51), 489-504.
- Özdemir, T. Y., & Serttaş, Ö. (2020). Lise Öğrencilerinin Prososyal Davranış Ve Öğrenci Bağlılığı Düzeyleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1094-1107.
- Özdemir, Z. (2010). Lise öğrencilerinin prososyal davranışlarının; mizah, öfke ve utangaçlık düzeyine göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, G., & Doğan, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâyedeki akranlarına yönelik geliştirdikleri prososyal davranış önerilerinin incelenmesi. *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi*, 2018 Özel Sayı, 135-158.
- Özgüven, İ. E. (2001). Ailede iletişim ve yaşam. Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürker, B. (2014). 6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (Eds.). (2014). Prosocial development: A multidimensional approach New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.001.0001>

- Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., & Memmott-Elison, M. K. (2018). Longitudinal change in adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 28(3), 698–710. <https://doi.org/10.1111/jora.12362>.
- Pastorelli, C., Lansford, J. E., Luengo Kanacri, B. P., Malone, P. S., Di Giunta, L., Bacchini, D., & Sorbring, E. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 824-834.
- Paulus, M. (2014). The early origins of human charity: Developmental changes in preschoolers' sharing with poor and wealthy individuals. *Frontiers in Psychology*, 5, 344.
- Paulus, M., Licata, M., Kristen, S., Thoermer, C., Woodward, A., & Sodian, B. (2015). Social understanding and self-regulation predict pre-schoolers' sharing with friends and disliked peers: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 53-64.
- Perry, N. E. & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16(2), 222-232.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6, 103-120.
- Poyraz, H. (2003). Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri, Ankara: Anı yayıncılık.
- 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.
- Raffaelli, M., Crockett, L. S. & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75.
- Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., & Aydin, B. (2018). Preschool Teachers' Use of Strategies to Support Social-Emotional Competence in Young Children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 11-25.
- Roberts, W., Colledge, C., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Rosenhan, D. L. (1978). Toward Resolving the Altruism Paradox: Affect, Self-Reinforcement, and Cognition. *Altruism, Sympathy, and Helping: Psychological and Sociological Principles* (Ed. Lauren Wispe). New York: Academic Press.
- Salerni N, Caprin C. (2022). Prosocial Behavior in Preschoolers: Effects of Early Socialization Experiences With Peers. *Front Psychol*. 13:840080. doi: 10.3389/fpsyg.2022.840080
- Salıktutluk, Y. Ve Yazıcı, Z. (2017). Ebeveynlerin Prososyal Davranışlarıyla Çocukların Prososyal Davranışları Arasındaki İlişki. *Çocuk Gelişimi Çalışmaları*, 3, 411-429.

Samar, Y. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

San-Bayhan, P. & Artan, İ. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Saraç, S., Abanoz, T., & Ogelman Gülay, H. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 51-61. <https://doi.org/10.51503/gpd.847786>

Sasser, T. R. (2012). Children's self-regulation and their academic and social emotional adjustment to school: The roles of executive function skills, attention control, and impulse control (Master thesis). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Saygılı, N. & Akkaynak, M. (2021). 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyleri İle Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 339-358.

Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 84–98). The Guilford Press.

Schoeps, K.; Mónaco Gerónimo, E.; Cotoí, A.; Montoya-Castilla, I. (2020) The impact of peer attachment on prosocial behavior, emotional difficulties and conduct problems in adolescence: The mediating role of empathy.

Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208. doi:10.1207/s15326985ep3204_1

Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.edi, p.125-151). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Scrimgeour, M., Davis, E. L. & Buss, K. A. (2016). You get what you get and you don't throw a fit!: Maternal emotion socialization and child physiology during a disappointment jointly predict early prosocial development. *Developmental Psychology*, 52(1), 102-116. <https://doi.org/10.1037/dev0000071>

Sebanç, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social development*, 12(2), 249-268.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (25. b.). Ankara: Anı.

Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. 1. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-İnsan ve Toplum Bilimlerinde (İBAD-2016) sunulan tam metin bildiri, Madrid.

