



Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Empati ve Prososyal Davranışların Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Araştırma *

Gizem Özer Özbal¹, Mübeccel Gönen²

Öz

Bu araştırmada, empati eğitim programı uygulanan okul öncesi dönem çocuklarının empati ve prososyal davranışlarının (yardım etme ve paylaşma) gelişimini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Örneklemi 20'si deney, 19'u kontrol grubunda olmak üzere 39 beş yaş çocuğu oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır; gruplar MEB'e bağlı iki ayrı ilkokulda bulunan iki ayrı anasınıfındaki çocuklardan oluşmaktadır. Uygulanan eğitim programı araştırmacı tarafından hazırlanmış; çocukların empatik ve prososyal gelişimini sağlamak amacıyla 100 adet bütünleşik etkinlik oluşturulmuştur. Programda yer alan etkinlikler, empati becerileri ile beraber, prososyal davranışların sadece yardım etme ve paylaşma değil, iş birliği, sıra bekleme gibi diğer prososyal becerilerini de kapsamaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan program, yine araştırmacı tarafından dokuz haftalık bir süre boyunca, haftanın dört günü deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun empati ve prososyal davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla iki ayrı değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Çocukların empati becerilerini ölçmek amacıyla öntest ve sontestte "Çocuklar için Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek uygulanan çocukların ana karakterin duygusunu doğru olarak ifade edebilmeleri 1 puan, yanlış ifade etmeleri veya cevapsız kalmaları 0 puan olarak puanlanmaktadır. Yüksek puan yüksek düzeyde empati becerisini ifade etmektedir. Prososyal davranışların değerlendirilmesinde ise literatürde yer alan bir gözlem-değerlendirme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı sırasıyla belirli davranış prosedürlerini gerçekleştirmekte, çocukların buna olan tepkileri incelenerek not edilmekte, buna göre yardım etme ve paylaşma davranışları incelenmektedir. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının deney grubundaki çocukların empatik ve prososyal davranışlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber herhangi bir empati ve prososyal davranış eğitimi almayan kontrol grubunun yardım etme becerilerinde gerileme, paylaşma becerilerinde ise ilerleme olduğu bulunmuştur. Buna göre okul öncesi dönem

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi
Empati
Prososyal davranışlar
Yardım etme
Paylaşma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.07.2021
Kabul Tarihi: 22.02.2023
Elektronik Yayın Tarihi: 14.07.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11103

* Bu makale Gizem Özer Özbal'ın Mübeccel Gönen danışmanlığında yürüttüğü "Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, gizemozer84@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, gonenmubeccel@gmail.com

çocuklarının empatik ve prososyal davranışlarının geliştirilmesi amacıyla sistemli, planlı eğitimlerin düzenlenmesi, öğretmenlerin empatik ve prososyal davranışları geliştirici kazanımları kapsayan etkinliklere planlarında yer vermeleri ve çocukların doğal gelişim süreçlerinde yardım etme ve paylaşma davranışlarının gelişiminin incelenmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

Giriş

Empati başkalarının duygularını anlayabilme, prososyal davranışlar ise empati becerileri sayesinde zor durumdaki canlılara gönüllü olarak iyilik davranışlarında bulunma şeklinde nitelendirilmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1989; Eisenberg ve Strayer, 1987; Feshbach, 1975; Hoffman, 1987). Yapılan araştırmalarda, çocuklarda empati becerilerinin çok küçük yaşlardan, hatta bebeklik döneminden itibaren görülmeye başladığı, bebeklerin diğer bebeklerin ağlamalarına tepki vermeleri şeklindeki ilk örneklerinin görüldüğü belirtilmektedir (Martin ve Clark, 1982; Sagi ve Hoffman, 1976; Simner, 1971). Çocuklarda empatik ve prososyal davranışların erken yaşlardan itibaren desteklenmesinin, onların kişiliklerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Çocukların bir başkasının duygusunu anlama ve ona göre uygun duygusal bir tepki verebilme becerilerinin, gönüllü iyilik davranışları olan prososyal davranışlar ile birleştirildiğinde, sosyal ve duygusal açıdan daha iyi gelişim sağlamaları beklenebilir. Bu durum da, erken yaşlardan ilerleyen yıllara doğru, daha çok özgeci ve daha az bencil davranışlar sergilemelerini destekleyebilir. Bu sebeple çocuklarda empatik becerilerin ve prososyal davranışların geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Empatinin içgüdüsel ve doğuştan gelen bir özellik olduğunu ve geliştirilebileceğini belirten araştırmacılar (Martin ve Clark, 1982; Sagi ve Hoffman, 1976; Simner, 1971) olduğu gibi, doğuştan gelen bir özellik olmasa bile empatik bir ortamda iyi bir şekilde geliştirilebileceğini ve öğrenilebileceğini vurgulayan araştırmacılar da (Rogers, 1975) mevcuttur. Her iki şekilde de araştırmacılar empatinin geliştirilebilir bir özellik olduğunu ve geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Empatinin gelişiminde araştırmacıların bir bölümünün bilişsel yönü ön plana çıkardıkları, empatinin bir beyin fonksiyonu işi olduğunu belirttikleri (Ahammer ve Murray, 1979; Deutsch ve Madle, 1975; Dymond, 1949; Ridley, Vaughn ve Wittman, 1982; Staub, 1987), diğer bir bölümünün ise duyuşsal özellikleri ön plana çıkardıkları, duyguların ve içsel motivasyonun önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir (Eisenberg ve Strayer, 1987; Hoffman, 1984, 1987; Martin ve Clark, 1982; Simner, 1971). Empatinin gelişiminde bilişsel yönü ön plana çıkaran araştırmacılar egosantrik bakış açısının azaldığı somut işlemler döneminden önce empatinin gerçek anlamda gelişemeyeceğini, duyuşsal yönü ön plana çıkaran araştırmacılar ise, bilişsel gelişimi-perspektif almayı göz ardı etmemekle beraber, somut işlemler döneminden önce de empatinin belirtileri olabilecek davranışların çocuklarda görülebileceğini belirtmişlerdir. 70'li yıllardan sonraki eğilim ise bilişsel ve duyuşsal öğelerin bir arada ele alındığı yaklaşımlardır (Dökmen, 1995); buna göre empati hem bilişsel hem de duyuşsal özellikleri barındırır, aynı zamanda empatinin gelişiminin bebeklikten itibaren başladığı vurgulanmıştır (Martin ve Clark, 1982; Sagi ve Hoffman, 1976; Simner, 1971).

Empatinin çocuklarda gelişimine yönelik literatürde yaygın olarak Hoffman (1984, 1987, 2008)'ın gelişim basamakları yer almaktadır. Buna göre empatinin bebeklik döneminden itibaren ilerleyen dört gelişim aşaması bulunmaktadır; 0-1 yaşları kapsayan "Global (Evrensel) Empati", 1-2 yaşları kapsayan "Egosantrik (Benmerkezci) Empati", 2-6 yaşları kapsayan "Diğerinin Duyguları İçin Empati" ve 7 yaş ile üstü için "Diğerinin Yaşam Koşulları İçin Empati". Global empati aşamasında bebeğin bilinçsiz empatinin ilk belirtilerini gösterdiğine dair örnek şu şekilde verilmektedir: yeni doğan bebeklerin aynı ortamdaki başka bir bebeğin ağlamasına ağlayarak karşılık vermeleri. Araştırmacılar bu tepkinin basit bir taklit veya rahatsızlık hissinin verdiği dürtüsel bir ağlama olmadığını, aynı bebeklerin kasetten dinletilen ağlamalara veya şempanzelerin ağlama seslerine bir bebeğin ağlamasına göre daha az ağlama tepkisi gösterdiklerini bulmuşlardır (Hoffman, 2008; Martin ve Clark, 1982; Sagi ve Hoffman, 1976; Simner, 1971). 6 aylığa doğru ise bebeklerin yavaş yavaş akranlarının ağlamasına yönelik bu ilk ağlamadan vazgeçtikleri, bunun yerine ağlayan akranlarını bir süre izledikleri, sonrasında üzgün bir yüz ifadesine bürünüp dudak büzdükleri, daha sonrasında ise ağladıkları belirtilmektedir (Hay, Nash ve Pedersen, 1981). Bir sonraki aşama olan egosantrik (benmerkezci) empati

aşamasında ise, çocuklar üzüntü/sıkıntı yaşayan bireyin kendileri değil bir başkası olduğunu fark etmeye başlarlar. Bununla beraber diğer kişinin içsel durumunu tam olarak bilemediği için uygun olmayan/egosantrik empatik tepkiler verebilir, örneğin, ağlayan bir yetişkine kendi oyuncağını getirerek onu avutmaya çalışabilir (Hoffman, 2008). Bu dönemde, iki yaşına doğru empatik eğilimlerin prososyal davranışlara öncülük ettiği gözlenir; çocuk ağlayan başka birini avutmak için onu öpebilir, ona sarılabilir, onun sırtını sıvazlayabilir veya oyuncağını getirebilir. Egosantrik empati aşamasından sonra diğerlerinin duyguları için empati aşaması gelmektedir. Rol alma becerileri gelişen 2-6 yaş çocukları bu aşamada başkalarının duygularının ve ihtiyaçlarının kendilerinkinden farklı olabileceğini anlamaya başlarlar. Daha karmaşık duygularla empati kurabilir hale gelirler ve prososyal olarak da daha uygun tepkiler vermeyi yavaş yavaş öğrenirler (örneğin, ağlayan arkadaşına kendi oyuncağını değil, arkadaşının oyuncağını getirerek onu avutmaya çalışması) (Hoffman, 2008).

Bir başkasının içinde bulunduğu duygusal duruma, o duruma uygun ve kendi durumundan bağımsız bir duygusal tepki vermek olarak tanımlanan empati (Hoffman, 1987), “gönüllü iyilik davranışları” olarak da isimlendirilebileceğimiz prososyal davranışların kökenini oluşturmaktadır. Feshbach (1975), empatiyi, diğer bireyin bakış açısının farkına varma becerisi ve aynı zamanda o kişinin yaşadığı duygusal tepkiyi de paylaşma sürecinin yer aldığı bir etkinlik olarak yorumlamıştır. Bireyin karşısındaki insan ile kendisi arasında oluşan duygu paylaşımı ve o kişinin durumuna uygun tepkiyi duygusal olarak verebilmesi gibi tanımlar da empati ile ilgili literatürde sıklıkla yer almaktadır (Eisenberg ve Strayer, 1987; Roberts ve Strayer, 1996).

Bununla beraber, literatürde empatinin en eski ve yaygın tanımlarından birini psikoterapi alanında kullanan Rogers (1975), empatinin başkasının özel algısal dünyasına girmeyi, o kişinin iç yapısını duygusal bileşenleri ile beraber anlamayı ve “eğer o kişi olsaydım” koşulunu da içeren bir süreç olarak tanımlamıştır (Rogers, 1957, 1975). Empati kavram olarak ilk defa güzel sanatlar alanında 19. yüzyılda kullanılmaya başlamış, kişinin karşısındaki nesneyi içine alarak yansıtmasını ifade etmiş, 1930’da kişilik kuramcıları, 1950’lerde Rogers’ın öncülüğündeki psikoterapistler tarafından kullanılmıştır. 1960’larda sosyal ve gelişimsel psikologlar tarafından özgeci davranışı açıklamada kullanılmıştır (Wispe, 1987). Güzel sanatlar alanında kullanılan empati tanımını psikolojide kullanan uzmanlar, güzel sanatlardaki nesneyi içine alarak yansıtma durumunu bireylerin diğer insanları da buna benzer şekilde anlayabilecekleri şeklinde, empatinin kökeninin içsel-motor taklit olduğu yönünde yorumlamışlardır.

Prososyal davranış ise, kişinin gönüllü olarak yaptığı, bir başkasının veya bir grubun yararına olan, yardım etmeyi içeren davranışlardır (Eisenberg ve Mussen, 1989). Bu davranışlar aynı zamanda başkalarıyla uyumlu ilişkileri destekler (Hay, 1994). Bağış yapma, paylaşma, yardım etme, iş birliği yapma gibi çeşitli olumlu sosyal davranışlar prososyal davranışlar olarak belirtilebilir (Eisenberg, Spinrad ve Knafo-Noam, 2015). Bir başkasına veya toplumda ihtiyaç duyan gruplara ilgi göstermek, yardım etmek ve paylaşım davranışları bu konularda öncü ve aktif çalışmalar yapmak gibi çeşitli şekillerde gözlenebilir (Eisenberg ve Mussen, 1989). Olumlu sosyal davranışlar olarak da isimlendirilen prososyal davranışlara örnekler olarak yardım etme, paylaşma, teselli etme, iş birliği yapma gibi davranışlar verilmektedir (Beatty, 1998). Beatty (1999), okul öncesi dönem çocukları için prososyal davranışları –yardım etmeye ve paylaşmaya ek olarak– başka davranışlarla da çeşitlendirmiştir, bunlar diğer çocukların oyuna katılmasına izin vermek, oyuncakları istendiğinde toplamak, sıra beklemek, kurallara uymak, duygularını sözel olarak ifade edebilmek, saygılı ve anlayışlı olmak gibi davranışlardır.

