

T.C

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL, DUYGUSAL VE
AHLAKİ GELİŞİMLERİ İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Buşra KIRAN AKÇA

Psikoloji Ana Bilim Dalı

Psikoloji Programı

ŞUBAT, 2023

T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL, DUYGUSAL VE
AHLAKİ GELİŞİMLERİ İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Buşra KIRAN AKÇA

(Y1912.273001)

Psikoloji Ana Bilim Dalı

Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

ŞUBAT, 2023

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal, Duygusal ve Ahlaki Gelişimleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmanın, tezin proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça 'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (14/02/2023)

Buşra KIRAN AKÇA

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında ve yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen, yol gösterici ve cesaretlendirici tutumuyla akademik gelişimimi teşvik eden değerli tez danışmanım ve hocam Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL'a teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürimde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN ve Dr. Öğr. Üyesi Beyza Naz DENİZ'e sağlamış oldukları katkılar için teşekkür ederim. Araştırmanın veri toplama sürecinde destekleyici rol oynayan ilgili okulların değerli yönetici ve öğretmenlerine, çalışmaya katılarak sorulara içtenlikle yanıt veren öğrencilere ve bilimsel araştırma sürecine vermiş oldukları desteklerden dolayı değerli velilerine teşekkürlerimi sunarım.

Psikoloji alanına dair kendisinden birçok öğreti edindiğim, içinde bulunduğum tüm çalışmalarda beni motive eden ve her anımda yanımda olan değerli dostum Merve GÜREK'e teşekkür ederim. Adım attığım her yeni işte başarılı olacağıma benden daha çok inanarak beni cesaretlendiren, yoğun çalıştığım tüm zamanlarda sevgiyle, sabır ve anlayışla yanımda duran sevgili eşim Hakan AKÇA'ya teşekkür ederim. Henüz küçük bir çocukken içime eğitim aşkı aşılayan, daima hayallerimin en büyük destekçisi olan ve ben hayallerime doğru yürürken benimle gecesini gündüzüne katan kıymetli annem Meryem KIRAN'a ve girdiğim her mücadelede arkamda varlığıyla güç olan, başım sıkıştığında yolumu kolaylaştıran kıymetli babam Abdurrahman KIRAN'a teşekkür ederim. Destekleriyle yanımda olan, isimlerini buraya sığdıramadığım ailemin diğer tüm üyelerine teşekkürlerimi sunarım. Daima var olun, hepinize sonsuz teşekkürler!

Bu çalışma başta çocukluğuma ve her yaşımda çocukluğumu sevgiyle saran anne ve babama, çocuklarına sevgi dolu bir dünyanın yolunu açan tüm anne ve babalara ithaf edilmiştir.

Şubat, 2023

Buşra KIRAN AKÇA

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL, DUYGUSAL VE AHLAKİ GELİŞİMLERİ İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada örnekleme türü olarak tabakalı örnekleme metodundan yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Avrupa Yakası'ndaki devlet okullarında 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 8-14 yaş aralığındaki 460 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO), KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde “Bağımsız Örneklem t-Testi”, “Tek Yönlü ANOVA”, “Pearson Korelasyon Katsayısı”, “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri ortaokul öğrencilerinden daha yüksek düzeyde gözlenmiştir. Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimin duygusal empati üzerindeki yordayıcılık etkisine bakıldığında, çoklu regresyon analizinin varyansın %37'sini açıkladığı; bilişsel empati üzerindeki yordayıcılık etkisi incelendiğinde ise çoklu regresyon analizinin varyansın %31'ini açıkladığı görülmüştür. Buna göre öğrencilerin cinsiyetleri (kız), yaşları, olumlu sosyal davranış ve dürüstlük alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar, duygusal empati alt boyutundan alınan ortalama puanlar üzerinde anlamlı düzeyde yordama etkisi oluşturmuştur. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri (kız) ve olumlu sosyal davranış alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar bilişsel empati alt boyutundan alınan ortalama puanlar üzerinde

anlamalı düzeyde yordama etkisi meydana getirmiştir. Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alt boyutlarının empatik eğilim alt boyutları üzerindeki yordayıcılık etkisi incelendiğinde ise dürüstlük, öz-kontrol, evde saygı değişkenleri ile duygusal empati arasındaki ilişki öğrenim görülen okul düzeyine göre farklılaşmıştır. Buna göre ilkokul düzeyinde daha güçlü bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-Duygusal Gelişim, Ahlak Gelişimi, Empatik Eğilim, İlkokul, Ortaokul

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SOCIAL,
EMOTIONAL AND MORAL DEVELOPMENT OF PRIMARY AND
SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR EMPATHIC
TENDENCIES**

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between the social-emotional and moral development of primary and secondary school students and their empathic tendencies. The stratified sampling method was used as the sampling type in this study, which was carried out with the relational screening method. The study group of the research consists of 460 students between the ages of 8-14 who are studying in the 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, and 8th grades in public schools on the European side of Istanbul. Social-Emotional and Moral Development Scale, KA-SI Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents, and Demographic Information Form prepared by the researcher were used to collect data. “independent sample t-Test”, “one way ANOVA”, “pearson correlation coefficient”, and “multiple linear regression analysis” were used in the analysis of the data. According to the results of the research, a positive and significant relationship was found between the social-emotional and moral development of primary and secondary school students and their empathic tendencies. In addition, primary school students' social-emotional and moral development and empathic tendencies were observed at a higher level than secondary school students. Considering the predictive effect of social-emotional and moral development on emotional empathy, multiple regression analysis explained 37% of the variance; when the predictive effect on cognitive empathy was examined, it was seen that multiple regression analysis explained 31% of the variance. Accordingly, the student's gender (female), age, and average scores from the positive social behavior and honesty sub-dimensions had a significant predictive effect on the mean scores from the emotional empathy sub-dimension. In addition, student's

gender (female) and the average scores they got from the positive social behavior sub-dimension had a significant predictive effect on the mean scores of the cognitive empathy sub-dimension. The predictive effect of the social-emotional and moral development sub-dimensions on the empathic tendency sub-dimensions, the relationship between the variables of honesty, self-control, respect at home, and emotional empathy differed according to the level of education. Accordingly, the existence of a stronger relationship has emerged at the primary school level. Based on this, some suggestions have been made.

Keywords: Social-Emotional Development, Moral Development, Empathic Tendency, Primary School, Secondary School

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
I. GİRİŞ.....	1
A. Araştırmanın Amacı	4
B. Araştırmanın Önemi	4
C. Araştırmanın Soruları	5
D. Araştırmanın Sayıtları	6
E. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
F. Tanımlar	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
A. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim.....	9
1. Sosyal-Duygusal Gelişim	9
a. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlişkili Kuramlar	10
i. Sigmund Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı	10
ii. Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı	15
b. İlkokul Çağında Sosyal-Duygusal Gelişim.....	21

i. Benlik Kavramı	25
ii. Aile İlişkileri.....	26
iii. Akran İlişkileri	28
iv. Okul Süreci	29
c. Ortaokul Çağında Sosyal-Duygusal Gelişim.....	31
i. Benlik ve Kimlik Gelişimi.....	34
ii. Manevi Gelişim	36
iii. Aile İlişkileri	36
iv. Akran İlişkileri.....	38
v. Karşı Cins ile İlişkiler.....	39
vi. Okul Süreci	40
2. Ahlak Gelişimi	41
a. Ahlak Gelişiminin Farklı Kuramlar Açısından İncelenmesi	42
i. Psikanalitik Kuram'a Göre Ahlak Gelişimi	43
ii. Davranışçı Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı'na Göre Ahlak Gelişimi	44
iii. Bilişsel Gelişim Kuramı'na Göre Ahlak Gelişimi: Piaget ve Kohlberg'in Ahlak Gelişimine Yönelik Çalışmaları.....	45
iv. Kohlberg Sonrası Ahlak Gelişim Araştırmacıları	50
b. İlkokul Çağında Ahlak Gelişimi	52
c. Ortaokul Çağında Ahlak Gelişimi	53
B. Empati	54
1. Empati Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi.....	54
2. Empatinin Bileşenleri.....	57
3. Empati ile İlişkili Kavramlar	58
4. Empatinin Önemi ve Yararları.....	59