Shonkoff, J., & D. Phillips (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

- Simpson, T. E., Condon, E., Price, R. M., Finch, B. K., Sadler, L. S., & Ordway, M. R. (2016). Demystifying infant mental health: What the primary care provider needs to know. *Journal of Pediatric Health Care*, 30(1), 38-48
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527-554.
- Somer, B. (2015). 4-6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sop, A. (2016). Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Strayer, Janet. 1985. Child Rating Questionnaire. Canada: Simon Fraser University, Burnaby.
- Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2015). Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Sunar, D. ve Fidancı, P. E. (2016). Farklı türdeki özgecici davranışların erken gelişimi: Paylaşma, yardım etme ve bağış yapma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(78), 26-41.
- Şepitçi, M. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tutkun, C. Tezel Şahin, F. & Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı (ss. 459-473). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ. & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>
- Ural, G., Gültekin-Akduman, G. ve Şepitçi-Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 323-342.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E. & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589-598.
- Uygun, M. (2012). Öz-düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz-düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.
- Van Hoorn, J., Van Dijk, E., Meuwese, R., Rieffe, C. & Crone, E. A. (2014). Peer influence on prosocial behavior in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 90-100.

- Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., Ehrich, J., Cliff, K., & Howard, S. J. (2021). Educator beliefs around supporting early self-regulation: development and evaluation of the self-regulation knowledge, attitudes and self-efficacy scale. *Frontiers in Education*, 6(3). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.621320>
- Viglas, M. & Perlman, M. (2017). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150-1161.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). Handbook of self-regulation, second edition: Research, theory, and applications. New York, NY: Guilford Press.
- Voinea, M., & Damian, M. (2014). The role of socio-emotional development in early childhood. *Journal Plus Education*, 1151, 388-392.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Lan, X., Son, S.-H., Cameron, C. E., Morrison, F. J., Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The U.S., Taiwan, South Korea and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 621- 633.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301-1303.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2013). Parental presence and encouragement do not influence helping in young children. *Infancy*, 18(3), 345-368.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294. doi: 10.1080/15250000701310389
- Warneken, F., Chen, F. & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77(3), 640-663.
- Wasim, A. & Siddiqui, D. (2020). Effect of Religiosity and Spirituality on Employees Prosocial Behavior with the Mediatory Role of Humanism and Ethics. *Int. J. Soc. Work*, 7, 17.
- Weir, K., Stevenson, J., & Graham, P. (1980). Behavioral deviance and teacher ratings of prosocial behavior: Preliminary findings. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 19(1), 68-77.
- Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2017). The development of prosocial behaviour in early childhood: Contributions of early parenting and self-regulation. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 73. 10.1007/s13158-017-0185-5
- Yağmurlu, B., & Candan Kodalak, A. (2009). Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi. (Yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul
- Yağmurlu, B., Sanson, A. & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.
- Yavuzer, H. (1997). Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi, 14. Basım
- Yavuzer, H. (1999). Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2012). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, F. E. (2020). Erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Yurdakul, Y., Ildız G. & Ayhan, A. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Öz Düzenleme Becerileri İle Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 354-376.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M., & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (2nd ed. pp. 553–574). Cambridge, MA: MIT Press.
- Zembat, R., & Unutkan, Ö. (1999). Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi. R. Zembat (Ed.), *Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı eğitimcisi el kitabı*, (ss. 151-173). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Zhu, Y., Au, W., & Yates, G. (2016). University students' self-control and self regulated learning in a blended course. *Internet and Higher Education*, 30, 54- 62.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

EKLER

EK-1: Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışlar ile İlgili Kazanım ve Göstergeler

Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler İle İlgili Kazanım ve Göstergeler:

Kazanım 3. Kendine güvenir.

Göstergeler: Sınırlılıklarını/zorlandığı durumları ifade eder. Uygun düzeyde risk almaya isteklidir. Grup önünde kendini ifade eder. Başkalarından farklı olan görüşlerini söyler. Gerekliğinde bağımsız davranır. Gerekliğinde liderliği üstlenir.