Prososyal davranışların çocuklarda 2 yaşına doğru daha belirgin şekilde gözlenebildiği söylenebilir. Radke-Yarrow, Zahn-Waxler ve Chapman (1983), yaptıkları bir araştırmada, 1-2 yaş arasındaki çocukların üzüntü duyan-sıkıntı yaşayan bir bireyi rahatlatmak için davranışsal girişimlerde bulunduğunu, 2 yaş ve sonrasında bu kişiye çeşitli nesnelere getirerek, sempati ifadeleri geçen konuşmalar yaparak ve öneriler sunarak onu avutmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Empatik ilgi ve duygular, prososyal davranışlara aracılık eden kritik faktörlerdir (Eisenberg ve Mussen, 1989; Hoffman, 2008). Empati becerileri ile prososyal becerilerin birbirleriyle yakın ilişki halinde oldukları belirtilebilir, bu konuda yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Roberts ve Strayer (1996), empatik becerisi yüksek olan çocukların empatik becerisi düşük olan çocuklara göre iş birliği ve yardım etme davranışlarını (prososyal davranışlar) daha çok gösterdiklerini bulmuşlardır.

Weston ve Main (1980)'in yaptıkları araştırmada, 1 yaşındaki çocukların üzgün bir yetişkin gördüklerinde, empatiye bir işaret olarak, kendi yüzlerinde de üzgün ifadelerin oluştuğu, ayrıca bu çocukların ağlayan herhangi bir birey gördüklerinde onu rahatlatmaya yönelik prososyal davranışlar gösterdikleri (sarılma, okşama vb.) görülmüştür. Benzer şekilde, Eisenberg, McCreath ve Ahn (1988)'in araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının bir bireyin sıkıntılı durumuna üzgün bir yüz ifadesi ile empatik tepki göstermelerinin kendi akranlarına yardımlaşma-paylaşma gibi prososyal davranışlar göstermeleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Başka araştırmalarda da çocukların sıkıntı yaşayan bireylere empatik tepki vermelerinin o kişiyi rahatlatmaya yönelik prososyal davranışları ile bağlantılı olduğu görülmüştür (Radke-Yarrow vd., 1983; Radke-Yarrow ve Zahn-Waxler, 1984).

Bilişsel ölçeklerde daha yüksek empati ve perspektif alma becerileri gösteren çocukların başkalarına yardım davranışlarını daha çok gösterdikleri başka araştırmalar tarafından da desteklenmiştir (Chalmers ve Townsend, 1990). Bu araştırmalar empati ve prososyal davranışların birbirleriyle etkileşim halinde olduklarını, gelişimlerinin birbirlerine ve çocukların genel sosyal-duygusal gelişimine ve kişiliklerine yarar sağladığını göstermektedir.

Çocuklara yönelik empati eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, hazırlanan ve uygulanan empati eğitim programları sonucu, çocukların empatik ve prososyal davranışlarında artış olduğu, saldırganlık ve zorbalık davranışlarında azalma, akran kabulünde artış, davranım sorunlarında ise düşüş olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ahammer ve Murray, 1979; Feshbach, 1979; Feshbach ve Feshbach, 1982; Gordon, 2003; Kahraman, 2007; Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Kalliopuska ve Otfinoski, 2000; Ridley vd., 1982; Şahin, 2012; Tiitinen, 1991; Yüksel, 2003). Uygulanan eğitim programlarında müzik, rol oynama, hikâye anlatımı, tv programları, aile katılımı gibi tekniklerin kullanıldığı görülmüştür (Ahammer ve Murray, 1979; Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Kalliopuska ve Tiitinen, 1991; Wee, Kim, Chung ve Kim, 2022). Wu, Kim ve Markauskaite (2020), yaptıkları araştırmada, empati eğitimini içeren video oyunlarını oynayan okul öncesi dönem çocuklarda empati gelişimlerine dair olumlu sonuçları elde etmişlerdir. Gordon (2003), araştırmasında, "empatinin kökenleri" isimli ve 3-14 yaş arası çocukları ve ailelerini kapsayan eğitim programı sonucunda, çocukların kibarlık gösterme, adil olma gibi prososyal davranışlarında artış olduğunu belirtmiştir. Empatinin gelişiminin ve prososyal davranışların gelişiminin beraber ilerlediği yorumu yapılabilir.

Prososyal davranışların geliştirilmesine yönelik hazırlanmış ve çocuklara uygulanmış olan eğitimleri kapsayan araştırmalar incelendiğinde ise yardım etme, paylaşma, iş birliği gibi prososyal davranışların, çocuklara verilen eğitimler ile olumlu yönde geliştirildiği görülmüştür; bu eğitimlerde rol oynama-drama, düz anlatım, hikâyeler-resimli kitaplar, övgü-ödüllendirme, çizgi filmler gibi pek çok yöntem ve teknik kullanılmıştır (Aisha ve Kaloeti, 2020; Alvord-Karapetian ve O'Leary, 1985; Black, Seeman ve Trobaugh, 1999; Brown, 1988; Forge ve Phemister, 1987; Irving, 1988; Kolb ve Weede, 2001; Lawton ve Burk, 1990; Ramaswamy ve Bergin, 2009; Schenk ve Grusec, 1987; Solomon, Watson, Delucchi, Schaps ve Battistich, 1988; Staub, 1971; Trepanier ve Romatowski, 1981; Uzmen ve Mağden, 2002; Winer, 1990). İncelenen araştırmalarda, özel eğitim sınıflarında yer alan otizmlili çocuklara uygulanan prososyal eğitimlerde de çocukların bu becerilerinde ilerleme kaydedildiği görülmüştür (Crozier ve Tincani, 2007; Kroeger, Schultz ve Newsom, 2007). Başka bir araştırmada, normal gelişim gösteren küçük yaş grubu (18, 20, 24 aylık) çocuklarda da uygulanan eğitim sonucunda genel olarak prososyal becerilerinde, özellikle sıra bekleme ve şefkat gösterme davranışlarında artış olduğu bulunmuştur (Zanolli, Paden ve Cox, 1997). Okul öncesi dönem çocuklarının herhangi bir özel prososyal eğitim programı uygulanmaksızın sadece okul öncesi eğitim alıyor olmalarının dahi prososyal gelişimlerini olumlu yönde desteklediğine dair araştırma sonuçları da mevcuttur (Öngören, 2022).

Çocuklara yönelik sosyal-duygusal gelişimi inceleyen araştırmalarda empati kavramına her geçen gün daha çok yer verilmektedir (Wispe, 1987). Aynı şekilde, empati ile yakın ilişki halinde olan prososyal davranışlara yönelik araştırmalar da günümüzde artış göstermektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda empatinin farklı değişkenlerle olan ilişkileri incelenmeye başlamıştır. Örneğin, Gallant, Lavis ve Mahy (2020) tarafından yapılan araştırmada zihin teorisinin empati ile ilişkisi incelenmiş; sadece ailelere uygulanan empati formu sonucu çocukların empati ve zihin teorisi becerilerinde yaşla artan olumlu bir ilişki bulunmuştur. Çocukların empatik becerilerine ek olarak prososyal davranışlarla zihin teorisinin olumlu yönde ilişkisi Longobardi, Spataro ve Rossi-Arnaud (2019) tarafından yapılan

araştırma sonucunda da bulunmuştur. Farklı değişkenlere bağlı olarak günümüzde yapılan araştırmalarda empatinin daha küçük yaş gruplarındaki etkileri de sıklıkla incelenmeye başlamıştır (Jambon, Madigan, Plamondon, Daniel ve Jenkins, 2019; Nergaard, 2019; Noten, Heijden, Huijbregts, Van Goozen ve Swaab, 2019). Yurt içinde yapılmış güncel bir araştırmada annelerin demokratik tutumlarının çocukların empati becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir (Derman, Türen ve Buntürk, 2020). Yine annelerin değişken olarak incelendiği başka bir araştırmada ise annelerinin prososyal davranışları ile okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur (Çubukcu, 2019). Olumlu ebeveyn tutumlarının çocukların empati becerilerinde olumlu etkiler yarattığı başka araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Parsak ve Kuzucu, 2020). Agresyon, karşı gelme, kurallara uymama gibi dışavurum problemlerinin erken çocuklukta prososyal davranışlarla negatif ilişkide olduğu da araştırmalar tarafından desteklenmiş, 4 yaşında yüksek prososyal davranışlar gösteren çocukların 6 yaşında düşük dışavurum problemleri olduğu görülmüştür (Gülseven, Carlo, Kumru, Sayıl ve Selçuk, 2021). Güncel araştırmalarda da çocuklarda empatik ve prososyal davranışların önemine dair olumlu sonuçların alındığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimcileri ile yapılan araştırmalarda da, eğitimcilerin görüşlerine göre, çocuklara en alt düzeyde olumlu prososyal davranışların öğretilmesinin dahi çocuklar açısından olumlu sonuçlar elde etmede fayda sağlayacağı belirtilmektedir (Carter ve Ellis, 2016).

Empati becerileri yüksek olan kişilerde ruhsal sağlığın ve özsaygının olumlu yönde gelişiminin empati ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir, empati becerileri yükseldikçe ruhsal sağlık olumlu yönde ilerlemektedir (Kalliopuska, 1992). Çocuklarla yapılan araştırmalarda özsaygının yüksek oluşu, sosyal-duygusal uyum, prososyal davranışlara eğilim, akranlar tarafından kabul gibi olumlu özellikler ile çocukların empati becerilerinin yüksekliğinin ilişkili olduğu, aynı zamanda empati becerileri yüksek olan çocukların saldırganlık becerilerinin de düşük olduğu ifade edilmiştir (Eisenberg ve Fabes, 1990; Feshbach, 1982; Grossman vd., 1997; Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Roberts ve Strayer, 1996). Findlay, Girardi ve Coplan (2006), araştırmalarında, yukarıda belirtilen araştırmaları destekleyecek şekilde, daha empatik olan okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarına karşı daha fazla prososyal davranış gösterdiğini, yine bu çocuklarda daha az saldırganlık ve daha az sosyal geri çekilme olduğunu bulmuşlardır. Başka bir araştırmada, özellikle bilişsel empatideki eksikliklerin çocuklarda duyguyu içermeyen davranış özelliklerini artırdığı ve davranış yönetimi becerilerini sınırlandırdığı görülmüştür (Georgiou, Kimonis ve Fanti, 2019). Wang, Wang, Deng ve Chen (2019), yaptıkları araştırmada, akran kabulü ile çocukların prososyal davranışlarının pozitif ilişkide, saldırganlık ile ise negatif ilişkide olduğunu, yani yüksek empati ve prososyal özellikler sergileyen çocukların agresif tavırlarının düşük olduğunu ve akranları tarafından daha çok kabul gördüklerini bulmuştur. Bu araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, çocukların empati ve prososyal davranışlarının incelenmesinin ve geliştirilmesinin saldırganlık davranışlarını azaltabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının empatik ve prososyal davranışlarının empati eğitim programı ile geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Literatürde yer alan araştırmalarda, çocuklarda empatik ve prososyal davranışların gelişiminin saldırganlık davranışı gibi olumsuz davranışları azalttığı, akran kabulü, özgüven, sosyal-duygusal uyum yönünde olumlu ilerleme sağladığı belirtilmektedir. Günlük yaşantıda insanlar arasında empatik becerilerden ve yardım etme, paylaşma gibi prososyal davranışlardan yoksun bir durumun gün geçtikçe olumsuz bir şekilde artmakta olduğu yorumlanabilir. Bencil davranışların tam tersi olarak niteleyebileceğimiz empatik ve prososyal davranışların çocuklarda erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi ile olumsuz davranışlar azaltılabilir ve kişilik gelişimlerine olumlu katkı sağlanabilir. Bu durum da yetişkinliklerinde daha az bencil fakat daha çok olumlu sosyal davranışlar göstermelerini destekleyebilir. Ülkemizde ise empati ve prososyal davranış eğitiminin, ayrıca ikisine bir arada yer veren araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Erken çocuklukta bu becerilerin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılmasının ve bu becerilerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada empati eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının empatik ve prososyal davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Problem cümlesi “okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan empati eğitim programının, çocukların empatik ve prososyal davranışlarına etkisi var mıdır?” şeklindedir. Buna yönelik hipotez ise deney grubundaki çocuklara uygulanan empati eğitim programının, çocukların empati ve prososyal davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği şeklinde belirlenmiştir. Problem cümlesine bağlı olarak oluşturulan alt problemler ise şunlardır:

1. Uygulama öncesinde deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların empatik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uygulama sonrasında deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların empatik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun kendi içerisinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası empatik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun kendi içerisinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası empatik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest-öntest fark puanları (empatik beceri erişileri) arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Uygulama öncesinde deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Uygulama sonrasında deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney grubunun kendi içerisinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Kontrol grubunun kendi içerisinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası prososyal davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Varsayım ve Sınırlılıklar

Bu araştırmanın varsayım ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı ve değerlendirme yöntemine örnekleme yer alan çocukların kendi görüşlerini doğru yönde yansıtacak şekilde cevap verdikleri/tepki gösterdikleri varsayılmaktadır. Araştırma 5 yaş grubu çocuklarla sınırlıdır. Empatik beceriler için bir ölçeğin kullanılmasıyla, prososyal davranışlardan yardım etme ve paylaşma davranışları için ise iki boyutu olan bir değerlendirme yönteminin kullanılması ile sınırlıdır. Başka ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılmaması bu araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Yöntem

Araştırma Deseni ve Uygulama

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi, nicel araştırma desenlerinden ise yarı deneysel, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Süreçte deney ve kontrol gruplarına öntestler yapılmış, sonrasında deney grubuna hazırlanan eğitim programı uygulanmış, kontrol grubu ise normal eğitim-öğretim planlarına devam etmiştir. Eğitim programının tamamlanması sonrasında deney ve kontrol gruplarına sontestler uygulanarak elde edilen veriler ile gruplar karşılaştırılmıştır.