5. Empatinin Gelişimi	60
a. İlkokul Çağında Empatinin Gelişimi.....	63
b. Ortaokul Çağında Empatinin Gelişimi.....	63
III. YÖNTEM	65
A. Araştırmanın Modeli.....	66
B. Çalışmanın Evren ve Örneklemi.....	66
C. Veri Toplama Araçları	74
1. Demografik Bilgi Formu	75
2. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO).....	75
3. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (KA-Sİ EEÖ)	76
D. Verilerin Toplanması.....	77
E. Verilerin Analizi	77
IV. BULGULAR.....	79
V. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	113
A. Tartışma	113
1. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Değişkenine İlişkin Bulguların Tartışılması	115
2. Empatik Eğilim Değişkenine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	124
3. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim ile Empatik Eğilim İlişkisine Yönelik Bulguların Tartışılması	134
B. Sonuç ve Öneriler	139
VI. KAYNAKÇA.....	143
EKLER.....	161
ÖZGEÇMİŞ.....	177

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Dürüstlük ile Duygusal Empati Arasındaki İlişkinin Okul Düzeyine Göre Farklılaşması	102
Şekil 2 Öz Kontrol ile Duygusal Empati Arasındaki İlişkinin Okul Düzeyine Göre Farklılaşması	104
Şekil 3 Evde Saygı ile Duygusal Empati Arasındaki İlişkinin Okul Düzeyine Göre Farklılaşması	106

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 İstanbul İli Avrupa Yakası'nda Bulunan Devlet Kurumlarında 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Öğrenim Gören İlkokul 3 ve 4. Sınıf ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	67
Çizelge 2 Örneklem Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin İlkokul ve Ortaokul Düzeylerine Göre Tabakalama İşlemi Yapıldıktan Sonra Evreni Temsil Sayıları	68
Çizelge 3 Örneklem Kapsamında Yer Alan İlkokul ve Ortaokul Düzeyindeki Öğrenci Gruplarının Sınıf Düzeyine Göre Evreni Temsil Sayıları.....	69
Çizelge 4 Örneklem Kapsamında Yer Alan İlkokul Düzeyindeki 3 ve 4. Sınıf Öğrenci Gruplarının İlçe Gruplarına Göre (Üst-Orta-Alt Sosyo-Ekonomik Düzey) Temsili Sayıları	70
Çizelge 5 Örneklem Kapsamında Yer Alan Ortaokul Düzeyindeki 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrenci Gruplarının İlçe Gruplarına Göre (Üst-Orta-Alt Sosyo-Ekonomik Düzey) Temsili Sayıları	71
Çizelge 6 Örneklem Kapsamında Yer Alan İlkokul Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı	71
Çizelge 7 Örneklem Kapsamında Yer Alan Ortaokul Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı	72
Çizelge 8 Demografik Özellikler	72
Çizelge 9 Katılımcıların Yaş ve Sınıf Düzeyleri.....	74
Çizelge 10 Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler.....	79
Çizelge 11 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Cinsiyete Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları	80
Çizelge 12 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları	82

Çizelge 13 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları.....	86
Çizelge 14 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Doğum Sırasına Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları.....	89
Çizelge 15 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları.....	91
Çizelge 16 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları.....	93
Çizelge 17 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 18 Empatik Eğilim, Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişim ve Yaş Arasındaki İlişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı	97
Çizelge 19 Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği Duygusal Empati Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar Üzerindeki Yordayıcılık Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
Çizelge 20 Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği Bilişsel Empati Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar Üzerindeki Yordayıcılık Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	100
Çizelge 21 Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması...	101
Çizelge 22 Dürüstlük Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması.....	102
Çizelge 23 Benlik Gelişimi Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması...	103
Çizelge 24 Öz Kontrol Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması.....	104
Çizelge 25 Okulda Saygı Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması.....	105

Çizelge 26 Evde Saygı Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması.....	106
Çizelge 27 Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması ..	107
Çizelge 28 Dürüstlük Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması.....	108
Çizelge 29 Benlik Gelişimi Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması.....	108
Çizelge 30 Öz Kontrol Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması.....	109
Çizelge 31 Okulda Saygı Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması.....	110
Çizelge 32 Evde Saygı Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması.....	111

KISALTMALAR LİSTESİ

- KA-Sİ EEÖ** : KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği
- KA-Sİ EEÖ-ÇF** : KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği
Çocuk Formu
- KA-Sİ EEÖ-EF** : KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği
Ergen Formu
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- SDAGO** : Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği

I. GİRİŞ

Kişilerarası ilişkilerde anlaşmazlığa dayalı ortaya çıkan saldırı sonucu ölümler gün geçtikçe dünya basınında daha fazla yer almaktadır. İstatistiklere göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 1968-2015 yılları içerisinde silahlı saldırı sonucunda hayatını kaybeden kişilerin sayısı, devlet tarihindeki tüm savaşlarda ölen kişilerin sayısından daha fazla bir oran göstermektedir (tr.euronews.com, 2019). Bu durum bireylerin sosyal ilişkilerinde bulunan bir soruna işaret ederken, toplumsal yaşam için de tehdit oluşturmaktadır. Doğası gereği sosyal bir varlık olan insanın içine düştüğü bu sorunun kaynağının ne ile ilişkili olduğu merak konusudur. Bireyin duygularını tanıması ve düzenlemesinde etkili olan sosyal-duygusal süreçler ile vicdani eylemlerinde etkisi olan ahlaki süreçlerin ve başkalarının duygularını anlayarak hissetmesini sağlayan empatik süreçlerin bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

İnsanın doğduğu andan itibaren ailede başlayan sosyalleşme süreci, okulda, sokakta, iş hayatında ve diğer ortamlarda genişleyerek devam eder. Böylece ilk defa anneyle kurulan sosyal ve duygusal etkileşim, diğerleriyle kurulan ilişkilerde varlığını sürdürür. Sosyalleşme sürecinde ilişkilerini yönetmeyi öğrenen birey aynı zamanda duygularını tanımayı, ifade etmeyi ve başkalarının duygusunu anlamayı da öğrenir. Böylelikle sosyal ve duygusal gelişim birbirini destekleyen bir süreç halinde insan yaşamındaki yerini alır (Ay, 2019). Sosyalleşen bireyden beklenen içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasıdır. Toplum için uygun davranışların, doğru ve yanlışların kazanımında ahlaki gelişim devreye girer (Ozan, 2019). Bir bütün olarak düşünüldüğünde sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim bireyin sosyal yaşamında düzenleyici rol oynarken empatinin de kişilerarası ilişkilerin temelinde yer aldığı bilinmektedir.

Empatinin -kavramsal olarak incelendiğinde- tarihsel süreçte farklı şekillerde ele alındığı, bu doğrultuda literatürde birden farklı tanımının olduğu görülmektedir. Empati, 1950'li yılların sonuna kadar bilişsel yapı ile ilgili bir kavram olarak incelenirken; 1960'lı yıllarda empatinin duygusal yönüne dikkat çekilmiştir.

Sonrasında tanım daraltılarak 1970'li yıllarda bugünkü ifadesine en yakın halini almıştır. En genel tanımıyla, bir kişinin kendisini bir diğersinin yerine koyması, onun duygularını ve düşüncelerini anlaması olarak ifade edilmektedir (Ü. Dökmen, 2020). Empati, empatik beceri ve empatik eğilim boyutları altında ele alınır. Empatik beceri, diğers bir kişinin duygusunun anlaşıldığının ve hissedildiğinin karşı tarafa aktarılması iken empatik eğilim ise kişilerin yaşantı ve duygularını anlama/hissetme potansiyeli olarak belirtilmektedir (Kaya ve Siyez, 2010). Empatiyi boyutlarıyla ele almak, tanımın kavramsal anlayışını kolaylaştırmak bakımından önemlidir.

Doğal yaşamda görülen örnekler empatinin canlı doğasında bulunan bir yeti olduğunu düşündürür. Empatinin biyolojik yapısı bunu doğrulayıcı göstergeler taşımaktadır. Bireyin yakın ilişkide olduğu başka birinin acı çektiğini görmesiyle, beyinde acıyı kontrol eden merkezin ilgili bölgelerinde hareketlenme olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur (Waal, 2014). Empatinin biyolojik temelini yanında gelişimi bir süreç boyunca devam eder. Bu süreçte empati gelişimini destekleyen başka faktörler de bulunmaktadır (Cevahir vd., 2008). Empatinin gelişebilir yapısı, insan yaşamında belirli bir sınırdan iyimser bir ilerlemeyi mümkün kılmaktadır. Bu anlamda ilkokul ve ortaokul dönemi empati gelişimi açısından incelenmeye değerdir.