Kazanım 4. Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir.

Göstergeler: Verilen işi/görevi başarabileceğini söyler. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Kendiliğinden bir işe başlamaya istekli olduğunu gösterir. Bir iş/görev sırasında yönlendirme olmadan bilgilerini/becerilerini kullanır. Yaptığı işe kendini verir. Görevini sürdürmekten keyif alır. Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir. Başarmak için sebat gösterir. İşini/görevini tamamladığında kendisiyle gurur duyduğunu ifade eder.

Kazanım 9. Empatik beceriler gösterir.

Göstergeler: Başkalarının bakış açılarını/duygularını fark eder. Başkalarının bakış açılarını/duygularını farklı yollarla ifade eder. Başkalarının bakış açıların/duygularının nedenlerini açıklar. Başkalarının duyguları ve davranışları arasındaki ilişkiyi açıklar. Kendi bakış açısı/duyguları ile başkalarının bakış açısını/duygularını karşılaştırır. Başkalarının bakış açılarını/duygularını anladığına dair geri bildirim verir.

Kazanım 10. Sosyal ilişkiler kurar.

Göstergeler: Başkalarıyla etkileşime girmeye isteklidir. Başkalarıyla etkileşime girer. Başkalarıyla girdiği etkileşimlerini sürdürür. Akranlarıyla arkadaşlık kurar. Arkadaşlıklarını sürdürür.

Kazanım 12. Başkalarına yardım eder.

Göstergeler: Başkasının yardıma gereksinim duyduğunu fark eder. Başkasının gereksinim duyduğu yardımı tanımlar. Talep edilmesini beklemeden yardım etmeyi önerir. Yardımlaşmanın önemini açıklar. Farklı özellikteki çocuklara yardım eder. Yardım etmeyi alışkanlık haline getirir.

Kazanım 13. Kişiler arası sorunları çözer.

Göstergeler: Kişiler arası sorunlara alternatif çözümler üretir. Çözüme ulaşmak için uzlaşmacı davranır. Kişiler arası sorunların çözümünde iş birliği yapar. Kişiler arası sorunların çözümünde başkalarına yardımcı olmaya gayret gösterir.

Kazanım 19. Sosyal davranışlarının sonuçlarını sorgular.

Göstergeler: Sosyal davranışları ile bu davranışlarının sonuçlarını ilişkilendirir. Sorumluluklarını yerine getiremediğinde olası sonuçları açıklar. Davranışlarının sonuçlarını gözden geçirir. Yeni davranış seçenekleri üretir.



EK-2: Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme ile İlgili Kazanım ve Göstergeler

Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler İle İlgili Kazanım ve Göstergeler:

Kazanım 2. Duygularını ifade eder.

Göstergeler: Duygularını sözel olarak ifade eder. Duygularını farklı yollarla ifade eder. Duygularının değişebileceğini fark eder. Duyguları ve davranışları arasındaki ilişkiyi açıklar. Duygularının nedenlerini açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla göstermeye gayret eder.

Kazanım 4. Bir işi/görevi başarmak için kararlılık gösterir.

Göstergeler: Verilen işi/görevi başarabileceğini söyler. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Kendiliğinden bir işe başlamaya istekli olduğunu gösterir. Bir iş/görev sırasında yönlendirme olmadan bilgilerinin/becerilerini kullanır. Yaptığı işe kendini verir. Görevini sürdürmekten keyif alır. Başladığı işi sürdürmek için sebat gösterir. Başarmak için sebat gösterir. İşini/görevini tamamladığında kendisiyle gurur duyduğunu ifade eder.

Kazanım 5. Duygularını/davranışlarını yönetmek için baş etme stratejileri kullanır.