Uygulanan empati ve prososyal davranış eğitimi programı araştırmacı tarafından hazırlanmış ve yine araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Hazırlanan eğitim programında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) programının program geliştirme yaklaşımları temel alınarak, gelişimsel, bütünlük, sarmal, oyun merkezli bir eğitim programı hazırlanmıştır. Program dokuz hafta süresince haftanın dört günü ve tüm günü kapsayan günlük etkinlik planları şeklinde, otuz altı günlük plandan oluşmaktadır. Öntestler ve sontestler ile beraber tüm uygulama deney grubuna iki bin on beş yılı Mart ve Haziran ayları arasında uygulanarak tamamlanmıştır.

Deney grubuna uygulanan eğitim programı 36 günlük planın içerisinde yer alan bütünlük 100 adet etkinliği içermektedir. Programın son haline getirilmesi öncesindeki yaklaşık 6 aylık süreçte araştırmacı etkinlikleri hazırlamış ve uzman görüşü için okul öncesi ve çocuk gelişimi alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerini almış, gelen öneri ve düzeltmeler doğrultusunda programa son halini vermiştir.

Hazırlanan etkinliklerde, kazanım olarak empati ile ilişkili olması sebebiyle (uzman görüşü alınarak kazanımlara karar verilmiştir), MEB (2013) programı sosyal-duygusal gelişim alanı kazanımlarından kazanım-4 ("Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.") ve kazanım-5 ("Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.") bütün etkinliklerde seçilerek kullanılmıştır. Ayrıca MEB (2013) programının farklı gelişim alanlarının diğer kazanımları da bu kazanımları desteklemek adına etkinliklerde yer almıştır. Etkinlik türlerinin, fen ve alan gezisi hariç, tümüne bütünlük şekilde yer verilmiş, hem günlük akışta hem de bütün eğitim programında dengeli şekilde dağılım göstermelerine dikkat edilmiştir. Deney grubunun uygulama sürecinin devam ettiği bu süre zarfında kontrol grubu kendi programlarına devam etmiş, kontrol grubunun etkinlik planlarında herhangi bir kazanım ön plana çıkarılmamış, normal eğitim süreçlerine devam etmişlerdir.

Programın ağırlıklı şekilde empati becerilerinin gelişimine (empatinin, prososyal davranışların bir üst çatısı olduğuna yönelik literatür [Eisenberg ve Mussen, 1989; Hoffman, 2008] takip edildiği için) yer verdiği, bununla beraber, programda yer alan prososyal davranışların sadece yardım etme ve paylaşma ile sınırlı olmayıp iş birliği, sıra bekleme gibi diğer prososyal davranışları da kapsadığı belirtilebilir. Etkinliklerde yer verilen prososyal davranışlar yardım etmek, paylaşmak, izin istemek, saygılı olmak, sıraya girmek, sırasını beklemek, teselli etmek, hoşgörü göstermek, hediye vermek, özür dilemek, iş birliği yapmak, affetmek, şefkat- ilgi göstermek, cömertlik ve nezaket sözcüklerini kullanmak şeklindedir. Bu prososyal davranışların belirlenip seçilmesinde ilgili literatür ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır (Beatty, 1998, 1999; Eisenberg ve Mussen, 1989; Radke-Yarrow vd., 1983; Wittmer ve Honig, 1994).

Etkinlikler genelde büyük grubu içerecek şekilde, buna ek olarak küçük gruplar ve bireysel çalışmalar şeklinde düzenlenmiştir. İlk haftalarda daha çok çocukların duyguları tanımasına, ifade edebilmesine ve duyguları içeren mimiklere yönelik etkinliklere yer verilirken, ilerleyen haftalarda karşısındakinin (arkadaşı, kardeşi, annesi, babası veya başka biri, bir hayvan vb.) belli durumlarda (örneğin, karakterin diğer akranları tarafından oyuna alınmadığında ne hissettiği gibi) ne hissediyor olabileceğini tahmin edebilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Aynı zamanda bu planlarda prososyal davranış olarak nelerin yapılması gerektiği ile ilgili etkinliklere de yer verilmiştir. Örneğin, "karakterlerle hikâye oluşturma" isimli etkinlikte sunulan gazete ve dergilerdeki resimlerde yer alan insanların yüz ifadeleri sorularak hangi duyguları hissettikleri ile ilgili çocuklarla konuşulmuştur. Sonrasında bu gazete ve dergilerden çeşitli resimleri keserek boş bir kâğıda yapıştırılmaları, bu kâğıda resimler çizerek eklemeler yapmaları ve hazırladıkları bu resimler ile çeşitli duyguları içeren bir hikaye oluşturmaları onlardan istenmiştir. Başka bir etkinlik olan "Karıncalar" isimli etkinlikte çocuklarla karıncalar hakkında, yiyeceklerini yuvalarına nasıl taşıdıkları, iş birliğine dair davranışları gibi konularda konuşulduktan sonra çocukların birer karınca olduklarını hayal etmeleri, yerde bulunan yastıklar üzerindeki resmi de göz önünde bulundurarak (resimlerde ağır veya daha hafif yiyecek resimleri bulunmaktadır) iş birliği halinde taşımaları istenmiştir. Etkinlikler sıralanırken basit düzeyden biraz daha ileri düzeydeki empatik ve prososyal davranışların (ilerleyen haftalarda köy anaokulundaki çocuklara gönderilmek üzere oyuncak yardımı yapılması gibi daha üst becerileri kapsayan) geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Fakat haftalar ilerledikçe, bazı günlerde, ilk haftalardaki etkinliklere benzer daha basit düzeydeki (duyguların tanımlanması, mimikler gibi) becerilere de sarmal geri dönüşler yapılmıştır.

Etkinliklerde çocukların hem karşısındakinin ne hissediyor olabileceğini tahmin etmesiyle ve bu durumda kendisinin ne hissettiğini belirtmesiyle, yani duygulara yönelik empati becerileri ile, hem de böyle bir durumda o kişiye nasıl davranılması gerektiği, nasıl yardımcı olunabileceği ile ilgili prososyal davranışları geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerde soru-cevap, tartışma, drama, problem çözme gibi öğretim tekniklerine yer verilmiştir. Hazırlanan bütünlük etkinliklerinde yer alan Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikayeler (bir tanesi hariç) araştırmacı tarafından empati ve prososyal davranışlara yönelik yazılmış ve uzman görüşü alınarak uygulanmıştır. Bunun dışında, yine uzman görüşü alınarak seçilen, empati ve prososyal davranışlara değinen altı adet resimli kitap da etkinliklerde kullanılmıştır. Araştırmacı, programını geliştirme sürecinde, resimli kitap seçiminde farklı yayınevlerine ait yaklaşık 120 adet resimli kitabı empati ve prososyal davranışları içermesi yönünden incelemiş ve uzman görüşü ile beraber, empati ve prososyal davranışların kazandırılması için yeterince uygun olmayışları ve bu becerilere yer vermeyişleri sebebiyle çoğu elenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini Kdz. Ereğli ilçesindeki iki ayrı ilkokulun anasınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grup okulları sosyo-ekonomik düzeyde birbirine benzerlik gösteren iki ayrı okul olarak seçilmiştir. Bu seçimi sağlamada İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne danışılarak birbirine sosyo-ekonomik açıdan benzerlik gösteren okullar seçilmiştir. Deney grubu bir okuldaki, kontrol grubu ise diğer okuldaki çocukları kapsamaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Deney grubu 20, kontrol grubu 19 çocuktan oluşmakta, deney grubunda 11 erkek 9 kız, kontrol grubunda 9 erkek 10 kız bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ortalama ay aralığı 60-66, yaş ortalaması 5'tir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların tespit edilmiş herhangi bir gelişim problemi bulunmamaktadır. Çocukların annelerinin yaşları 30-47, babalarının yaşları 31-49 yaşları arasında dağılım göstermektedir. Anne-babaların eğitim durumu ilkokuldan üniversite kademesine kadar çeşitlilik göstermektedir; çoğunluğu ise lise (ortaöğretim) mezundur.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Empatik becerileri ölçmek amacıyla çocuklar için geliştirilmiş empati ölçeği ve prososyal davranışlardan yardım etme ve paylaşmayı değerlendirmek amacıyla da bir gözlem-değerlendirme yöntemi kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Empatik becerileri ölçmek amacıyla kullanılan ölçek, Akyol ve Aslan (2012), tarafından geliştirilen "Çocuklar için empati ölçeği"dir. Ölçek dört duyguyu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku) ölçmek amacıyla hazırlanmış olup, bu duygulara ait farklı olay-durumları gösteren 12 adet resimden oluşmaktadır. Her bir duyguya ait 3 farklı resim bulunmaktadır. Örneğin, mutluluk duygusu için, arkadaşları ile doğum gününü kutlayan bir kız çocuğu, arkadaşının kendisine hediye verdiği erkek çocuğu ve kendisine annesinin kitap okuduğu, annesinin kucağında oturan bir erkek çocuğu gibi. Ölçekte her bir resimde yer alan olaydaki duyguyu hisseden ana karakterin yüz ifadesi çizilmeyerek boş bırakılmıştır. Ölçeğin uygulanmasında her bir resimdeki yüzü çizilmemiş ana karakterin duygusunun ne olduğu çocuğa sorulur. Çocukların doğru duyguyu belirtmeleri 1 puan, yanlış duygu belirtmeleri veya cevapsız kalmaları 0 puan olarak kayıt edilmektedir. Çocuklara gösterilen 12 adet resmin tamamında aynı prosedür uygulanmaktadır.

Akyol ve Aslan (2012), geliştirdikleri ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmişlerdir. Buna göre güvenilirlik için iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, Cronbach alfa değeri güvenilir aralık olan 0.70 olarak bulunmuştur. Yine güvenilirlik için test-tekrar-test korelasyon katsayısı hesaplanmış, 0.89 olarak bulunmuş ve testler arasındaki iki ölçümün anlamlı olduğu belirtilmiştir. Geçerlik işlemleri için ise içerik-kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü alınmış, yapı geçerliği için ise farklı yaş gruplarına (4, 5, 6) ölçek uygulanmış, yapılan analiz sonucu yaş büyüdükçe geçerliğinin arttığı, ölçeğin 4 yaşa göre 5 yaşta, 5 yaşa göre de 6 yaşta daha iyi çalıştığı belirtilmiştir. Bu araştırmada 5 yaş grubu çocuklar ile çalışılmıştır.

Prososyal Davranış Değerlendirme Yöntemi

Çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmek amacıyla ise bir gözlem-değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem çocukların yardım etme ve paylaşma davranışlarını incelemektedir. Literatürde, çeşitli araştırmalarda bu yöntemin benzerlerinin uygulandığı görülmüş (Roberts ve Strayer, 1996; Schenk ve Grusec, 1987), bu araştırmada ise Uzmen (2001)'in araştırmasında kullandığı yöntem kullanılmıştır. Bu gözlem-değerlendirme yönteminde araştırmacı birbirini takip eden davranışları rol yaparak canlandırmakta ve incelediği çocuğun buna karşı tepkilerini not almaktadır. Bu yöntemde, çocukların yardım etme davranışlarını incelemek amacıyla, içerisinde çeşitli nesnelere (kalem, ataç, silgi, kağıtlar vs.) olan kutu yere düşürülerek çocukların buna karşı tepkileri incelenmektedir. Yapılan işlemde, çocuk ile araştırmacı ayrı bir odada bulunur, araştırmacı çocuktan bir resim çizmesini ister, araştırmacı bu sürede kutuyu eline alarak içinde bir şeyler arıyormuş gibi yapar ve sonrasında çocuğun yakınına yere düşürür. Devamında kendisi eğilip dağılan nesnelere toplarken çocuğun yardım etmeye gelip gelmediğini gözlemler. Araştırmacı düşen nesnelere toplarken on saniye içinden sayar ve bu süre içerisinde çocuk yardım etmeye gelmezse “düşürdüklerimi toplamama yardım eder misin?” diye sorar ve çocuğun bundan sonraki davranışını gözlemler. Çocuğun davranışları “kendiliğinden yardım etti”, “istendiğinde yardım etti” veya “yardım etmedi” şeklinde kayıt edilir.