İlkokul çağı, çocuğun ilk defa vaktinin büyük bir kısmını ailesi ve evi dışında başka bir sosyal çevre ortamında geçirdiği dönem olması bakımından önem taşır. Orta ve geç çocukluk olarak isimlendirilen bu dönemde öz düzenleme ve başkalarını anlama kapasitesi artar. Çocuğun duygusal anlayışında gelişme görülür (Santrock, 2019). Kendi duygularıyla başkalarının duyguları arasında bağlantı kurabilen çocuk, duygularını ifade etmenin olumlu sonuçlarını fark eder. Bu süreçler empati gelişimiyle de ilişkili görülür (Hoffman, 2000). Sosyal-duygusal gelişim, aile içi ilişkilere ilaveten akran ilişkileri, öğretmen etkileşimi gibi diğers faktörlerin etkisi altındadır. Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre çocuklar bu dönemde başarı arzusu içinde olmakta, ebeveynlerinden ve öğretmeninden takdir görmek istemektedir (Selçuk, 2012). Sigmund Freud da benzer şekilde, psikoseksüel gelişim basamaklarından latent döneme karşılık gelen bu dönemde sosyal çevreye dikkat çekmektedir (Geçtan, 2017). Sosyal çevreyle etkileşimde çocuğun akranlarıyla oynadığı oyunlarda, evde ve okulda uyması gereken kurallar vardır. Çocuk ahlaki gelişimi dolayısıyla bu dönemde kuralları otorite tarafından konulan,

değişmez nitelikte görmektedir (Senemoğlu, 2020). Kurallara yönelik katı uyum çocuk 10 yaş civarına diğer bir ifadeyle ortaokul çağına geldiğinde dönüşüm göstermeye ve sorgulanmaya başlar (A. Yıldırım, 2015). Ortaokul çağında meydana gelen bu dönüşüm diğer süreçlere de yansımaktadır.

Ortaokul yıllarının karşılık geldiği ön ergenlik dönemi sakin bir dönemden biyolojik, fiziksel ve psikososyal değişimlerin etkisiyle daha yoğun bir döneme geçiş sürecidir. Ergenliğin ilk yılları gelecekteki kimlik gelişiminde önem taşıırken, gelişen entelektüel beceriler daha geniş bir bakış açısı sağlar (Steinberg, 2013). Önceki dönemlerde etrafındakilere ilgi gösteren, yardım eden çocuk artık hiç tanımadığı dünyanın başka yerindeki insanları da önemser (Tarhan, 2020) Ancak yaşı arttıkça ergenin ilgisi daha çok kendisine yönelir. Dış görünüşü ve akranlar arasındaki kabulü önemli hale gelir (Yılmaz, 2010). İlkokula kıyasla ortaokulda daha heterojen bir gruba uyum sağlaması gereken çocuğun akademik yükü artmakta, bağımsızlaşma çabasında aile ilişkilerinde sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Santrock, 2019). Empati, aile üyelerinin birbirini anlamasında önemli rol oynarken, iletişim kaynaklı sorunların önüne geçer. Aynı zamanda çocukların ve yetişkinlerin kişilerarası ilişkilerinde sağlıklı iletişim kurmalarını sağlar (Dögüşgen, 2010). Bu yönüyle empati insan için vazgeçilmez bir yetidir.

Sosyal ilişkileri düzenleyen empati, canlı doğasının kökeninde vardır. Buna rağmen insanlar arasındaki küçük tartışmalar en kötü sonuçlara kadar gidebilmekte, bireyler hatta toplumlar arası gerilimler meydana gelebilmektedir. Bu göstermektedir ki bazılarında bu yeti çeşitli nedenlerle bastırılmakta ve geri kalmaktadır. Ancak empatik eğilimin geliştirilmesi mümkündür (Waal, 2014). Bireylerde empati gelişiminin desteklenmesi için öncelikle empati ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesi gerekir. İlgili alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında Garaigordobil (2009) sosyal-duygusal gelişim alanının alt kavramlarından olumlu sosyal davranış ile empati arasındaki ilişkiyi ele alırken pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını belirtmekte; Waal ve Preston (2017) ahlaki davranış ile empatinin birbiri üzerindeki etkisini ortaya koyarken bu etkinin her koşulda aynı şekilde motive edilmediği sonucuna ulaşmaktadır.

Kuramsal çerçevede elde edilen bilgilerden ve yapılan araştırmalardan yola çıkarak bu çalışmada yaşam boyu gelişimde önemli bir alan olan sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu iki değişken

arasındaki ilişkinin gelişimsel sürece yönelik bilgi vermesi ve kişilerarası anlayıştan toplumsal anlayışa doğru uzayan bir alana temas etmesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

A. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada temel olarak, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Yaşam boyu gelişim sürecinde her dönemde etkisi görülen sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim süreçleri bireyin özel yaşamındaki sosyal ilişkileri düzenlerken, içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasına olanak sunar. Bu süreçte bireyde meydana gelen değişimlerin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak, ifade etmesinde rol oynayan empatik eğilime katkısı olduğu düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ele alınmasından sonra bu süreçlerin birbiri üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmiştir.

Çalışmanın alt amacı olarak ifade edilebilecek diğer bir konu, değişkenler arası ilişkiye ulaşırken yaşları 8-14 arasında değişen örneklem grubuyla inceleme gerçekleştirerek, iki farklı gelişimsel döneme ait farklılıkları ortaya koymaktır. Bu doğrultuda sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki ilişki yaş aralığının karşılık geldiği orta ve geç çocukluk dönemi ile ön ergenlik dönemi kapsamında ele alınmaktadır. Böylece değişkenler arasındaki ilişki gücünün içinde bulunulan gelişimsel döneme göre tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

B. Araştırmanın Önemi

Empati bireyin sosyal çevre ile etkileşiminde ilişkilerinin sağlıklı bir zemine dayanmasını sağlar. Başkalarının duygularının anlaşılmasında ve ifade edilmesinde etken olurken empatinin eksikliği kişilerarası anlaşmazlıklarla ortaya çıkar. Yalnızca bireysel yaşamda değil toplumsal ilişkiler nezdinde yaşanan gerilimler de empati kökenine dayanır. Dolayısıyla insan yaşamında ve toplumsal yaşamın sürdürülebilirliğinde empati önemli bir kavram olarak görülür.

Empatinin geliştirilebilir olmasının yanında gelişiminin desteklenmesi için ilişkili değişkenlerin belirlenmesine ihtiyaç vardır. İnsan yaşamının her alanında

izleri olan sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim süreçlerinin empati üzerinde de etkisi olduğu düşünülmektedir. Yeni yaşam becerilerinin sosyal ve duygusal bağlamda ele alındığı 21. yüzyılda, bu becerilerin sosyal çevre etkileşimi içerisinde özellikle aile ve okul ortamında geliştirilmesi konusu önem kazanmıştır. Şengün (2007)'e göre ahlaki yapı da eğitimle gelişebilen bir niteliğe sahiptir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim süreçleri ile empatik eğilim arasındaki ilişki önemli görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen çalışma sonuçlarının literatüre katkı sunması bakımından değerli olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de gerçekleştirilmiş tez çalışmaları incelendiğinde bahsi geçen değişkenlerin farklı yaş gruplarında ele alındığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmanın sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilimi ele alan başka bir çalışma olmaması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda katılımcı grubunun 8-14 yaş aralığını içeren ilkökul ve ortaokul öğrencilerini birlikte ele alması bu çalışmayı önemli kılan diğer faktörler arasında görülmektedir. Birbirini takip eden iki gelişimsel evre olan orta ve geç çocukluk ile ön ergenlik döneminin değişkenler açısından değerlendirilmesine olanak sunması dolayısıyla çalışma verilerinin gelişimsel psikoloji alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen verilerin, empati gelişiminde özellikle çocukluk ve ergenlik yıllarındaki sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim süreçlerine dikkat çekmesi bakımından farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma verileri eğitsel süreçlere entegre edilerek, çocuğun gelişiminde önemli bir sosyal destek sağlayıcı olan ebeveyn ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi sağlanabilir. Ayrıca ilgili eğitim programlarının içeriğinin düzenlenmesinde araştırma verileri kaynak oluşturması bakımından önemli görülmektedir.

C. Araştırmanın Soruları

Bu çalışmanın temel amacı, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırmada belirlenen temel problem doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar ve alt boyut puanları yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına,

anne-babalarının ilişki durumlarına, annelerinin eğitim düzeyine, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar ve alt boyut puanları yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına, anne-babalarının ilişki durumlarına, annelerinin eğitim düzeyine, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar ve alt boyut puanları öğrenime devam ettikleri okul düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar ve alt boyut puanları öğrenime devam ettikleri okul düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordama etkisi öğrenime devam ettikleri okul düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

D. Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmanın sayıltısı aşağıda ifade edildiği gibidir:

- Çalışmada yer alan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kendilerine dağıtılan demografik bilgi formuna ve ilgili ölçeklere samimi ve dürüst cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

E. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- İstanbul ili Avrupa Yakası bölgesindeki devlet okullarından üç ayrı ilkokul ve üç ayrı ortaokul olmak üzere, toplam altı okuldan çalışmaya

katılan 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile,

- Uygulamanın gerçekleştirildiği 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile,
- Çalışmada uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

Sosyal Gelişim: Bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlaması ve diğerleriyle kurduğu ilişkileri yönetebilmesi için gerekli becerileri edindiği süreçtir (Ulaş, 2019).