Göstergeleri: İsteklerini/gereksinimlerini söyler. Gerektiğinde isteklerini erteler. Ortamlar/etkinlikler arasındaki geçişlere uyum sağlar. Davranışlarında esneklik gösterir. Koşula/duruma uygun şekilde tepkilerini kontrol eder. Duygusal bakımdan zorlayıcı durumlara baş etmek için yapılması gerekenleri söyler. Duygusal bakımdan zorlayıcı durumlarda yapıcı davranmaya özen gösterir.

Kazanım 15. Farklı ortamlardaki kurallara uyar.

Göstergeler: Kuralların ortama göre değişiklik gösterebileceğini söyler. Farklı ortamlardaki kurallara örnek verir. Kuralların gerekliliğini açıklar. Farklı ortamlardaki kuralların belirlenmesine katkıda bulunur. Gerektiğinde kuralların değişebileceğini söyler. İstekleri/duyguları ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Toplumsal yaşamda görgü ve nezaket kurallarına uymayı alışkanlık hâline getirir.

Kazanım 19. Sosyal davranışlarının sonuçlarını sorgular.

Göstergeler: Sosyal davranışları ile bu davranışlarının sonuçlarını ilişkilendirir. Sorumluluklarını yerine getiremediğinde olası sonuçları açıklar. Davranışlarının sonuçlarını kabul eder. Davranışlarının sonuçlarını gözden geçirir. Yeni davranış seçenekleri üretir.

Bilişsel Gelişim İle İlgili Kazanım ve Göstergeler:

Kazanım 19. Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir.

Göstergeler: Kendi başına bir etkinliğe/göreve başlar. Bir etkinliği/görevi tamamlanana kadar devam ettirir. İki veya daha fazla aşamadan oluşan etkinliği/görevi tamamlar. Zorlandığı etkinliği/görevi bir süre sonra yeniden dener.

Kazanım 20. Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeler: Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözümüne ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözümüne ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.

Kazanım 22. Bir hedefe ulaşmak için planlama yapar.

Göstergeler: Kendine bir hedef belirler. Hedefini gerçekleştirme motivasyonunu açıklar. Hedefe ulaşmak için gerekli aşamaları ifade eder. Hedefe yönelik harekete geçer. Hedefe yönelik davranışın aşamalarını devam ettirir. Hedefe yönelik davranışları gerektiğinde değiştirir. Hedefe yönelik karmaşık görevleri yerine getirmek için gerekli düzenlemeleri yapar.

Kazanım 23. Seçenekler arasında karar verir.

Göstergeler: Seçenekleri belirler. Seçeneklerin olumlu/olumsuz yönlerini sorgular. Seçenekler arasında tercih yapar. Tercih ettiği seçeneği/kararı uygular. Kararının sonuçlarına göre yeni seçenekler geliştirir.

Fiziksel Gelişim ve Sağlık İle İlgili Kazanım ve Göstergeler:

Kazanım 12. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.

Göstergeler: Elini/yüzünü yıkar. Dişini fırçalar. Saçını tarar. Burnunu temizler. Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapar. Beden temizliğiyle ilgili araç gereçleri kullanır.

Kazanım 14. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.

Göstergeler: Eşyaları temiz kullanır. Kullandığı eşyayı yerine kaldırır. Eşyaları katlar. Eşyaları asar. Eşyaları düzenler. Eşyaları özenli kullanır. Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.

Kazanım 18. Kendini riskli durumlardan korur.

Göstergeler: Riskli olan durumları söyler. Temel güvenlik kurallarını söyler. Oyun için güvenli alanları ayırt eder. Herhangi bir risk durumunda yardım ister. Riskli olan durumlardan/kişilerden/alışkanlıklardan uzak durur. Riskli durumlar için gerekli olan araç ve gereçleri güvenli kullanır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2024).