Yardım etme davranışının gözlenmesine dair yapılan bu işlemlerin devamında çocukların paylaşma davranışlarını değerlendirmek amacıyla araç olarak etiketlerden yararlanılır. Araştırmacı tarafından resim çizimini tamamlayan çocuğa 8 adet etiketten istediği 5 tanesini seçip alması söylenir, almadığı geri kalan 3 tanesinin ise hastanede yatmakta olan bir çocuğa gönderileceği belirtilir. Sonrasında araştırmacı, çocuğa, çocuğun aldığı 5 tane etiketten hastanedeki çocuğa göndermek isteyip istemediğini sorar. Çocuğun bunun sonucunda etiket paylaşması veya paylaşmaması, eğer paylaştıysa kaç tanesini araştırmacıya verdiği not edilir. Yardım etmeye ve paylaşmaya dair bu gözlem-değerlendirme işlemleri deney ve kontrol grubundaki çocukların tümü için, öntest ve sontestlerde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmalarda kategorik değişkenlerin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelendiği ve analizde beklenen frekansların hücrelere düşen değer sayısının 20'den az olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Bu araştırmada da parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Empati ile ilgili verilerin analizinde parametrik olmayan Mann Whitney U ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası empati becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi, grupların kendi içindeki (deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılığı ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılığı) farklılıkları incelemek amacıyla da Wilcoxon testi yapılmıştır. Bu analizlerde anlamlılık değeri 0.05 ($p < 0.05$) olarak alınmıştır.

Prososyal davranışların analizinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası yardım etme davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için ki-kare testi uygulanmıştır. Aynı şekilde, paylaşma davranışı için de ki-kare testi uygulanmıştır. Paylaşma davranışına ek olarak, çocukların paylaştıkları etiket sayılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Grupların kendi içinde (deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası yardım etme ve paylaşma davranışının ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası yardım etme ve paylaşma davranışının) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla, yardım etme ve paylaşma davranışları için ki-kare testi, paylaşılan etiket sayıları için ise Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri

Güvenirlik, araştırmalarda ölçümlerin tutarlılığını gösteren, her zaman aynı sonucu vereceğini belirten inceleme kriterleridir (Balci, 2006). Akyol ve Aslan (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Empati Ölçeği”nin güvenilirlik çalışmaları için Akyol ve Aslan tarafından test-tekrar-test güvenilirlik analizi yapılmış ve iki ölçüm arasında $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca test-tekrar-test analizleri sonucu elde edilen korelasyon katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak iç tutarlık güvenilirliği analizleri için madde istatistikleri, Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış, iç tutarlık katsayısı 0.70 olarak bulunmuştur (Akyol ve Aslan, 2012).

Bu araştırmanın geçerliği ile ilgili işlemlerin gerçekleştirilmesinde, literatürde iç geçerlik ve dış geçerliğe yönelik olarak belirtilen maddeler incelenmek üzere kullanılmıştır (Balci, 2006; Creswell, 2016; Çepni, 2005).

Araştırmalarda iç geçerliğin incelenmesine yönelik olarak iki soru belirtilmektedir (Balci, 2006; Çepni, 2005). Araştırmacıların yanıt vereceği ilk soru, elde edilen bulguların araştırma ile ilgili olup olmadığı ve doğru yorumlanıp yorumlanmadığıdır. Bu soruya elde edilen bulguların araştırma soruları ile ilgili olduğu ve doğru yorumlandığı şeklinde olumlu yanıt verilebilir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının empatik ve prososyal davranışlarını incelemek amaçlanmaktadır. Bu sebeple bu becerileri çocuklar açısından ölçen özel bir ölçek ve değerlendirme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın planlanması aşamasında ilgili literatür taranmış, öncelikle Bryant (1982)'in çocuklar için empati ölçeğinin kullanılması düşünülmüş fakat bu konuda alınan uzman görüşleri sonucu belirtilen ölçeğin daha çok ilkokul çocuklarına yönelik bir ölçek olması sebebiyle bundan vazgeçilmiş, Akyol ve Aslan (2012)'in ölçeğinin yine uzman görüşü alınarak kullanılması tercih edilmiştir. Yine Uzmen (2001)'in araştırmasında kullandığı değerlendirme yöntemi de bu çalışmaya ve okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğu açısından uzman görüşü alınarak kullanılmıştır. Elde edilen bulguların araştırma amaçları ile ilgili olduğu belirtilebilir.

Elde edilen bulguların doğru yorumlanıp yorumlanmadığına yönelik olarak ise, araştırmacının yaptığı detaylı literatür taraması ışığında verilerin tartışılarak yorumlandığı, yapılan veri analizi işlemlerinin doğrulukla gerçekleştirilmesinde ise ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşlerinin alındığı belirtilebilir.

İç geçerliğe yönelik ikinci soru ise araştırma sonucunda elde edilen farklılığın yapılan deneysel işlemde kaynaklanıp kaynaklanmadığının tartışılmasıdır. Araştırmacı deney grubuna dokuz hafta boyunca her haftanın dört gününü kapsayan detaylı bir program uygulamıştır. Deneysel uygulama süresi uzman görüşü de alınarak uzun tutulmuştur. Süreci aksatacak diğer etkinliklerin önüne geçilmiş, anasınıfı öğretmeninin yapmayı düşündüğü kutlama, etkinlik, alan gezisi gibi uygulamaların deney günleri haricindeki günlerde yapılması yönünde bir planlama yapılmıştır. Deney grubundan elde edilen anlamlı farklılıkların yapılan deneysel uygulama sonucu olduğu düşünülmektedir.

Dış geçerliğin değerlendirilmesindeki birinci soru, belge ve dokümanlarda doğruluğun sağlanmasıdır. Araştırmacı programın hazırlanmasında da ölçeklerin uygulanmasında da uzman görüşü alarak titizlikle çalışmış, veri toplamada çocukların görüşlerini etkileyecek herhangi bir müdahalede bulunmamış, objektif şekilde veriler kayıt edilmiştir. Dış geçerliğin değerlendirilmesinde ikinci soru bulgularda genellenebilirlik ile ilgilidir. Literatür açısından incelendiğinde, bu çalışmadakine benzer şekilde, empati ve prososyal davranışlar açısından olumlu sonuçların alındığı araştırmalar bulunmaktadır (Ahammer ve Murray, 1979; Alvord-Karapetian ve O'Leary, 1985; Black vd., 1999; Brown, 1988; Chalmers ve Townsend, 1990; Crozier ve Tincani, 2007; Dubow, Huesmann ve Eran, 1987; Feshbach, 1979, 1982; Grossman vd., 1997; Kahraman, 2007; Kalliopuska, 1992; Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Kolb ve Weede, 2001; Kroeger vd., 2007; Lawton ve Burk, 1990; Ramaswamy ve Bergin, 2009; Ridley vd., 1982; Solomon vd., 1988; Staub, 1971; Trepanier ve Romatowski, 1981; Uzmen, 2001; Vandenplas-Holper vd., 1988; Winer, 1990; Zanolli vd., 1997). Bu çalışmadan alınan sonuçların da empatik ve prososyal davranışlar açısından 5 yaş grubu çocuklarına genellenebileceği düşünülmektedir.

Creswell (2016)'in iç ve dış geçerlik için belirttiği, yukarıda anılan ölçütlere ek olarak, deney ve kontrol grupları arasında “deneysel işlemin yaygınlaşmasına” sebep olacak herhangi bir etkileşim

bulunmamaktadır; iki grup ayrı okullardadır ve gruplara uygulanan ön ve sonestler arasındaki zaman aralığı çocukların bunu hatırlamasını engelleyecek düzeyde, mümkün olduğunca geniş tutulmuştur.

Balcı (2006), içerik-kapsam geçerliğine yönelik uzman görüşlerinin de geçerliğe katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu kapsamda, bu araştırmadaki eğitim programının hazırlanmasında da, ölçek ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde de, sürecin genel olarak yürütülmesinde de okul öncesi eğitimi alanında profesör unvanına sahip iki öğretim üyesinden ve çocuk gelişimi alanında profesör unvanına sahip bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uygulama öncesinde, programda sıklıkla düzeltmeler ve güncellemeler yapılmış, yaklaşık altı aylık bir süreç sonunda eğitim programı ve deneysel süreç uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Araştırma önerisi Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından incelenmiş ve etik kurul izni alınmıştır. İlgili izin ek olarak sunulmuştur.

Bulgular

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

Birinci alt problemin incelenmesine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 1. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Empatik Becerileri

	Grup	n	Ortalama	Min.	Maks.	Std. Sapma	Mann Whitney U	P
Uygulama Öncesi	Deney	20	62.50	50.00	83.33	10.982	173.000	.623
Empati Beceri Düzeyi	Kontrol	19	60.09	33.33	91.67	12.291		

$p>0.05$

Buna göre iki grubun uygulama öncesi empati becerileri açısından birbirine benzerlik gösterdiği ve deneysel uygulama için uygun oldukları belirtilebilir.

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

İkinci alt problemin incelenmesine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri

	Grup	n	Ortalama	Min.	Maks.	Std. Sapma	Mann Whitney U	P
Uygulama Sonrası	Deney	20	82.92	58.33	100.00	10.636	26.500	.000*
Empati Beceri Düzeyi	Kontrol	19	56.58	16.67	91.67	15.361		

* $p<0.05$

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiş olup, bu farklılık deney grubu lehinedir ($p<0.05$). Buna göre yapılan deneysel uygulamanın deney grubunda olumlu bir gelişme sağladığı, empati becerilerini olumlu yönde desteklediği belirtilebilir.

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

Üçüncü alt problemin incelenmesine yönelik Wilcoxon testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri

Grup		Ortalama	Min.	Maks.	Std. Sapma	Wilcoxon Testi	p
Deney	Uygulama öncesi empati beceri düzeyi	62.50	50.00	83.33	10.98	-3.860	.000*
	Uygulama sonrası empati beceri düzeyi	82.92	58.33	100.00	10.64		

*p<0.05

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05). Buna göre deney grubuna uygulanan eğitimin çocukların empatik becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilebilir.

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

Dördüncü alt problem Wilcoxon testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Buna göre kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05).

Tablo 4. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Empatik Becerileri

Grup		Ortalama	Min.	Maks.	Std. Sapma	Wilcoxon Testi	p
Kontrol	Uygulama öncesi empati beceri düzeyi	60.09	33.33	91.67	12.29	-.794	.427
	Uygulama sonrası empati beceri düzeyi	56.58	16.67	91.67	15.36		

p>0.05

Deney grubunun kendi içerisindeki öntest sontest analizlerinde anlamlı bir farklılık elde edilip kontrol grubunun analizlerinde bu farkın elde edilememesi de deney grubunda görülen anlamlı farklılığın yapılan uygulamadan kaynaklandığını destekler niteliktedir.

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

Beşinci alt problem Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı) ile Kontrol Grubundaki Çocukların Ölçülen Empatik Beceri Erişileri (Sontest-Öntest Fark Puanı)

	Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	Mann Whitney U	p
Erişi (Sontest-Öntest Puan Farkı)	Deney	20	20.42	9.92	17.500	.000*
	Kontrol	19	-3.51	14.25		

*p<0.05

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçülen empatik beceri erişileri (son-test-önce-test fark puanı) arasında deney grubu lehine olan anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre deney grubundaki çocukların empati becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiği belirtilebilir.

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

Yardım Etme Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen yardım etme davranışları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Yardım Etme Davranışları

			Grup		Toplam
			Deney	Kontrol	
Uygulama Öncesi	Kendiliğinden yardım etti	n	4	0	4
		%	100.0	.0	100.0
Yardım Etme	İstenildiğinde yardım etti	n	16	17	33
		%	48.5	51.5	100.0
	Yardım etmedi	n	0	2	2
		%	.0	100.0	100.0
Toplam		n	20	19	39
		%	51.3	48.7	100.0

$$\chi^2 = 6.009, p=0.050$$

Uygulama öncesi ölçülen deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İki grubun uygulama öncesinde prososyal becerilerden yardım etme davranışı açısından birbirine benzerlik gösterdiği ve deneysel uygulama için uygun olduğu belirtilebilir.

Paylaşma Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen paylaşma davranışları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Paylaşma Davranışları

			Grup		Toplam
			Deney	Kontrol	
Uygulama Öncesi	Paylaştı	n	10	4	14
		%	71.4	28.6	100.0
Paylaşma	Paylaşmadı	n	10	15	25
		%	40.0	60.0	100.0
Toplam		n	20	19	39
		%	51.3	48.7	100.0

$$\chi^2 = 3.548, p=0.060$$

Deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesinde ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

	Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	Mann Whitney U	p
Uygulama Öncesi	Deney	10	1.20	.42	16.000	.352
Paylaşma Sayısı	Kontrol	4	1.00	.00		

$p>0.05$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu durum iki grubun uygulama öncesi prososyal becerilerden paylaşma davranışı açısından birbirine benzerlik gösterdiğini ve deneysel uygulama için uygun olduklarını yansıtmaktadır.