Duyusal Gelişim: Sosyal çevreyle kurulan ilişkilerin etkisiyle duyguların anlaşılması, düzenlenmesi ve ifade edilmesinin gelişim gösterdiği süreçtir (Ay, 2019).

Ahlaki Gelişim: Doğru ve yanlışın ne olduğu, toplumda yapılması hoş görülen ya da kabul görmeyen davranışların neler olduğu konularına yönelik bilinç geliştirme sürecidir (Ozan, 2019).

Empati: Kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak, herhangi bir olay ya da duruma onun bakış açısıyla bakması, onun düşüncelerini ve hissettiği duyguları doğru şekilde anlamasıdır (Ü. Dökmen, 2020).

Empatik Eğilim: Kişilerin yaşantı ve duygularını anlama/hissetme potansiyeli olarak ifade edilmektedir (Kaya ve Siyez, 2010).

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

A. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim

Çalışmanın bu kısmında sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimin açıklamasına yer verilerek farklı kuramlara göre incelemesi yapılmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişim süreci ile ahlaki gelişim ilköğretim ve ortaokul dönemlerine göre incelenmekte; bu dönemlerde öne çıkan gelişimsel özellikler ele alınmaktadır.

1. Sosyal-Duygusal Gelişim

Yeni doğanın kendini fark etmesi ile başlayan sosyal etkileşim süreci hayat boyu devam eder. Sosyal gelişim hem kişinin içinde yaşadığı toplum tarafından hem de evrensel değerlerin etkisiyle düzenlenir (A. Aydın, 2011). Başlangıçta dürtüleri doğrultusunda davranan çocuğun sosyalleşme süreciyle birlikte topluma uyum sağlaması ve davranışlarını belirli sınırlar içerisinde gerçekleştirmesi beklenir (Başaran, 1974). Genişleyen sosyal çevre, ilişkilerin niteliğini de geliştirir. Yaşamdaki ötekilerin artmasıyla daha fazla kişiyle sosyal ilişki içinde olan çocuğun yeni davranışlar kazanması mümkün olur.

Doğduğu andan itibaren anneye bağımlı olan bebek zamanla ihtiyaçlarını karşılayabilir hale gelmektedir. Yürümeye başlayan çocuk anneden daha bağımsız hale gelirken, oyunlarda akranlarıyla etkileşim içerisine girer. Etkileşimde bulunulan birey sayısı arttıkça, sosyal çevre genişlemektedir (Selçuk, 2012). Çocuğun yetiştiği aile, yaşadığı mahalle, gittiği okul ve ilişki kurduğu bireyler bütün olarak sosyal çevresini oluşturur. Sosyal çevre, gelişim sürecinde etken rol oynamaktadır (Başaran, 1974). Sosyal gelişim süreci, çocukların ailesi, akranları ve etrafındaki diğer bireylerle olan ilişkilerinin gelişimi ile iş birliğinde bulunma, paylaşım yapma, sorumluluk alma gibi becerilerin edinimini içeren süreçtir (Ulutaş, 2007). Bunlar içerisinden çocuğun hangi davranış şekillerini benimseyeceği ise çocuğun çevresiyle gerçekleştirdiği modellemeye bağlı olarak gerçekleşmektedir (Selçuk, 2012). Çocuk

genişleyen sosyal çevre içinde model alma yoluyla olumlu davranışlarda bulunmayı öğrenebileceği gibi, olumsuz davranışlar da bu şekilde kazanılır.

İnsanın sosyal çevreyle etkileşiminde ve yaşamının her etkinliğinde az ya da çok duyguların birlikteliği yer almaktadır. Duygular, yaşamın ilk anından itibaren bireyde hissedilmeye başlar. Doğumundan sonra çocuk rahatsızlık duyduğu konulara ağlayarak tepkisini gösterir. Acıktığını ya da sıkıntısını ağlayarak dile getiren çocuğun, gülümsemesi, ellerini yukarıya kaldırarak oynatması sevindiğini ifade eden tepkiler olarak yorumlanmaktadır. Büyüyen yaşla birlikte duygularda çeşitlenme meydana gelir. Duygusal davranışlar ise duygusal gelişim doğrultusunda farklılaşır. Duygusal gelişim, sosyal gelişim gibi ailede başlar. Çevrenin etkisiyle şekillenir (Başaran, 1974). Bu nedenle duygusal ve sosyal gelişim süreçleri birbirini etkileyen ve birbiriyle iç içe gelişim gösteren bir nitelik taşır.

a. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlişkili Kuramlar

Sosyal-duygusal gelişim, kimlik gelişimi ile yakından ilişkilidir. Nitekim bugün Psikoloji biliminde birçok çalışmacı tarafından kabul edilen gerçek, yetişkinlikteki sosyal ve duygusal problemlerin, çocukluk dönemi kaynağında incelenmesi gerektiğidir. İnsan yaşamındaki davranışlara sosyal veya duygusal açıklamalar getiren iki kuram Psikoseksüel Gelişim Kuramı ve Psikososyal Gelişim Kuramı bu başlık altında ele alınmaktadır.

i. Sigmund Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Sosyal-duygusal gelişimi açıklayan kuramlardan biri Sigmund Freud tarafından öne sürülen Psikanalitik Kuram'dır (B. Aydın, 2020). Freud'un düşünce sisteminin gelişiminde daha çok geçici bir görev taşıyan Topografik Kişilik Kuramı, Yapısal Kuram ile birlikte önemini kaybetmiştir. Freud'un klinik deneyimleri, gözlemleri ve kendi psikanalizinden edindiği veriler neticesinde Psikoseksüel Gelişim Kuramı ortaya çıkmıştır (Geçtan, 2017). Bu kuram, Yapısal ve Topografik Kuram'dan izler taşımaktadır. Gelişim dönemleri süresince ego ve süperegonun oluşumu kişiliğin sosyal yönü ile ilişkilidir (A. Aydın, 2011). Diğer yandan kişinin duygusal problemlerinin kökeninde bebeklik ve çocukluk yıllarındaki yaşantılara dikkat çeken kuram, sosyal-duygusal gelişime ışık tutmaktadır.

Freud, kişiliğin gelişiminde ilk beş yılın önemini vurgulamıştır. Gelişim dönemleri beş psikoseksüel evreden oluşmaktadır (Bacanlı, 2003). Bu evrelerin

psikoseksüel gelişim evreleri olarak nitelendirilmesi, her evrenin cinsellik ile ilişkili olmasından ileri gelmektedir. Evrelerde id tarafından gerçekleşen haz arayışı ile bir organ arasındaki ilişki söz konusudur (A. Aydın, 2011). Her evre belirli bir sırada gerçekleşmektedir. Kişiyeye bağılı birtakım nedenler dolayısıyla bazen belirli bir evrede “fiksasyon” yani “saplanma” meydana gelir. Evrelerin başarılı bir şekilde tamamlanamaması, belirli bir evreye saplanma görülmesi durumunda kişilik gelişiminde birtakım olumsuzluklar oluşabilmektedir (Cüceloğlu, 2011). Bireyin kişilik gelişiminin yaşamına yansımaları düşünüldüğünde, yetişkin hayatında meydana gelen problemlerin kaynağı çocukluğun psikoseksüel gelişim evrelerinde bulunabilmektedir.

Psikoseksüel Gelişim Kuramı’nda bahsi geçen beş gelişim evresi şu şekildedir:

Oral Dönem: Yaşamın ilk yılları itibarıyla yaklaşık 18 aylık döneme kadar devam eden süreyi içerir. Bebeğin bu dönemdeki ihtiyaçları, kendini ifade etme şekli ve etrafa yönelik algısı çoğunlukla ağız bölgesinde gerçekleşmektedir. Bebeğin acıkması, susması, emme gibi eylemleri ağız çevresinde sağlanır. Acıkan bebek anne memesiyle rahatlar ve bir anlamda doyuma ulaşır (B. Aydın, 2020). Oral dönemde haz merkezi ağızdır. Latince ağız anlamına gelen oral isminin bu evreye verilmesi, haz merkezinde yer alan organ olması ile ilişkili görülür (Can, 2012). Oral dönem, bebeğin yeni bir yaşam alanını ilk defa iyi ve kötü yönlerden deneyimlediği, biyolojik gelişimi doğrultusunda deneyimlerini ağız yoluyla gerçekleştirdiği bir dönem olma özelliği taşır.