EK-3: Çocuk Prososyallik Ölçeği (Örnek Maddeler)

Çocuğun Adı Soyadı:

Çocuk Prososyallik Ölçeği

Sevgili Meslektaşım,

Aşağıdaki listede çocuğun davranışını anlatan cümleler yer almaktadır. Lütfen her davranışı mümkün olduğunca diğerlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirerek, çocuğun bu davranışa ne derecede sahip olduğunu aşağıdaki ölçekten uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Diğer insanları önemser.					
2. Bir kavga veya tartışma varsa onu durdurmaya çalışır.					
3. Oyuncaklarını, yemeğini ve diğer eşyalarını başkalarıyla paylaşır.					
4. Bir etkinlikte arkadaş seçerken genellikle dışarıda kalan birisini seçer.					
5. Oyunlarda ve etkinliklerde adil olmaya çalışır.					

EK-4: 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) (Örnek Maddeler)

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2	Başkalarının duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler.	1	2	3	4	5
3	Kalabalık karşısında kendini ifade eder.	1	2	3	4	5
4	Kendisiyle ilgili olumlu şeyler söyler (Çok güzel bir resim çizdim gibi).	1	2	3	4	5
5	Kendini ortaya koyması gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyar.	1	2	3	4	5

EK-5: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.10.2022-90053
Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2022-92493

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ^{Ek-1}

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
05	16	20.09.2022

Karar Numarası: 2022/08

Doç. Dr. Ceyhan ERSAN'ın tez danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Üniversitemiz Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Nida KAYA) "36-72 Aylık Çocukların prososyal Davranışları ile Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Doç. Dr. Ceyhan ERSAN'ın tez danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Üniversitemiz Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Nida KAYA) "36-72 Aylık Çocukların prososyal Davranışları ile Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi 20.09.2022

(Mazeretli)
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-İmzalıdır)
Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan V.)

(e-İmzalıdır)
Prof. Dr. Mehmet AK
Üye

(Mazeretli)
Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(e-İmzalıdır)
Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-İmzalıdır)
Prof. Dr. Süleyman UYAR
Üye

(e-İmzalıdır)
Prof. Dr. Harun UÇAK
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK-6: MEB Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.12.2022-103112



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-63050228-605.01-65840930
Konu : Araştırma Uygulama İzinleri

Ek-1
14.12.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı Daire Başkanlığının 07/12/2022 tarih ve E-96187715-100-2212070040 sayılı yazıları
b) Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09/11/2022 tarihli ve -72610418-605.01-97313 sayılı yazıları
c) MEB 21/01/2020 tarihli 2020/2 Numaralı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
d) Valilik Makamının 13/12/2022 tarihli ve E-63050228-605.99-65670737 sayılı Oluru.

İlgi (a) yazıya istinaden; Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı Daire Başkanlığının 07/12/2022 tarih ve E-96187715-100-2212070040 sayılı yazılarına istinaden; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nigar KÖÇER, Doç. Dr. Celile EREN ÖKTEN danışmanlığında; "Türkçe Öğretiminden Gösterge Bilimsel Araçların Anlamlandırma Becerilerine Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında Mardin ili Artuklu ilçesine bağlı Noter Cevdet Altun Ortaokulunda 12/12/2022-30/06/2023 tarihleri arasında uygulama yapması ile ilgili evrakları incelenmiş olup;

İlgi (b) yazıya istinaden; Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09/11/2022 tarihli ve E-72610418-605.01-97313 sayılı yazılarına istinaden; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nida KAYA, Doç.Dr. Ceyhan ERSAN Danışmanlığında; "36-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları ile Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Mardin ili Midyat ilçesine bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında 12/12/2022-30/05/2023 tarihleri arasında uygulama yapması ile ilgili evrakları incelenmiş olup;

İlgi (a,b.) yazılar ilgi (c) Genelgeye göre incelenmiş olup; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapması ilgi (d) yazıda uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat DEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : -İlgi (a) yazı (...Sayfa)
-İlgi (b) yazı (... Sayfa)

ağıtım :
-Artuklu, Midyat Kaymakamlığına
- (İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi : -Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne
-Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **56c2-196e-3b10-9de5-f64e** kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Nida Kaya

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2022-Devam Ediyor, Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni
- 2015-2019, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yabancı Dil Bilgisi: İngilizce