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

Yardım Etme Davranışı

Yardım etme davranışı açısından deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları

		Grup		Toplam	
		Deney	Kontrol		
Uygulama Sonrası Yardım Etme	Kendiliğinden yardım etti	n	13	1	14
		%	92.9	7.1	100.0
	İstendiğinde yardım etti	n	7	14	21
		%	33.3	66.7	100.0
	Yardım etmedi	n	0	4	4
		%	.0	100.0	100.0
Toplam	n	20	19	39	
	%	51.3	48.7	100.0	

$\chi^2 = 16.604, p=0.000$

Uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bu anlamlı farklılığı yorumlamak için dağılımlar incelendiğinde, deney grubunda kendiliğinden yardım eden 13 çocuk, kontrol grubunda 1 çocuk, deney grubunda istendiğinde yardım eden 7, kontrol grubunda 14 çocuk ve kontrol grubunda yardım etmeyen 4 çocuk bulunurken, deney grubundaki çocukların hepsinin yardım ettiği görülmektedir.

Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen değerler karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında deney grubundaki çocuklarda kendiliğinden yardım eden çocuk sayısının uygulama öncesine göre 9 çocuk arttığı görülmektedir. Uygulama öncesinde deney grubunda 4 çocuğun kendiliğinden yardım etme davranışı sergilediği gözlenirken, uygulama sonrasında bu davranışın 13 çocukta gözlemlendiği ve arttığı bulunmuştur. Kendiliğinden yardım etme davranışı prososyal açıdan istendiğinde yardım etme veya yardım etmeme davranışlarına göre daha prososyal bir davranıştır ve bunun deney grubu çocuklarında uygulama sonrasında arttığı görülmüştür.

Kontrol grubunda ise uygulama öncesine göre uygulama sonrasında kendiliğinden yardım etme davranışı 1 çocuk artmış, istendiğinde yardım eden çocuk sayısı 17'den 14'e düşmüş ve prososyal açıdan istenmeyen bir davranış olan "yardım etmeme" davranışı ise öncesine göre 2 çocukta daha görülerek 4'e çıkmıştır. Kontrol grubunda 1 çocuk sayısı ile kendiliğinden yardım etme davranışı ve 2 çocuk sayısı ile yardım etmeme davranışı artış göstermiştir. Uygulama yapılan deney grubunda yardım etme davranışında anlamlı farklılık yaratan olumlu gelişme sağlandığı, uygulama yapılmayan kontrol grubunda ise küçük bir ilerleme ve aynı zamanda gerileme olduğu görülmektedir.

Paylaşma Davranışı

Paylaşma davranışı açısından deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları

			Grup		Toplam
			Deney	Kontrol	
Uygulama Sonrası Paylaşma	Paylaştı	n	18	10	28
		%	64.3	35.7	100.0
Paylaşma	Paylaşmadı	n	2	9	11
		%	18.2	81.8	100.0
Toplam		n	20	19	39
		%	51.3	48.7	100.0

$$\chi^2 = 6.719, p=0.010$$

Deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubunda 18 çocuğun paylaşım yaptığı ve 2 çocuğun paylaşım yapmadığı, kontrol grubunda ise 10 çocuk etiket paylaşırken, 9 çocuğun etiket paylaşmadığı görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları ile Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

	Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	Mann Whitney U	p
Uygulama Sonrası Paylaşma Sayısı	Deney	18	2.00	.77	25.000	.001
	Kontrol	10	1.00	.00		

* $p<0.05$

Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları ile kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Bulunan anlamlı farklılıklara göre, dağılımlar detaylı incelendiğinde, deney grubunda uygulama öncesinde 10 çocuğun paylaşım yaptığı, 10 çocuğun ise yapmadığı gözlenirken, uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların 18'inin paylaşım yaptığı, 2 çocuğun ise paylaşım yapmadığı görülmüştür. İki grup arasında elde edilen anlamlı farklılık ile beraber deney grubunda eğitim sonrası paylaşım yapan çocuk sayısının arttığı da görülmektedir. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında, iki grup arasında eğitim alan deney grubu lehine bir sonuç elde edildiği belirtilebilir. Fakat, bununla beraber, paylaşma davranışı açısından kontrol grubunda da bir ilerleme olduğu görülebilir. Kontrol grubunun paylaşma davranışları uygulama öncesi ve sonrası açısından incelendiğinde, uygulama öncesinde kontrol grubundan 4 çocuk paylaşım yaparken, son-testte bu sayı 10'a yükselmiştir. Paylaşım yapmayan çocuk sayısı ise 15'ten 9'a düşmüştür. Bu durumda, uygulama yapılmadığı halde, kontrol grubunda da paylaşma davranışı açısından olumlu bir ilerlemenin olduğu görülmektedir, fakat, deney grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubundaki artışın daha fazla olduğu gözlenmiştir.

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

Yardım Etme Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları

Grup	Uygulama Sonrası Yardım Etme			Toplam		
	Kendiliğinden yardım etti	İstenildiğinde yardım etti	Yardım etmedi			
Deney	Uygulama öncesi	Kendiliğinden yardım etti	n	4	0	4
			%	100.0	.0	100.0
	yardım etme	İstenildiğinde yardım etti	n	9	7	16
			%	56.3	43.8	100.0
Toplam		n	13	7	20	
		%	65.0	35.0	100.0	

$$\chi^2 = 2.692, p=0.101$$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Deney grubunda uygulama öncesinde kendiliğinden yardım eden 4 çocuk var iken, uygulama sonrasında 13 çocuğun kendiliğinden yardım ettiği görülmektedir. Uygulama öncesinde 16 çocuk istenildiğinde yardım etme davranışı gösterirken, uygulama sonrasında 7 çocuk istenildiğinde yardım etme davranışı göstermişlerdir. Deney grubunda uygulama öncesine göre uygulama sonrasında “kendiliğinden yardım etme” davranışının arttığı fakat bu artışın anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirtilebilir.

Paylaşma Davranışı

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları

Grup	Uygulama Sonrası Paylaşma			Toplam		
	Paylaştı	Paylaşmadı				
Deney	Uygulama öncesi	Paylaştı	n	9	1	10
			%	90.0	10.0	100.0
	paylaşma	Paylaşmadı	n	9	1	10
			%	90.0	10.0	100.0
Toplam		n	18	2	20	
		%	90.0	10.0	100.0	

$$\chi^2 = 0.000, p=1.000$$

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Deney grubunun uygulama öncesi paylaşan ve paylaşmayan çocuk sayıları 10’ar çocuk olacak şekilde eşitken, uygulama sonrasında 18 çocuk paylaşım yapmış ve 2 çocuk paylaşım yapmamıştır. Verilen eğitim sonrasında daha çok sayıda çocuğun paylaşım yaptığı görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

Grup		Ortalama	Std. Sapma	Wilcoxon Testi	p
Deney	Uygulama öncesi paylaşma sayısı	1.22	.441	-2.251	.024*
	Uygulama sonrası paylaşma sayısı	2.22	.667		

*p<0.05

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

Deney grubunun paylaşma davranışı uygulama öncesinde 10 çocuk paylaştı, 10 çocuk ise paylaşmadı şeklinde iken, uygulama sonrasında paylaşan çocuk sayısı 18 çocuğa çıkmış, paylaşmayan çocuk sayısı ise 2'ye düşmüştür. Bu sonuç paylaşma davranışı açısından deney grubunda olumlu bir ilerlemenin kaydedildiği şeklinde yorumlanabilir.

Paylaşma davranışının deney grubunda olumlu yönde geliştiğine yönelik ikinci bulgu ise, etiket paylaşma sayısında anlamlı bir farklılık görülmüş olmasıdır. Etiket paylaşma sayısında anlamlı bir farklılığın görülmesi, çocukların paylaştıkları etiket sayısının eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Bunu örneklemek gerekirse; uygulama öncesinde 1 etiket paylaşan çocuk, uygulama sonrasında 2 veya 3 gibi daha çok sayıda etiketi paylaşır hale gelmiştir. Buna göre deney grubunun paylaşma davranışı açısından olumlu bir gelişme kaydettiği söylenebilir. Paylaşma davranışında da yardım etme davranışına benzer şekilde (etiket paylaşma sayısı hariç) anlamlı bir farklılık elde edilememiş olmasına rağmen çocukların yardım etme ve paylaşma davranışlarında artış olduğu yorumlanabilir.

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

Yardım Etme Davranışı

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Yardım Etme Davranışları

Grup		Uygulama Sonrası Yardım Etme			Toplam		
		Kendiliğinden yardım etti	İstendiğinde yardım etti	Yardım etmedi			
Kontrol	Uygulama öncesi yardım etme	İstendiğinde	n	1	14	2	17
		yardım etti	%	5.9	82.4	11.8	100.0
	Yardım etmedi	n	0	0	2	2	
		%	.0	.0	100.0	100.0	
Toplam		n	1	14	4	19	
		%	5.3	73.7	21.1	100.0	

$\chi^2 = 8.382, p=0.015$

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen yardım etme davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Detaylı incelendiğinde, kontrol grubunda araştırmacıya yardım etmeyen çocuk sayısı ön-testte 2 iken, son-testte bu sayı 4 çocuğa çıkmıştır. Kontrol grubunda uygulama öncesinde kendiliğinden yardım eden çocuk bulunmamaktadır. Uygulama sonrasında ise bir çocuğun kendiliğinden yardım ettiği görülmüştür. Uygulama öncesinde istendiğinde yardım eden 17 çocuk varken, son-testte bu sayı 14'e düşmüştür.

Paylaşma Davranışı

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Paylaşma Davranışları

Grup			Uygulama sonrası paylaşma		Toplam	
			Paylaştı	Paylaşmadı		
Kontrol	Uygulama öncesi	Paylaştı	n	3	1	4
			%	75.0	25.0	100.0
	paylaşma	Paylaşmadı	n	7	8	15
			%	46.7	53.3	100.0
Toplam		n	10	9	19	
		%	52.6	47.4	100.0	

$\chi^2 = 1.017, p=0.313$

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen paylaşma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Uygulama öncesinde kontrol grubunda etiket paylaşan çocuk sayısı 4 iken, son-testlerde bu sayı 10'a çıkmıştır. Etiket paylaşmayan çocuk sayısı ise uygulama öncesinde 15 iken, son-testlerde 9'a düşmüştür. Anlamlı farklılık elde edilemese de kontrol grubunun paylaşma davranışlarında artış olduğu görülmüştür.

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ölçülen Etiket Paylaşma Sayıları

Grup		Ortalama	Std. Sapma	Wilcoxon Testi	p
Kontrol	Uygulama öncesi paylaşma sayısı	1.00	.00	.000	1.000
	Uygulama sonrası paylaşma sayısı	1.00	.00		

$p>0.05$

Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen etiket paylaşma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tartışma

Bu araştırmada çocukların empati becerilerine yönelik elde edilen bulgularda, deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası analizlerinde, iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ayrıca deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası bulguları karşılaştırıldığında da anlamlı farklılık elde edilmiştir. Böyle bir farklılık kontrol grubu açısından elde edilmemiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçülen empatik beceri erişimleri (son-test-öntest fark puanı) arasında da yine deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ulaşılan bu anlamlı farklılıklar yapılan deneysel uygulamanın/egitim programının deney grubundaki çocukların empati becerilerini olumlu yönde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Empati becerileri açısından elde edilen bu sonuç ilgili literatürle de uyum göstermektedir. Yapılan pek çok araştırmada çocuklara uygulanan empati eğitimi programının çocukların empati becerilerinde olumlu bir gelişime olanak tanıdığı görülmektedir (Faver ve Alanis, 2012; Feshbach, 1979, 1982; Gordon, 2003; Kahraman, 2007; Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Kalliopuska ve Tiitinen, 1991; Otfinowski, 2000; Seçer ve Alabay, 2011; Şahin, 2012; Wee vd., 2022; Yüksel, 2003). Bu araştırmaların bir bölümünde okul öncesi dönem çocuklarından daha büyük yaştaki, örneğin, 8-10 yaş aralığındaki çocuklara uygulanan programlar sonucu olumlu sonuçların alındığı (Feshbach, 1979, 1982; Garandau, Laninga-Wijnen ve Salmivalli, 2022; Grossman vd., 1997; Yüksel, 2003), diğer bir bölümünde ise okul öncesi dönem çocukları ile çalışılarak onların empati gelişimine dair olumlu sonuçların alındığı görülmektedir. Örneğin, Kalliopuska ve Tiitinen (1991), hazırladıkları iki ayrı empati eğitimi programını okul öncesi dönem çocuklarına uygulayarak olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Programlarından biri empatinin gelişimi için müzik, müzik ile psikomotor ve resim çizimi etkinliklerini kullanmayı, diğer program ise hikaye anlatımı ve rol oynama etkinliklerini içermektedir. Araştırma sonucunda iki programın da etkili olduğunu fakat hikaye anlatımını ve rol oynamayı içeren ikinci programın daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada ise MEB (2013) programında yer alan alan gezisi hariç bütün etkinlik türleri bütünleşik şekilde kullanılmıştır. Fakat genel olarak Türkçe dil etkinlikleri ile bütünleştirilmiş etkinliklerinin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Bu açıdan da Kalliopuska ve Tiitinen (1991)'in araştırması ile benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Literatürde dikkat çeken bir özellik olarak, hikaye anlatımı ve rol oynama etkinliklerine yönelik eğitim programları sonucunda, empati açısından daha olumlu sonuçların elde edildiği görülmüştür (Cress ve Holm, 2000; Faver ve Alanis, 2012; Kalliopuska ve Tiitinen, 1991; Wee vd., 2022). Cress ve Holm (2000), bu durumu, çocukların resimli kitaplardaki/hikayelerdeki kahramanların yerine kendilerini koyarak, onlarla özdeşim kurarak empati becerilerinin etkili şekilde gelişeceği yönünde yorumlamışlardır. Özellikle annelerinin paylaşımlı okuma yaptığı çocuklara kitap karakterlerinin duygularını, nasıl davranacaklarını, ne düşündüklerini sormalarının çocukların zihinsel empati becerilerini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Kucirkova, 2019).