Bebeklerde oral etkinlik ağıza almak ve ısırma şeklinde iki türlü gerçekleşmektedir. Bunlar, daha sonra bireyde gelişecek olan karakter özelliklerinin ilk örneğini oluşturmaktadır. Dönemin sağlıklı bir şekilde tamamlandığı durumlarda bireylerde kişilerarası alma-verme nitelikleri gelişir (Y. Yavuzer, 2006a). Oral dönemin başarılı bir şekilde tamamlanamadığı yetişkinlerde ise alkol ve sigara gibi alışkanlıklara rastlanabilmektedir (B. Aydın, 2020). Sinirli oldukları zamanlarda tırnak yeme davranışı beliren, sıklıkla eleştirel ve tenkit edici özellikler gösteren yetişkin özellikleri bu döneme yönelik bir saplantıyla ilişkili olabilmektedir (Çakır, 2010).

Anal Dönem: Bu evre, 18 ay ile 3 yaş arasındaki süreci kapsamaktadır. Bu evrede çocuğun duyarlı olduğu bölge anüs ve çevresidir. Dışkı, çocukta merak

uyandırmaktadır (B. Aydın, 2020). İdrar ve dışkılamanın işlemleri ile bağırsak hareketleri çocukta hazzı sağlarken, tuvalet eğitimi bu hazzın gecikmesine neden olan bir şey gibi görülmektedir. Tuvalet eğitimi ile çocuk bedenine yönelik denetimi en yoğun haliyle öğrenmektedir. Ayrıca ikili ilişkilerin öğrenilmesi bakımından da bu dönem önem taşır (Çakır, 2010). Anal dönem, biyolojik olarak kaslarda meydana gelen gelişimin tuvalet eğitimi ile psikoseksüel süreçte irade kazanımıyla ilişkilendiği dönemdir.

Tuvalet eğitimi esnasında çocuk dışkıyı tutma ya da boşaltım sağlama konularında çatışma yaşamaktadır. Çocuğun annesiyle yaşamış olduğu çatışmalarda bağımlı olma ya da bağımsızlaşma, ayrılma, birey olma gibi karşıt duyguları birlikte görülür. Değerli bir nesneymişçesine algılanan dışkının tutulması ya da bir hediye gibi anneye sunulması cinsel temeli olan bir hoşnutluk oluşturur. Bu durum, “*anal erotizm*” olarak isimlendirilir. Dışkının saldırgan duygu ile birlikte atılmasına ise “*anal sadizm*” ismi verilir (Geçtan, 2017). Bu dönemde annenin çocuğa yaklaşımı çocuğun tuvalet eğitiminin akıbeti için belirleyici olurken geniş perspektiften bakıldığında diğerleriyle olan ilişkilerine de sirayet etmektedir.

Anal dönemdeki çocuğun tuvalet eğitiminin aşırı titiz olması; cimri, tutucu biri olmasına etki ederken, diğer yandan eğitimin çok rahat olarak gerçekleştirilmesi durumunda ise umursamaz, dağınık bir kişilik görülebilmektedir (Cüceloğlu, 2011).

Fallik Dönem: Yaklaşık olarak 3 ve 6 yaşlar arasını kapsayan dönemdir. Freud’a göre doğumdan itibaren çocukta psikoseksüel gelişim başlamakta ancak cinsiyet rollerine yönelik benimseme 4-6 yaşlar arasında gerçekleşmektedir (Can, 2012). Sağlıklı bir kişilik gelişimi ile cinsel kimliğin temellerinin bu evreye dayanması, fallik döneme verilen önemi artırmaktadır (A. Aydın, 2011). Cinselliğe karşı ilginin yoğunlaştığı bu dönemde, cinsel hayaller söz konusudur. Cinsel organın keşfi ve cinsel bölgelerin uyarılmasından duyulan doyum öne çıkmaktadır (Schultz ve Schultz, 2007). Fallik dönem, çocuğun cinsel organını tanımasıyla başlayarak cinsel kimlik edinimine doğru uzanan bir süreci içermektedir.

Bu dönemde önemli olan iki psikoseksüel karmaşa vardır: Oedipus ve elektra karmaşaları. “*Oedipus karmaşası*”, erkek çocuk tarafından anneye duyulan cinsel yakınlığı temel alır. Herhangi bir şekilde annesine cinsel yakınlık duyan çocuk, annesini babasından kıskanmaktadır. Bu durumun kız çocuklarındaki karşılığı

“*elektra karmaşası*” olarak isimlendirilmektedir (B. Aydın, 2020). Çocuğun önceki dönemlerde anneye kurduğu ilişkiye kıyasla bu dönemde anne-baba-çocuk arasında kurulan üçlü ilişki öne çıkmaktadır.

Oedipus karmaşasında, annesine duyduğu cinsel yakınlık karşısında babasına kıskançlık besleyen erkek çocuk, içinde bulunduğu durumu kabul edilemez görerek, babası tarafından cezalandırılmaya yönelik kaygı yaşar (Can, 2012). Bu evrede, erkek çocuğun ilk sevgi nesnesi olan anneye bir sevgili gibi dokunma, birlikte yatmak isteme gibi arzuları olabilmektedir. Annenin ilgisi, kardeşlerle ya da babayla paylaşılmak istenmemektedir. Baba adeta bir rakip konumundadır. Fakat çocuğun babasına yönelik duyduğu bu saldırgan düşünceler, aynı zamanda babasından ceza alacağı konusunda korkmasına neden olur. Freud’un “*hadım edilme kompleksi (kastrasyon)*” adını verdiği bu korkuyla çocuk, babası tarafından cinsel organının yok edilmesinden korkmaktadır. Bu korkuyla birlikte oedipal bağlantı azalarak sona erer. Oidipus kompleksinin sona ermesiyle birlikte babayla özdeşleşme gerçekleşir (Geçtan, 2017). Çocuğun arzularının etkisiyle adeta babayla bir rekabet içinde olduğu oidipus kompleksi, arzulardan daha ağır basan bir kastrasyon kaygısının varlığıyla sonlanarak yerini özdeşleşmeye bırakmaktadır.

Freud’a göre bu dönemde penis hem kız hem de erkek çocuklar için ilgi konusudur. Ona göre, kız çocukları bu eksikliklerinden dolayı erkek çocuklarının bulunduğu konumu kıskanmaktadır. Kız çocuklarının hadım edilmiş bir vaziyette yaşıyor olması ayrıca anneye karşı öfke geliştirilmesine neden olmaktadır. Anneye dair sevgi ve yutulma korkuları arasında çocuk bir çatışma içerisine girer. Öfke ve bu duyguların telafisi amacıyla babaya yönelen kız çocukları bu süreçte yaşadığı ikilemlerin etkisiyle penis hasedi geliştirir (Palombo vd., 2021).

Fallik dönem kız ve erkek çocukları için üst ben’in gelişimindeki temellerin dayandığı evredir. Toplumsal değerler de üst ben’in temelinde yer almaktadır. Dolayısıyla bu evrenin başarılı bir şekilde tamamlanması ve komplekslerin çözümlenmesi durumunda özdeşleşme yaşayan çocuk toplumsal rolleri öğrenmeye başlar. Çocuğun anne ve babasından edindiği toplumsal değer ve kurallar yetişkinliğinde de uyması gereken kuralları içermektedir. Bunun yanı sıra bu evrenin başarıyla tamamlanması, yetişkinlikte de uygun cinsel ilişkiler geliştirilmesine imkân tanır (Cüceloğlu, 2011). Bütün bu bilgilerden yola çıkarak fallik dönemin sağlıklı bir

kişilik ve cinsel kimlik geliştirmede önemli olduğu, bireyin topluma uyumu için gerekli rol ve değerlerin kazanımında mühim rol oynadığı söylenebilmektedir.

Latent (Gizil) Dönem: Beş ve altı yaşlardan on bir ve on üç yaşlara dek süren evredir (Palombo vd., 2021). Erkekler için 6-13 ve kızlar için 6-11 yaş aralığını kapsadığı da ifade edilmektedir. Erkeklerin ergenlik olgunlaşmasına kızlara göre daha geç ulaşması, erkeklerin bu evrede daha uzun kalmasına neden olarak düşünülebilmektedir. Fallik evrede, karşı cins ebeveyne yönelen çocuk gizil evrede hemcins olduğu ebeveynine yönelmektedir. Çocuğun hemcins olduğu ebeveyni ile gerçekleştireceği özdeşim toplumsal rollerin oluşmasında büyük önem taşımaktadır (A. Aydın, 2011). Bu dönem diğer evrelere göre kıyaslandığında cinsel ilgi ve merakın azaldığı dönem olarak da yorumlanabilir. Çocuğun ilgisi, sosyal ve bilişsel becerilerin gelişimine yönelmiştir (B. Aydın, 2020). Fallik evrede meydana gelen kazanımların etkisi bu dönemde görülmektedir.