Seçer ve Alabay (2011)'in yaptıkları araştırmada da sosyal hizmetler ve çocuk koruma kurumlarında kalmakta olan 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan empati eğitimi programının çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği ve problemleri davranışlarını azalttığı bulunmuştur. Ridley ve diğerleri (1982), 3 ve 5 yaş grubu çocuklara uyguladıkları empati eğitimi programı sonucu, çocukların duyuşsal empatilerinde anlamlı farklılık, bilişsel empatilerinde anlamlı olmayan sayısal ilerleme elde etmişlerdir. Elde ettikleri bu sonuç bizim araştırmamıza kısmen benzerlik göstermekte, çocukların genel empati becerilerinin gelişim gösterebileceğini desteklemektedir. Bizim araştırmamızda –çocukların empati gelişimi duyuşsal veya bilişsel olarak ayırt edilmemekle beraber– elde edilen bulgularda çocukların genel empati becerilerinde olumlu gelişim olduğu görülmektedir. Kahraman (2007)'in araştırmasında da okul öncesi dönem çocuklarına yönelik empati eğitimi sonucu çocukların empatik becerilerinde olumlu gelişim elde edilmiştir. Literatürde yer alan bu araştırmalar ve bizim araştırmamız çocuklarda empatik becerilerin bu yönde yapılacak eğitimlerle geliştirilebileceğini göstermesi açısından önemli görülebilir. Fakat bizim araştırmamız, verilen eğitim sonucu empatinin gelişimi bir tarafa bırakılırsa, başka değişkenleri, örneğin, çocukların saldırganlık davranışlarının azalması azalmadığını incelememesi yönünden sınırlı olarak değerlendirilebilir.

Çocukların prososyal davranışlarına yönelik bulgularda, deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası analizlerinde, yardım etme davranışı açısından iki grup arasında anlamlı farklılık elde edilmiş ve bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Deney grubunun yardım etme davranışı açısından sontestteki dağılımı incelendiğinde, yapılan uygulama sonucunda çocukların “kendiliğinden yardım etme” davranışının uygulama öncesine göre arttığı, yardım etmeyen çocuğun ise olmadığı görülmüştür. Çocukların kendiliğinden yardım etme davranışının artmış olması, prososyal davranışların “gönüllü” davranışlar olması sebebiyle, istendik bir sonuçtur. Verilen eğitimin çocukların prososyal açıdan yardım etme davranışına katkı sağladığı belirtilebilir. Benzer sonuçlar literatürdeki çeşitli araştırmalarda da elde edilmiştir (Alvord-Karapetian ve O’Leary, 1985; Brown, 1988; Black vd., 1999; Crozier ve Tincani, 2007; Demir, 2021; Dubow vd., 1987; Feshbach, 1982; Forge ve Phemister, 1987; Friedrich ve Stein, 1973; Gordon, 2003; Grossman vd., 1997; Irving, 1988; Kalliopuska ve Tiitinen, 1991; Kolb ve Weede, 2001; Kroeger vd., 2007; Lawton ve Burk, 1990; Ramaswamy ve Bergin, 2009; Schenk ve Grusec, 1987; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait ve Hertzman, 2012; Solomon vd., 1988; Staub, 1971; Trepanier ve Romatowski, 1981; Uzmen, 2001; Vandenplas-Holper vd., 1988; Zanolli vd., 1997).

Yardım etme davranışı açısından kontrol grubunun sontest sonuçları incelendiğinde ise, kontrol grubundaki çocukların, kendiliğinden yardım etme davranışını 1 çocuk nispetinde artırdığı, bununla beraber, yardım etmeyen çocuk sayısının ise 2 çocuk arttığı görülmüştür. Kontrol grubunun kendi içerisindeki yardım etme davranışında, öntest-sontest sonuçlarında da anlamlı fark elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın kontrol grubunda görülen yardım etme davranışındaki gerilemeden kaynaklandığı düşünülmektedir. Herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubundaki çocuklarda yardım eden çocuk sayısının 1 çocuk artmış olması, artışı sağlayan çocuğun bu süre zarfında aile ve çevre yaşantısında yardımlaşmaya dair becerileri görmesi ve öğrenmesi sebebiyle mümkün olmuş olabilir. Schenk ve Grusec (1987) de araştırmalarında herhangi bir eğitim görmeyen, evde büyüyen çocukların gündüz bakımevinde kalan çocuklara göre yetişkine daha çok yardım etme davranışı sergilediklerini bulmuşlardır. Ev ortamında yardım etme davranışlarının sergileniyor olması çocukların yardım etme davranışını rol model alarak öğrenmelerini destekleyebilir. Kontrol grubundaki “kendiliğinden yardım etme” davranışının bir çocukta artmış olması yukarıda bahsedilen türden bir gelişim dâhilinde bir ihtimal olarak karşımıza çıkabilir. Fakat bu araştırmada ailevi süreçler kontrol edilen bir değişken değildir. Buna ek olarak kontrol grubunda “yardım etmeyen” çocuk sayısının ise 2 çocuk daha artarak 4 çocuğa çıktığı görülmüştür. Bu sonucun literatür açısından daha beklendik bir sonuç olduğu belirtilebilir. Paylaşma davranışının aksine çocukların yardım etme becerilerinin yaşla beraber azaldığını veya daha yavaş şekilde geliştiğini gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur.

Örneğin, Caplan ve Hay (1989), 3-5 yaş arası çocuklarla yaptıkları araştırmalarında, çocukların akranlarının zor durumda kalışlarına yönelik tepkilerini gözlemlemişler ve çocuklarla bu konuda mülakatlar gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında çocukların büyük çoğunluğunun akranlarının zor durumlarını fark edebildiklerini ve akranlarına nasıl yardım edebileceğini de bildiklerini çocuklarla yapılan mülakatlar ve gözlemler sonucu belirlemişlerdir. Bununla beraber yardıma geçme konusunda ise çocukların ortamda bir yetişkinin (örneğin, öğretmen) bulunması halinde “kendilerini sorumlu hissetmedikleri/sorumlu-yeterli olarak görmedikleri”ni belirttikleri bulunmuştur. Çocuklar arkadaşlarının, örneğin, yaralanması, ağlaması gibi durumlarda, ortamda bir yetişkin varsa, akranlarına yardım etme görev ve sorumluluğunu yetişkinden beklemektedirler. Bu araştırmada da benzer bir durum yaşanmış olabilir; yardım etme konusunda herhangi bir eğitim almamış, doğal gelişim sürecinde bulunan kontrol grubu çocukları araştırmacının kalem kutusunu yere düşürmesi davranışına araştırmacının yetişkin olması ve düşürdüklerini kendisinin toplayabilme becerisinde olacağını düşünerek katılmamış olabilirler. Benzer şekilde, Midlarsky ve Hannah (1985), birinci, dördüncü, yedinci ve onuncu sınıfa giden çocuklarla yaptıkları araştırmalarında, daha küçük yaş grubundaki çocukların daha büyük yaşta çocuklara göre yaralanan birine (özellikle de yetişkinse) daha az yardım etme davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır. Bunun nedeninin de, çocuklarla yaptıkları mülakat sonucunda, çocukların yardım etme konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinden ve nasıl yardım edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündüklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir (Midlarsky ve Hannah, 1985). Yardım etme davranışının yaşla beraber artmadığını gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Bar-Tal, Raviv ve Goldberg, 1982; Staub, 1970b).

Beaty (1998) de çocukların, yardım edilmesi gereken bir durumda, yakında bir yetişkin yoksa daha kolay yardım ettiklerini belirtmiştir. Kontrol grubu çocuklarında görülen yardım etmeme davranışındaki artışın sebebi bu durum olabilir. Ayrıca çocuklar araştırmacının kendilerinden çizmelerini istediği resme odaklanıp bir an önce bitirmek istiyor olabilirler, bu sebeple araştırmacıya yardım etmeye yeltenmemiş olmaları da ek olarak söz konusu olabilir. Bu duruma benzer bir sonuç Thornberg (2007)'in araştırmasında da görülmektedir; çocukların yardıma ihtiyacı olan birine yardım etmeme nedeninin öncelikle kendi yaptıkları iş üzerine odaklanmaları olduğu yapılan mülakatlar sonucunda bulunmuştur. Araştırmada bu durum çocukların sorun durumuna seyirci kalma sebeplerinden biri olarak yer almıştır. Paylaşma davranışı ile kıyaslandığında, yardım etme davranışının yaşa göre düşük bir ilerleme kaydedeceği kaynaklarda belirtilmektedir (Radke-Yarrow vd., 1983; Underwood ve Moore, 1982). Buna göre, kontrol grubunda da görüldüğü üzere, çocuklar herhangi bir eğitim almadıklarında yardım etme davranışlarında yaşla beraber ilerleyen bir "gerileme" olabileceği literatür göz önünde bulundurularak varsayılabilir.

Çocukların prososyal davranışlarına yönelik bulgularda, paylaşma davranışları açısından sınıfta iki grup arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu ortalamaları açısından kıyaslandığında anlamlı farklılığın deney grubundaki ilerlemeden kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre yapılan eğitim deney grubunun paylaşma davranışında kontrol grubuna göre olumlu bir gelişmeye sebep olmuştur. Bununla beraber kontrol grubunda da paylaşma davranışında olumlu bir ilerleme kaydedilmiştir. Bu durum, bu araştırmadaki yardım etme davranışının doğal gelişimde gerilemesinin aksine, paylaşma davranışında çocukların genel gelişimleri süresince doğal bir ilerleme olacağı, eğitim almasalar dahi paylaşma davranışını gösterebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Literatürde paylaşma davranışının yaşla beraber genellikle arttığı belirtilmiştir (Radke-Yarrow vd., 1983; Underwood ve Moore, 1982). Yine literatürde paylaşma davranışına yönelik olarak çocukların yaşları ilerledikçe özellikle çevrelerinde olan, yakınlarındaki akranları ile paylaşma davranışını sıklıkla sergiledikleri, paylaşma davranışının yaşla arttığı belirtilmiştir (Radke-Yarrow vd., 1983).

Alvord-Karapetian ve O'Leary (1985)'nin araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarına hikâyeler ile uygulanan eğitim sonucu, çocukların paylaşma davranışlarına yönelik artış ve anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Çocuklara verilen eğitimler paylaşma davranışını artırmaktadır. Uzmen (2001)'in çocukların yardım etme ve paylaşma davranışlarını incelediği araştırmasında ise, bu araştırmadakine benzer şekilde, deney ve kontrol gruplarının paylaşma davranışlarında her iki grupta da sayısal olarak artış olduğu görülmüştür. Bu araştırmada yer alan kontrol grubundaki çocukların paylaşma davranışlarındaki artışın yaşla beraber gözlemlenen gelişimsel ve doğal bir süreç olduğu – literatürdeki bu yöndeki görüşler de dikkate alınarak– düşünülebilir. Paylaşmaya yönelik doğrudan bir eğitim verilmesi de çocukların aile, akran ve öğretmenlerinden model alarak, izleyerek, görerek paylaşma davranışını öğrenebildikleri, bu durumun da kontrol grubundaki artışın bir etkeni olabileceği düşünülebilir. Liu ve diğerleri (2016), yaptıkları araştırmada, özgecili başkalarını düşünen, onlara önem veren davranıştan bağımsız şekilde çocukların paylaşma davranışlarında yaşla beraber artış tespit etmişlerdir, yani paylaşma davranışı çocuklarda empatik beceriler artsa da artmasa da yaşla beraber artış göstermiştir.