Okul çağı olarak da nitelendirilen bu dönemde çocuk, bir yandan sakinlik sürecindeyken diğer yandan ergenlikte tekrar karşılaşacağı cinsel dalgalanmalara karşı kendini hazırladığı bir evre içerisindeydir. Ergenlik döneminin ne kadar başarılı geçeceği bir bakıma bu dönem hazırlığı ile ilişkilidir (Zabcı, 2011). Çocuğun ebeveyni ile kurduğu özdeşimden, öğretmeni ile ilişkisi ve arkadaşlarıyla gerçekleştirdiği sosyal ilişkilere kadar olan süreçlerde sağlanan başarının hem ergenlik sürecini hem de gelecekte bir birey olarak yer alacağı toplumsal konumu etkilediği görülmektedir.

Genital Dönem: Erinlik ve sonrası dönem olarak nitelendirilir. Cinsel ilgi genital dönemle birlikte yeniden uyanır. Haz kaynağında çocuğun kendisi ve ailesi dışından biri yer almaktadır (Santrock, 2019). Ergenliğin başlangıcı olarak ifade edilen bu dönemde, evlilik, aile kurma gibi faaliyetlere hazırlık girişimleri görülmektedir (Schultz ve Schultz, 2007). Nitekim artık çocukluk sona ermiş ve çocuk sahibi olmak için gerekli cinsel olgunluğa erişim söz konusu olmuştur (Y. Yavuzer, 2006a). Cinsel ilgi karşı cinse yönelmişse de fallik evrede çözümlenememiş bir karmaşanın olması durumunda bu evreyle birlikte karmaşa yeniden ortaya çıkmaktadır (B. Aydın, 2020). Freud'a göre çözülememiş önceki çatışmaların bu dönemde tekrar gündeme gelmesiyle birlikte karmaşanın giderilmeye çalışılması, gence başarılı bir kimlik oluşumunda kolaylık sağlar (Can, 2012). Bu dönemdeki ergenden beklenen kazanım, fizyolojik, toplumsal ve psikolojik

olgunluktur (A. Aydın, 2011). Genital dönemde meydana gelen değişimler adeta yetişkinlik döneminin bir ön hazırlığını sunmaktadır.

Ergenin yaşadığı beyin gelişimi ve hormonal değişimler karar mekanizmasını ve davranışlarını etkilemektedir (Akyel vd., 2018). Ergenler fiziksel olarak geçirdiğı değişimlere uyum sağlamaya çalışırken, aynı zamanda karşı cinse ilgi duyduğu, kendisinden beklenen akademik başarı ve sosyal ilişki uyumunu yönetmeye çalıştığı bir dönem içerisindedir. Özellikle ebeveyn ve ergenlerle çalışan yetişkinlerin bu dönemde bulunan ergenlerin yaşadığı değişimlerin farkında olarak, onlara bir birey olarak önemsendiklerini ve kabul edildiklerini göstermeleri önemli olmaktadır.

Her zamankinden daha yoğun bir şekilde ebeveyn ve yetişkin desteğine ihtiyaç duyan ergen, hem bir birey olduğunu kanıtlama amacıyla hem de toplumsal kurallara uyum sağlamayı gerçekleştirebilmek amacıyla sorgulamakta, çevresine aykırı davranışlarda bulunabilmektedir. Başarılı bir ergenlik dönemi, üretken, mutlu ve uyumlu sosyal ilişkiler geliştiren yetişkinliğin yolunu açmaktadır (A. Aydın, 2011). Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı'ndan sonra Erik Erikson geliştirdiğı Psikososyal Gelişim Kuramı ile gelişim dönemlerini daha geniş bir aralıkta ele almıştır.

ii. Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

İnsan gelişimini dönemler halinde ele alan kuramcılardan biri olan Erik Erikson, gelişim sürecinde kültürel ve sosyal etmenlerin önemine dikkat çekmektedir. Kuramında psikososyal süreçleri temel alır (Y. Yavuzer, 2006a). Freud'un kişilik gelişimine katkısını kabul ederken, gelişimde ilk beş yıla değil yaşam boyu sürece önem vermektedir. Ayrıca, yaşamdaki erken deneyimleri merkeze alan Freud'dan farklı olarak, insan yaşamını sekiz evrede ele alır. Hem erken hem de geç deneyimlerin gelişimi etkilediğini savunur. Gelişim evreleri yaşlara göre sıralanmaktadır (Santrock, 2019). Her yaş için bir gelişim dönemi olması yaşam boyu gelişimin merkeze alındığını gösterir.

Freud'un kuramında normal dışılık dikkat çekerken, Erikson'un kuramı normallik, sağlamlık kavramları üzerinde durmaktadır. İd'in ön planda olduğu Psikoseksüel Gelişim Kuramı'nın aksine Psikososyal Gelişim Kuramı'nda ego vurgulanır (Y. Yavuzer, 2006a). Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre, insanların genelde temel ihtiyaçları aynıdır. Yaşamı boyunca gelişim dönemlerinden geçen

birey için her dönemde gelişimine fırsat sağlayan bir karmaşa (Can, 2012), problem veya diğer bir deyişle kriz durumu (Slavin, 2019) mevcuttur. Kişinin temel görevi bu kriz durumunu başarıyla çözümlemesidir. Görev tamamlandıkça, dönem başarıyla tamamlanmış olur ve yeni gelişim döneminde farklı bir görevle karşılaşılır. Kişilerin güdülenmesi ise her dönemde farklılık gösterir (Selçuk, 2012). Herhangi bir dönemde karmaşanın başarıyla çözülmemiş olması diğer dönemleri de etkiler. Nitekim karmaşanın çözümlenmemiş olması aslında içinde bulunulan dönemin sağlıklı bir şekilde tamamlanmadığını göstermektedir. Buna karşın Erikson, önceki dönemlerde çözülemeyen karmaşaların ilerleyen zamanlarda çözüme kavuşturulabileceğini savunur (A. Aydın, 2011). Buradan hareketle Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'nın insan gelişimine yönelik iyimser bir tutumu benimsediği yorumuna varılabilir.

1. Evre: Güvene Karşı Güvensizlik: Bazı kaynaklarda doğumdan 1 yaşa kadar (B. Aydın, 2020; Can, 2012), bazılarında ise doğumdan 1,5 yaşa kadar (Selçuk, 2012; Santrock, 2019) olan bebeklik yıllarını kapsadığı ifade edilen gelişim dönemidir. Bu dönem, güven duygusunun geliştirilmesi bakımından kritiktir. Erikson, güven duygusunun sağlıklı bir kişilik yapılanmasında hayati önem taşıdığını savunmaktadır (A. Aydın, 2011). Bebeklikte temel güvene karşı güvensizlik çatışması umut kavramını doğurur. Umut kavramı anlamsal olarak bekleyen arzu olarak tanımlanırken genel bir deyişle daha iyi olana doğru gelişme arzusunu ifade etmektedir. Bu dönemde ortaya çıkan umut, gelecek odaklıdır. Umut, gelişerek inanca dönüşür. Temel güvensizliğin umuda üstün gelmesi halinde, hem düşünsel hem de duygusal yönlerden beklenti düşerken umudun üstün gelmesi durumunda ise bireyde birincil ötekinin imgesini taşımaya yönelik işlev gösterir (Erikson, 2022). Bu bağlamda bebekliğin ilk yıllarının, yaşam boyu gelişim sürecinde meydana gelecek gelişim arzusu için temel oluşturduğu düşünülebilir.

Yeni dünyaya gelen bebek, bütün temel gereksinimlerinin karşılanması için bakım verenine bağımlı hâldedir. Bebeğin beslenme, barınma ihtiyaçları ile rahatı ve güveni ebeveynleri tarafından ya da onların yerine geçen bakım vereni tarafından sağlanır. Eğer bebeğin ihtiyaçları yeterince karşılanırsa, bebek kendisi dışındaki insanların, etrafın ve dolayısıyla dünyanın güvenli bir yer olduğunu özümseyecektir. Bunun diğer bir sonucu ise başkalarına karşı duyulan güvensizlik ve dışarıda düşmanca bir dünya olduğuna yönelik inancın oluşmasıdır (Can, 2012). Çocuğun ilk

nesnesiyle kurduğu ilişkinin sürekliliği ve tutarlılığı, güven duygusunun temellerinin oluşumunda önemlidir. Bebeğin beslenmesinin rahat bir şekilde gerçekleşmesi, bağırsakların rahatlaması, derin uykunun varlığı, bebekte güveni gösteren belirtiler olarak yorumlanmaktadır (Çakır, 2010). Bakım verene bağımlı olan bebeğin ilk nesneyle kurduğu güven bağının, bağımsız bir birey olduğunda diğerleriyle kurulan ilişkilere aksetmesi bu dönemin önemini göstermektedir.