Deney grubunun prososyal davranışlar açısından kendi içerisindeki bulguları incelendiğinde, uygulama öncesinde sadece dört çocuk kendiliğinden yardım etme davranışı göstermiş iken, uygulama sonrasında on üç çocuğun kendiliğinden yardım etme davranışı gösterdiği görülmüştür. Yardım etme davranışında bir artış olduğu görülmekle beraber deney grubunun kendi içerisindeki analizlerinde anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu durum uygulamanın süresi ile ilgili olabilir. Otuz altı haftalık eğitim süreci deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuş fakat deney grubunun kendi içerisindeki olumlu ilerlemeye ek olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaya yetmemiş olabilir. Eğitim süresi uzatılarak deney grubunda da anlamlı farklılık elde edilebilirdi. Benzer bir sonuç Aisha ve Kaloeti (2020)'nin araştırmasında da görülmüştür; yapılan uygulama sonucu prososyal davranışlardan paylaşma ve iş birliği, bağış yapma ve dürüstlük artmakla beraber anlamlı bir fark elde edilememiştir, araştırmacılar bu durumu "çocuklar tarafından yeni öğrenilen davranışların kalıcılığı için zamanın gerekli olması" ile bağlantılı olarak yorumlamışlardır.

Etiket paylaşma sayısı açısından deney grubu incelendiğinde, deney grubunun ön ve sontest analizlerinde paylaşma davranışı açısından sadece etiket paylaşma sayısında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Sontestlerde deney grubundaki çocukların anlamlı derecede daha fazla etiket paylaştığı söylenebilir. Deney grubunun paylaşma davranışı genel olarak incelendiğinde, yapılan uygulama sonucu paylaşma davranışında grubun kendi içerisinde anlamlı bir farklılık elde edilemediği, fakat etiket paylaşma sayısı açısından anlamlı farklılık elde edildiği; deney grubunda uygulama öncesinde etiket paylaşan çocuk sayısının 10 çocuktan uygulama sonrasında 18 çocuğa çıktığı görülmüştür. Paylaşım yapmayan çocuk sayısında ise 10'dan 2'ye olacak şekilde düşüş gözlenmiştir. Özetle, deney grubunun kendi içerisinde paylaşma davranışı açısından anlamlı farklılık elde edilemese bile, prososyal açıdan istenik şekilde davranışın çocuklarda sayısal olarak arttığı belirtilebilir. Deney grubunda paylaşma davranışının kendi içerisinde anlamlı farklılık göstermemesi, grubun uygulama öncesinde zaten yüksek sayıda paylaşım göstermeleri, paylaşma davranışlarının eğitim başlamadan da – istatistiksel olarak anlamlı olmasa bile– yüksek olması sebebiyle mümkün olmuş olabilir. Bu uygulama öncesi istatistiksel yükseklik, literatürde belirtildiği üzere, paylaşma davranışının gelişimsel olarak zamanla olumlu yönde ilerliyor olmasından kaynaklanabilir.

Kontrol grubunun kendi içerisinde yapılan öntest ve sontest analizlerinde, paylaşma davranışlarında anlamlı bir farklılık elde edilememiş olması ile birlikte, çocukların paylaşma davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Bu durum, çocukların doğal gelişim süreçleri ile beraber, paylaşma davranışlarına dair eğilimlerinin ve becerilerinin artıyor olması ile yorumlanabilir. Çocukların aile ortamlarında paylaşım sergileyen kişileri modellemeleri de paylaşma davranışları üzerinde olumlu etki yaratmış olabilir. Herhangi bir prososyal eğitim yapılmadığı takdirde dahi çocukların genel gelişimlerdeki paylaşma becerilerinin artacağı, yardım etme becerilerinin ise ortamda bir yetişkinin bulunup bulunmamasına bağlı olarak azalabileceği veya çevresel etkenlerin olumlu etkisi ile artabileceği söylenebilir. Yardım etme davranışında çocukların çekinik kalmasına gelince, yapacakları girişimin onaylanmayabileceğine yönelik inançları (Staub, 1970a) ve kendilerini yardım konusunda yetersiz hissetmeleri (Caplan ve Hay, 1989) gibi farklı etkenlerin etkileri literatürde belirtilmiştir. Genel olarak deney ve kontrol gruplarının arasında empati ve prososyal davranışlar açısından anlamlı farklılıklar elde edilmiş olması bu becerilerin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmanın kuvvetli ve ön plana çıkan yönleri olarak yurt içinde yapılan sınırlı sayıda araştırmalardan biri olduğu belirtilebilir; empati ve prososyal davranışların geliştirilmesine yönelik eğitim programı hazırlanarak gerçekleştirilen az sayıda araştırma mevcuttur. Ayrıca uygulanan bu eğitim sonucu deney grubunda yer alan çocuklarda hem empatik hem prososyal açıdan anlamlı-olumlu gelişim elde edilmiş olması da araştırmanın güçlü bir yönü olarak belirtilebilir. Araştırmanın sınırlılıklarına gelince, uygulanan değerlendirme araçlarının yapısı sebebiyle, empati ve prososyal davranış puanlarının karşılıklı ilişkisine istatistiksel olarak bakılamaması ve uygulama süresinin sınırlı olması sebebiyle deney grubunun prososyal davranışlarında –kendi içerisinde sayısal artış olmakla beraber (etiket paylaşma sayısı hariç)– anlamlı farklılık elde edilememiş olması söz konusu edilebilir.

Sonuç

Bu araştırmada uygulanan eğitim programı ile okul öncesi dönem çocuklarının empati ve prososyal davranışlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, hem empatik beceriler hem de prososyal davranışlar açısından, verilen eğitim sonucunda deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine olumlu gelişimin sağlandığı görülmüştür. Verilen eğitim çocukların empatik ve prososyal davranışlarını geliştirmiştir.

Deney grubunun kendi içerisinde de empatik beceriler açısından anlamlı farklılık elde edilmiş olması, verilen eğitim ile çocukların empatik becerilerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Bununla beraber, prososyal davranışlar açısından ise, deney grubunun kendi içinde elde edilen sonuçlarda da anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Etiket paylaşma sayısı anlamlı şekilde artmış, yardım etme ve paylaşma davranışında ise anlamlı olmayan, olumlu yönde gelişim olduğu görülmüştür. Deney grubunun sınıfta “kendiliğinden yardım etme” davranışı ve paylaşma davranışları artış göstermiştir. Bu durum da deney grubuna uygulanan eğitimin onların prososyal davranışlarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Hem deney grubu ile kıyaslandığında, hem de kendi içerisindeki analizlerinde kontrol grubunun empati becerileri açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Süreçte kontrol grubunda empati becerileri açısından herhangi bir gelişim olmadığı belirtilebilir. Bu durum da “deney” grubuna verilen eğitimin yarar sağladığını; grubun empati becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir.

Bununla beraber kontrol grubunun prososyal davranışlarında yardım etme davranışı açısından gerilediği (yardım etmeme davranışı artmıştır), paylaşma davranışı açısından ise olumlu yönde ilerlediği görülmüştür. Kontrol grubundaki paylaşma davranışındaki bu artış deney grubu ile kıyaslandığında ise düşük düzeydedir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarında empati ve prososyal davranışların buna yönelik olarak verilen eğitim ile geliştirilebileceği bulunmuştur. Bu araştırmadaki kontrol grubunda yer alan çocukların herhangi bir eğitim uygulanmadığında normal gelişim süreçlerindeki yardım etme becerilerinde gerileme, paylaşma becerilerinde ise olumlu yönde gelişim olduğu görülmüştür.

Öneriler

- Yapılan bu araştırmada empatik ve prososyal davranışlar açısından uygulanan eğitim programı sonucunda olumlu gelişim elde edilmiştir. Çocukların empatik ve prososyal davranışlarının gelişimleri farklı değişkenlerin etkileri ile eğitim programları uygulanarak veya uygulanmadan incelenebilir.
- Elde edilen sonuçlarda empati becerileri açısından olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal incelemeler yapılarak bu olumlu etkinin yaş ile beraber ilerleyip ilerlemediği incelenebilir.
- Bu araştırmada yer alan örneklem grubu okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarını kapsamaktadır. Daha küçük yaş grubu çocuklara (örneğin, 4 yaş, 3 ve 2 yaş gibi) uygun empati ve prososyal beceriler eğitim programları geliştirilerek etkililiği araştırılabilir.
- Hazırlanan ve uygulanan eğitim programında herhangi bir öğretim yöntemi üzerine özel olarak yoğunlaşılması gerekmemiştir. İleride yapılacak araştırmalarda kullanılacak eğitim programlarında özellikle bir tekniğin (örneğin, soru-cevap, beyin fırtınası, rol oynama gibi) veya bir etkinlik türünün (örneğin, müzik etkinlikleri, Türkçe etkinlikleri gibi) üzerinde yoğunlaşarak eğitim programları hazırlanabilir, empati ve prososyal davranışların gelişimi izlenebilir.

- Bu araştırmada deneysel uygulama 9 haftalık bir süreç boyunca uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Uygulama süresi artırılarak empatik ve prososyal davranışların daha fazla artış gösterip göstermeyeceği incelenebilir.
- Bu araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dışında, çocuklarda empati ve prososyal davranışların değerlendirilmesi için farklı ölççekler geliştirilerek kullanılabilir.
- Bu araştırmadaki prososyal davranışların değerlendirilmesinde kullanılan yöntemin dışında standart ölçme araçları uygulanarak çocukların prososyal davranışları değerlendirilebilir.
- Bu araştırmada deney ve kontrol grubu arasında çocukların prososyal davranışları açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir. Verilen eğitim deney grubunda kontrol grubuna göre olumlu ilerleme sağlamıştır. Fakat deney grubunun kendi içerisindeki ilerlemesi, etiket paylaşma sayısının anlamlı olması haricinde, anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç daha detaylı incelenerek buna neyin sebep olduğu hakkında yorumlama yapılabilir.
- İlerleyen araştırmalarda prososyal davranışlar üzerine daha çok odaklanılarak daha anlamlı yönde farklılıkların elde edilip edilmeyeceği incelenebilir. Bu sebeple araştırmalarda hazırlanacak eğitim programlarında prososyal davranışların üzerine daha çok odaklanılabilir, etkinliklerin sayısı ve uygulama süresi artırılabilir.
- Yardım etme ve paylaşma davranışını özel olarak geliştirmeye odaklanan eğitim programları hazırlanarak çocuklardaki ilerleme deneysel olarak incelenebilir.
- Kontrol grubunun prososyal davranışlarında elde edilen anlamlı farklılıklar daha detaylı incelenebilir. Kontrol grubunun “yardım etmeme” davranışında ilerleme meydana gelmiştir. Bu olumsuzluğun sebebi daha detaylı araştırılabilir. Bu durumun, literatürde belirtildiği üzere, gelişimsel olarak gerçekteşmesi veya onu etkileyen farklı sebepler incelenebilir. Okul öncesi dönem çocuklarına herhangi bir eğitim verilmediği takdirde yardım etme becerilerinin olumsuz yönde ilerleyip ilerlemeyeceği yapılacak araştırmalarda incelenebilir.
- Kontrol grubunun paylaşma davranışında eğitim uygulaması yapılmamasına rağmen artış gözlenmiştir. Literatür açısından paylaşma davranışının çocuklarda, yardım etme davranışının aksine, gelişimleriyle koşut ve olumlu yönde ilerlediği belirtilmektedir. Bu araştırmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu açıdan, okul öncesi dönem çocuklarında hem yardım etme davranışlarının, hem de paylaşma davranışlarının zamanla gelişimsel olarak artış veya düşüş gösterip göstermeyeceğini incelemeye yönelik araştırmalar gerçekteşirilebilir.
- Yardım etme ve paylaşma davranışlarının yanı sıra iş birliği yapmak, kibar-İlgili davranmak, avutmak gibi prososyal davranışların incelenmesine yönelik araştırmalar gerçekteşirilebilir.
- Uygulamaya yönelik bir öneri: okul öncesi eğitimi öğretmenlik alanı ile ilgili olarak, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının MEB 2013 programında yer alan sosyal-duygusal kazanımları, özellikle de empati becerilerine hitap eden kazanımları tercih ederek etkinlikler planlamaları, çocukların kişilik gelişimlerini desteklemede empatik ve prososyal davranışlara ağırlık vermeleri sağlanabilir. Üniversitelerdeki okul öncesi eğitim programlarına çocuklarda empatik ve prososyal davranışların geliştirilmesini destekleyen zorunlu veya seçmeli dersler eklenebilir.

Teşekkür

İlk yazar Gizem Özer Özbal, araştırmaya katkılarından ve yardımlarından ötürü, Prof. Dr. Özcan Doğan’a sonsuz saygı ve teşekkürlerini iletmektedir.