2. Evre: Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüph: Yaklaşık olarak 1-1,5 yaşlarından 3 yaşa kadar olan süreci kapsar. Çocuğun başkalarına bağımlı olmadan kendi başına bir şeyleri başarmak istediği, özerklik isteğinin ve kendine olan güveninin öne çıktığı dönemdir (Selçuk, 2012). Freud'un kuramında anal evreye karşılık gelir. Birbirine karşıt eğilimler arasında çocuk seçim yapabilme becerisi geliştirmektedir (Çakır, 2010). Freud'un anal evresi Erikson'a göre özerklik ile utanç arasında bir krizden ileri gelir. Krizin başarıyla çözümlenmesi durumunda iradenin temelleri oluşur (Erikson, 2022).

Bu yaşlarda çocuklar ayakları üstünde kendi başına yürümeye başlar. Böylece özerkliği de deneyimlemiş olur (B. Aydın, 2020). Erikson'a göre bu dönemdeki çocuğun isteği hem ebeveynlerinin onu yanında bulundurması hem de özgür bırakmasıdır (Slavin, 2019). Ebeveynlerin çocuğların başarılarını görmesi, ödüllendirmesi ve kendi başına giriştii deneyimlerinde destekleyici olması onlara yardımcı olunması bakımından değerlidir (Can, 2012). Gereğinden fazla kısıtlayıcı davranışlar ise olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Bu dönemin önemli diğer bir konusu, tuvalet eğitimidir. Erikson bu süreçten "tuvalet eğitimi savaşları" olarak da bahsetmektedir (Selçuk, 2012). Çocuk bazen isyankar bir şekilde tamamen bağımsız davranmak isterken bazen diğerlerinin isteklerini kendi zorlantılarına dönüştürerek bağımlı olduğuna dönme çabası içinde olur. Henüz gelişim gösteren irade gücü, mevcut iki eğilimin dengeli bir vaziyette kalmasını sağlar. Böylelikle bireyde hem özgür seçimlerde bulunma hem de gerektiğinde kendine hakim olabilme kapasitelerinin gelişmesine olanak sağlanır. Yaşam üzerinde olabileceklerin istenmesi veya olamayacakların istenmekten vazgeçilmesi çocukluğun erken dönemlerinde başlaması gereken bir algıdır (Erikson, 2022).

Bütün bu aktiviteler düşünülürken, çocuğun özerk girişimleri, çevreyi kendi başına tanıma ve kendi başına iş yapma çabası desteklenirse çocukta özerklik gelişimine katkı sağlanmış olur (Slavin, 2019). Aşırı kısıtlayıcı bir tutum sergilenir, tehlikenin olmadığı durumlarda çocuğun hareketleri engellenirse çocuk gelecekte kendine güven duymayan, çekingen bir kişilik geliştirir (Selçuk, 2012). Tuvalet eğitimleriyle öne çıkan bu evre irade gücünün ve özerk bir kimliğin gelişiminde aktif rol oynamaktadır.

3. Evre: Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duygusu: Bu evre 3 ile 6 yaşlar arasındaki dönemi kapsar. Okul öncesi dönem olarak da nitelendirilir. Motor, dil ve algı yetenekleri gelişen çocuğun enerjisi aktivitelere yönelir (A. Aydın, 2011). Ebeveynlerinden bağımsızlaşan çocuğun hareket faaliyeti artış göstermektedir. Çevreyle etkileşiminde merak duygusu yoğunlaşır. Cinsiyetler arasındaki farklılıkları keşfetmeye başlar. Bu dönemdeki çocuk tüm bunların etkisiyle çevresindekilere sorular sorar, öğrenmek ister ve araştırma girişimlerinde bulunur (Y. Yavuzer, 2006a). Çocuğun girişimlerindeki bu artış, problemli davranış sergileme eğilimini de artırmaktadır. Çocuğa cezalandırıcı bir tutumla yaklaşmak, suçluluk duygusunu ortaya çıkaracaktır. Her davranışın onaylanması ise çocuğun yapması ve yapmaması gerekenler konusundaki ayrımına varmasını engelleyebilir (Gürses ve Kılavuz, 2011). Bu noktada yapılması gereken, çocuğu kendi başına gerçekleştirdiği eylemler dolayısıyla cezalandırmadan anlamlı girişimlerde bulunmasını desteklemek, rehberlik etmektir (Can, 2012). Kendisini ve dünyayı keşfetme heyecanında olan çocuğun merak duygusunun anlam kazanmasında ve gelişiminde ebeveyn rolü öne çıkmaktadır.

4. Evre: Çalışkanlığa Karşı Yetersizlik Duygusu: Altı ile on iki yaşlar arasını kapsayan, ilkökul çağlarına yaklaşık gelen gelişim dönemidir (Y. Yavuzer, 2006a). Çocuğun diğer dönemlerden farklı olarak okul ortamında, sınıf arkadaşları ve öğretmeniyle bir sosyal çevrede bulunduğu, yaşantısında ebeveynleri dışında bir yetişkinin daha öne çıktığı evredir. Okul ortamına ve okulun getirdiği birtakım görevlere alışmaya çalışan çocuk aynı zamanda yeni bir sosyalleşme deneyimi yaşamaktadır.

Okul ve öğretmenlerin önemli olduğu bu dönemde çocuk öğretmeni tarafından görülmeye, takdir edilmeye ihtiyaç duyar. Özellikle ilkökulda sınıf öğretmenin, çocuklardaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması ve buna uygun bir

yaklaşım benimsemesi, gerektiğinde takdir ederek çocuğu desteklemesi, çocuğun kişilik gelişimini olumlu etkileyecektir (Baysal ve Kıran, 2021).

Okula başlayan çoğu çocuk, başlarda birçok şeyi başarabileceği düşüncesindedir. Takdir edilen öğrenci, başarılı olduğunu hissettiği zaman okula karşı daha olumlu duygular besler. Bunun yanında, olağan bir şekilde çocuklar bazı konularda başarısız olabilir. Başarısız olduğu zamanlarda ailesi ve öğretmenleri tarafından desteklenmeyen çocuk olumsuz duygularla yüklenir. Başarısız ve zayıf bir öğrenci olduğunu düşünebilir. Kendini iyi bir insan olarak görmeyebilir. Böyle bir durumda çocuğun olumlu benlik algısı geliştirmesi de beklenemez (Selçuk, 2012). Bu yaşlardaki çocuğun kendi benliğine yönelik güvensizlik ve yetersizlik duyguları, gelecekte de farklı şekillerde devamlılığını sürdürmektedir.

5. Evre: Kimlik Kazanımına Karşı Rol Karmaşası: On iki ile on sekiz yaşlar arasına karşılık gelen dönemdir. Ergenlik dönemi olarak da isimlendirilen bu evrede kimlik arayışı hâkimdir (Slavin, 2019). Ergenin hayatında hem biyolojik hem de psikososyal değişimler meydana gelmektedir (Parlaz vd., 2012). Bu dönemdeki birey, yetişkinlere göre daha fazla nasıl görüldüğü ile ilgilenmekte ve benliğiyle ilişki içinde olmaktadır (Eagleman, 2020). Kim olduğunu sorgulayan ve kendi kimliğini oluşturmaya çalışan ergen, bu sorunun cevabını ararken ebeveynlerinden ziyade akran gruplarından etkilenmektedir. Bu kimlik arayışı olumsuz değil, sağlıklı bir sürecin göstergesidir. Bu süreçte ergen farklı ideolojileri araştırıp farklı ilgi alanlarını deneyebilir. Davranış tarzı değişiklik gösterebilir (Y. Yavuzer, 2006a).

Geleceği ve kendi yapmak istedikleri, yapabilecekleri konusunda karmaşa yaşayan ergenler için farklı deneyimlerin edinimine ebeveynler tarafından fırsat verilmeli, yol gösterilmelidir. Ebeveynler, başarılı rol modelleri ile ergen çocuklarına yardımcı olmalıdır (B. Aydın, 2020). Nitekim bu evre bir bakıma çocukluktan gençliğe geçişte aracı konumdadır. Dolayısıyla birçok sorumluluğu barındırır. İleriye yönelik meslek seçimi, karşı cinsle olan ilişkiler, arkadaş edinme, toplumsal konulara artan ilgi ve görüşlerin oluşumu bu dönemde daha çok öne çıkar (Çakır, 2010). Her ne kadar kişinin gelişimi yaşam boyu devam etse de kariyer ve mesleki yaşamın şekillenmesinde bu süreç önemlidir.