Kaynakça

- Ahammer, I. M. ve Murray, J. P. (1979). Kindness in the kindergarten: The relative influence of role playing and prosocial television in facilitating altruism. *International Journal of Behavioral Development*, 2(2), 133-157. doi:10.1177/016502547900200203
- Aisha, I. ve Kaloeti, D. V. S. (2020). Digital storytelling intervention on prosocial behavior improvement among early childhood. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 7(2), 185-196. doi:10.15575/psy.v7i2.5713
- Akyol, A. K. ve Aslan, D. (2012). *The development of empathy scale for children (ESC)*. 3rd International Congress of Early Childhood Education'da sunulan bildiri, Adana.
- Alvord-Karapetian, M. ve O'Leary, K. D. (1985). Teaching children to share through stories. *Psychology in the Schools*, 22(3), 323-330. doi:10.1002/1520-6807(198507)22:3<323::AID-PITS2310220314>3.0.CO;2-B
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma; Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Bar-Tal, D., Raviv, A. ve Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child Development*, 53(2), 396-402. doi:10.2307/1128982
- Beaty, J. J. (1998). *Observing development of the young child* (4. bs.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Beaty, J. J. (1999). *Prosocial guidance for the preschool child*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Black, C., Seeman, J. ve Trobaugh, L. (1999). *Using children's literature to increase prosocial behaviors in the early years* (Yüksek lisans tezi). Saint Xavier University, Illinois.
- Brown, T. B. (1988). *Increasing social competency in preschool children using cognitive-behavioral intervention* (Doktora tezi). Nova University, Fort Lauderdale.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425. doi:10.2307/1128984
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı; İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caplan, M. Z. ve Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 231-242. doi:10.1111/j.1469-7610.1989.tb00237.x
- Carter, M. A. ve Ellis, C. (2016). Work 'with' me: Learning prosocial behaviours. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 106-114. doi:10.1177/183693911604100413
- Chalmers, J. B. ve Townsend, M. A. (1990). The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child Development*, 61(1), 178-190. doi:10.2307/1131057
- Cress, S. W. ve Holm, D. T. (2000). Developing empathy through children's literature. *Education*, 120(3), 593-597.
- Creswell, J. W. (Ed.). (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. bs., S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crozier, S. ve 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. doi:10.1007/s10803-006-0315-7
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Yayınevi yazarın kendisi.
- Çubukcu, A. (2019). *48-72 Aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Demir, B. (2021). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Derman, M. T., Türen, Ş. ve Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 336-368. doi:10.24130/ecccd-jecs.1967202042188
- Deutsch, F. ve Madle, R. A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, 18(4), 267-287. doi:10.1159/000271488
- Dökmen, Ü. (1995). *İletişim çatışmaları ve empati* (2. bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dubow, E. F., Huesmann, L. R. ve Eran, L. D. (1987). Mitigating aggression and promoting prosocial behavior in aggressive elementary schoolboys. *Behaviour Research and Therapy*, 25(6), 527-531. doi:10.1016/0005-7967(87)90061-1
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127-133. doi:10.1037/h0061728
- Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. doi:10.1007/BF00991640
- Eisenberg, N. ve Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. ve Strayer, J. (1987). Critical Issues in the study of empathy. N. Eisenberg ve J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development* içinde (s. 3-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., McCreath, H. ve Ahn, R. (1988). Vicarious emotional responsiveness and prosocial behavior their interrelations in young children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(2), 298-311. doi:10.1177/0146167288142008
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. ve Knafo-Noam, A. (2015). Pro-social development. M. E. Lamb ve R. M. Lerner (Ed.), *Social, emotional and personality development: Vol. 3. Handbook of child psychology and developmental science* içinde (s. 610-656). New York, NY: Wiley.
- Faver, C. A. ve Alanis, E. (2012). Fostering empathy through stories: A pilot program for special needs adoptive families. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 660-665. doi:10.1016/j.childyouth.2011.12.012
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30. doi:10.1177/001100007500500207
- Feshbach, N. D. (1979). Empathy training: A field study in affective education. S. Feshbach ve A. Fraczek (Ed.), *Aggression and behavior change: Biological and social processes* içinde (s. 234-249). Connecticut: Praeger Publishers.
- Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (s. 315-338). New York: New York Academic Press.
- Feshbach, N. D. ve Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399-413. doi:10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x
- Findlay, L. C., Girardi, A. ve Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359. doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.009
- Forge, K. L. ve Phemister, S. (1987). The effect of prosocial cartoons on preschool children. *Child Study Journal*, 17(2), 83-88.
- Friedrich, L. K. ve Stein, A. H. (1973). Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(4), 1-64. doi:10.2307/1165725
- Gallant, C. M., Lavis, L. ve Mahy, C. E. (2020). Developing an understanding of others' emotional states: Relations among affective theory of mind and empathy measures in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(2), 151-166. doi:10.1111/bjdp.12322

- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L. ve Salmivalli, C. (2022). Effects of the Kiva anti-bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 515-529. doi:10.1080/15374416.2020.1846541
- Georgiou, G., Kimonis, E. R. ve Fanti, K. A. (2019). What do others feel? Cognitive empathy deficits explain the association between callous-unemotional traits and conduct problems among preschool children. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(6), 633-653. doi:10.1080/17405629.2018.1478810
- Gordon, M. (2003). Roots of empathy: Responsive parenting, caring societies. *The Keio Journal of Medicine*, 52(4), 236-243. doi:10.2302/kjm.52.236
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K. ... Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *JAMA*, 277(20), 1605-1611. doi:10.1001/jama.1997.03540440039030
- Gülseven, Z., Carlo, G., Kumru, A., Sayıl, M. ve Selçuk, B. (2021). The protective role of early prosocial behaviours against young Turkish children's later internalizing and externalizing problems. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 400-418. doi:10.1080/17405629.2021.1920917
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 29-71. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01132.x
- Hay, D. F., Nash, A. ve Pedersen, J. (1981). Responses of six-month-olds to the distress of their peers. *Child Development*, 52, 1071-1075. doi:10.2307/1129114
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. C. E. Izard, J. Kagan ve R. B. Zajonc (Ed.), *Emotions, cognition, and behavior* içinde (s. 103-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. N. Eisenberg ve J. Strayer (Ed.), *Empathy and it's development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones ve L. F. Barrett (Ed.), *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Irving, V. (1988). *Promoting prosocial behavior to nurture caring in head start teachers and children* (Doktora tezi). Nova University, Fort Lauderdale.
- Jambon, M., Madigan, S., Plamondon, A., Daniel, E. ve Jenkins, J. M. (2019). The development of empathic concern in siblings: A reciprocal influence model. *Child Development*, 90(5), 1598-1613. doi:10.1111/cdev.13015
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kalliopuska, M. (1992). *Holistic empathy education among preschool and school children*. International Scientific Conference on Comenius' Heritage and the Education of Man'de sunulan bildiri, Prague, Czechoslovakia.
- Kalliopuska, M. ve Ruokonen, I. (1993). A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual and Motor Skills*, 76(1), 131-137. doi:10.2466/pms.1993.76.1.131
- Kalliopuska, M. ve Tiitinen, U. (1991). Influence of two developmental programmes on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72(1), 323-328. doi:10.2466/pms.1991.72.1.323
- Kolb, K. ve Weede, S. (2001). *Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior* (Yüksek lisans tezi). Saint Xavier University, Illinois.
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R. ve Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 808-817. doi:10.1007/s10803-006-0207-x

- Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in Psychology, 10*, 121. doi:10.3389/fpsyg.2019.00121
- Lawton, J. T. ve Burk, J. (1990). Effects of advance organizer instruction on preschool children's prosocial behavior. *Journal of Structural Learning, 10*(3), 215-226.
- Liu, B., Huang, Z., Xu, G., Jin, Y., Chen, Y., Li, X. ... Jing, J. (2016). Altruistic sharing behavior in children: Role of theory of mind and inhibitory control. *Journal of Experimental Child Psychology, 141*, 222-228. doi:10.1016/j.jecp.2015.09.010
- Longobardi, E., Spataro, P. ve Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and indirect associations of empathy, theory of mind, and language with prosocial behavior: Gender differences in primary school children. *The Journal of Genetic Psychology, 180*(6), 266-279. doi:10.1080/00221325.2019.1653817
- Martin, G. B. ve Clark, R. D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology, 18*(1), 3-9. doi:10.1037/0012-1649.18.1.3
- Midlarsky, E. ve Hannah, M. E. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology, 21*(3), 534-541. doi:10.1037/0012-1649.21.3.534
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nergaard, K. (2019). Empathic expressions among three-year-olds in play and interaction in ECEC institutions in Norway: Bodily empathic expressions purposed for peers' well-being and confirming relationships. *Early Child Development and Care, 189*(9), 1444-1456. doi:10.1080/03004430.2017.1387782
- Noten, M. M. P. G., Van der Heijden, K. B., Huijbregts, S. C. J., Van Goozen, S. H. M. ve Swaab, H. (2019). Indicators of affective empathy, cognitive empathy, and social attention during emotional clips in relation to aggression in 3-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology, 185*, 35-50. doi:10.1016/j.jecp.2019.04.012
- Otfinowski, G. A. (2000). *Effects of empathy training on the peer approval of third graders* (Doktora tezi). San Francisco Üniversitesi, San Francisco.
- Öngören, S. (2022). Prosocial behaviors of students attending pre-school education institutions. *International Online Journal of Educational Sciences, 14*(1), 112-124. doi:10.15345/iojes.2022.01.009
- Parsak, B. ve Kuzucu, Y. (2020). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal becerilerinin rolü. *Humanistic Perspective, 2*(3), 347-374. doi:10.47793/hp.778702
- Radke-Yarrow, M. ve Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. E. Staub, D. Bar-Tal ve J. Karylowski (Ed.), *The development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive morality* içinde (s. 81-99). New York: Plenum.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. ve Chapman, M. (1983). Children's prosocial disposition and behavior. P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Formerly Carmichael's manual of child psychology* içinde (s. 469-545). New York: Wiley.
- Ramaswamy, V. ve Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education, 23*(4), 527-538. doi:10.1080/02568540909594679
- Ridley, C. A., Vaughn, S. R. ve Wittman, S. K. (1982). Developing empathic skills: A model for preschool children. *Child Study Journal, 12*(2), 89-97.
- Roberts, W. ve Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67*(2), 449-470. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01745.x
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*(2), 95-103. doi:10.1037/h0045357

- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10. doi:10.1177/0011000075005002
- Sagi, A. ve Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175-176. doi:10.1037/0012-1649.12.2.175
- Schenk, V. M. ve Grusec, J. E. (1987). A comparison of prosocial behavior of children with and without day care experience. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(2), 231-240.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A. ve Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21. doi:10.1007/s12310-011-9064-7
- Seçer, Z. Ş. ve Alabay, E. (2011). Effects of empathy skills activities on social skill and problem behaviours of preschool children who live in social services and child protection institute. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(5), 185-195.
- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5(1), 136-150. doi:10.1037/H0031066
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E. ve Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527-554. doi:10.3102/00028312025004527
- Staub, E. (1970a). A child in distress: The effect of focusing responsibility on children on their attempts to help. *Developmental Psychology*, 2(1), 152-153. doi:10.1037/h0028605
- Staub, E. (1970b). A child in distress: The influence of age and number of witnesses on children's attempts to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(2), 130-140. doi:10.1037/h0028752
- Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42(3), 805-816. doi:10.2307/1127450
- Staub, E. (1987) Commentary on part 1 (historical and thoritical perspectives). N. Eisenberg ve J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development* içinde (s. 103-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.03.013
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: Schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10(1), 5-28. doi:10.1007/s11218-006-9009-4
- Trepanier, M. L. ve Romatowski, J. A. (1981). *Classroom use of selected children's books to facilitate prosocial development in young children*. Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulan bildiri, Los Angeles, CA.
- Underwood, B. ve Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143-173.
- Uzmen, S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Vandenplas-Holper, C. ve diğerleri. (1988). Enhancing children's prosocial development by teacher implemented story telling and discussion. <http://eric.ed.gov/?id=ED290566> adresinden erişildi.
- Wang, M., Wang, J., Deng, X. ve Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19-23. doi:10.1016/j.paid.2019.02.029

- Wee, S. J., Kim, S. J., Chung, K. ve Kim, M. (2022). Development of children's perspective-taking and empathy through bullying-themed books and role-playing. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 96-111. doi:10.1080/02568543.2020.1864523
- Weston, D. R. ve Main, M. (1980). *Infant responses to the crying of an adult actor in the laboratory: Stability and correlates of "concerned attention"*. Second International Conference on Infant Studies'de sunulan bildiri, New Haven, CT.
- Winer, R. T. (1990). *A program to improve the social skills of preschool children at a private day care center through a problem solving approach* (Doktora tezi). Nova University, Fort Lauderdale.
- Wispe, L. (1987). History of the concept of the empathy. N. Eisenberg ve J. Strayer (Ed.), *Empathy and it's development* içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittmer, D. S. ve Honig, A. S. (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children*, 49(5), 4-12.
- Wu, L., Kim, M. ve Markauskaite, L. (2020). Developing young children's empathic perception through digitally mediated interpersonal experience: Principles for a hybrid design of empathy games. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1168-1187. doi:10.1111/bjet.12918
- Yüksel, A. Y. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zanolli, K. M., Paden, P. ve Cox, K. (1997). Teaching prosocial behavior to typically developing toddlers. *Journal of Behavioral Education*, 7(3), 373-391. doi:10.1023/A:1022883807927