Batı'da daha çok rastlanan bir durum olarak, "moratoryum" kavramı kimlik arayışında bunalıma giren gençlerin her şeyi erteleyerek bu arayışlarına ara vermesi

olarak ifade edilir. Moratoryumdaki bireyler okula ya da işe gitmeyi erteleyebilir. Türk toplumunda ise bu şekilde moratoryuma sık rastlanmamaktadır. Bu gibi durumlar, genç üzerinde daha çok baskıya neden olduğundan, genellikle kızların erken yaşta evlenmek istemesi ya da erkeklerin okula gitmek istemeyerek işe başlamak istemeleri gibi örneklerle görülmektedir (Selçuk, 2012). Ebeveynlerin katı tutumları bu çağdaki gençleri, dönemin getirdiği biyolojik değişimler de dikkate alındığında daha çok riskli davranışlarda bulunmaya yönlendirebilir. Ebeveyn ve eğitimcilerin bu bağlamda bilinçlendirilmesi, ergen davranışlarının kaynağına ulaşmayı daha kolay hale getirecektir.

6. Evre: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık Evresi: Genç yetişkinlik dönemi olarak da isimlendirilen, 18-26 yaşlar arasındaki evredir (Y. Yavuzer, 2006a). Bu evre itibarıyla Freud'un kişilik gelişimine yönelik kuramından farklı şekilde, yetişkinlik dönemi ele alınır.

Genç yetişkinlik dönemindeki bireyin herhangi bir şeye yönelik adanmışlığındaki istikrar, ergenlik döneminde ortaya çıkan kimlik mücadelesinin sonucundaki neticeye bağlıdır (Erikson, 2022). Önceki evrede kimlik duygusuna yönelik kazanımı elde eden birey, bu evrede kendi kimliğini diğerleriyle birleştirme safhasındadır. Çevresindekilerle yakın ilişkiler geliştirme döneminde evlilik ile ilgili düşünceler önem kazanmaktadır (Çakır, 2010).

Bu evreye ulaşan kişiden beklenen, anlamlı sosyal ilişkiler kurması, dostluk, cinsellik gibi nitelikler taşıyan yakın ilişkiler içine girmesidir. Bu paylaşımlar sağlıklı ve güvenli şekilde sağlanabildiğinde, ilişki içerisindeki her iki taraf için büyüme gerçekleşir. Bu gibi ilişkilerin oluşmadığı durumlarda ise içe yönelme görülmektedir (Slavin, 2019). İş yaşamındaki başarısızlıklar kişiyi meslekten soğumaya, yakın ilişkilerdeki başarısızlıklar ise yalnızlığa itebilir.

7. Evre: Üretken Olmaya Karşı Verimsizlik: Kırk ile elli yaşları içeren evredir. Orta yetişkinlik dönemi olarak da anılır (B. Aydın, 2020). Bu evrenin öne çıkan özelliği, üretkenlik yani gelecek nesillere fayda sağlamak için bir şeyler yapmaya duyulan istektir (Gündoğdu, 2010). Çocuk yetiştirme, toplum yararına işlerde bulunma, toplumsal sorunlara çözüm bulma, gençlere ihtiyaç duyduğu konularda rehberlik etme gibi üretkenlik konusuna verilen örnekler çoğaltılabilir (Y.

Yavuzer, 2006a). Bu yaş aralığındaki bireylerin gençlerle bir araya gelmesi sağlanarak karşılıklı fayda ilişkisinin kurulması gerekir.

Üretkenlikten uzak kişiler çevresine katılmaz ve yüzeysel ilişkiler kurar. Kendisini düşünen diğer kişilere karşı duyarsız bireylere dönüşür ve yalnızlaşır. Üretken bireyler ise topluma, dünyaya karşı faydalı olduğu düşüncesi ile verimli hisseder (Selçuk, 2012).

8. Evre: Benliğin Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk Durumu: Altmış ve ileri yaşları içeren dönemdir (B. Aydın, 2020). Geç yetişkinlik olarak da bilinen bu dönem aynı zamanda psikososyal gelişim sürecinin son basamağıdır. İnsanların geçmiş yaşantısını gözden geçirdiği ve yaşantılarını değerlendirdiği dönemdir. Bugüne dek elde edilen başarı ve başarısızlıklar, ulaşılan hedefler değerlendirilir. Ölümün mutlak son olduğu gerçeği ile yüzleşme söz konusudur (Slavin, 2019).

Yaşlılık dönemi bedensel olarak doku ve kaslar arası işlevselliğin zayıflama gösterdiği bir dönemdir. Ruhsal yönden bakıldığında geçmiş deneyimlerin ve güncel olayların hafızada tutunma durumu azalma gösterir. Diğer yandan üretkenlik konusunda işlevsellik gösterme durumu ani bir şekilde kaybedilme tehlikesiyle karşılaşır. Bu dönemin ihtiyacı, bütün bunları bir arada tutmayı sağlayan “*bütünleyicilik*” kavramıyla ifade edilmektedir (Erikson, 2022). Geçmiş yaşantılara yönelik olumlu ve olumsuz duyguların kabulü ile geleceğe yönelik endişelerin ortadan kalkması benlik bütünlüğünü oluşturur. Benlik bütünlüğüne sahip bireyler, yaşlılığı daha kolay karşılamakta ve ölümün, yaşamın bir parçası olduğuna yönelik kabule daha kolay erişmektedir. Benlik bütünlüğüne erişemeyen bireylerde ise geçmişe özlem ve ölüm korkusu görülmektedir (Çakır, 2010). Bu doğrultuda yaşlılık dönemi, geçmiş yaşamın analizi sonucunda duyulan başarı ya da pişmanlığın meydana getirdiği huzurun ya da umutsuzluğun bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

b. İlkokul Çağında Sosyal-Duygusal Gelişim

Bu başlık altında sosyal-duygusal gelişime yönelik süreçler yaşam boyu gelişimin orta ve geç çocukluk dönemine denk gelen ilkokul çağı çocuklarına göre ele alınmaktadır. Orta ve geç çocukluk dönemi, çocukluk döneminin yaklaşık olarak 6-11 yaş aralığındaki sürecine karşılık gelmektedir. Çocuklarda okuma-yazma, aritmetik becerilerinin öğrenildiği dönemdir (Santrock, 2019). İlköğretimde birinci

kademe olan ilkokul yıllarına tekabül eden bu dönem bazı çalışmacılar tarafından “orta çocukluk” (Arı, 2016) veya “son çocukluk” (B. Aydın, 2012; Sarıçalı, 2020) ifadeleriyle de ele alınmaktadır.

İlkokul çağında çocuklar önceki dönemlere kıyasla vaktinin büyük bir kısmını okulda geçirmektedir. Çocuğun daha bağımsız olduğu, sosyal öğrenmelerin gerçekleşerek sosyal davranışlarda değişikliklerin meydana geldiği bu dönemde, sosyal normların kazanımı gerçekleşmektedir. Cinsiyet rolleriyle ilgili algılama artarken, duygusal anlayış ve empati kurabilme becerilerinde gelişme meydana gelmektedir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri, okul çevresinden, öğretmenlerinden ve akranlarıyla kurmuş oldukları ilişkilerden etkilenmektedir. Çocuklarda duygu yönetim becerisinde dikkat çeken gelişimler görülmektedir (Sarıçalı, 2020). İlkokul çağında çocukların genişleyen sosyal çevresinin etkisi diğer gelişim alanları üzerinde de kendisini göstermektedir.

Bu yaş aralığındaki çocuklar okulda okuma-yazma ve hesap yapma gibi edinimleri elde ederken, çocukların birlikte vakit geçirdiği akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesi beklenmektedir. Önceki yaşlarında cinsiyetlere dair farklılıkları ayırt etmeyi öğrenmiş olan çocuk, orta ve geç çocukluk döneminde cinsiyet rollerini kazanmaktadır. Davranışlar da bu rollere uygun olarak şekillenmektedir (B. Aydın, 2012). Bunun bir örneği olarak ilkokul çocuklarının oyunlarında cinsiyete göre gruplaşmalar görülmektedir. Önceki dönemlerde erkek-kız ayırt etmeden oyun oynayan çocuklar artık aynı cinsiyette olan arkadaşlarıyla oyun oynamayı tercih etmektedir. Bu doğrultuda erkekler ve kızlar kendi aralarında oyun grupları oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2011). Bir grubun üyesi olmak çocukların bencil duygulardan ileriye geçerek bir topluluğa uyum sağlamasını ve iş birliği içinde olma davranışlarının gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir. Gruba uygun davranmayan çocukların diğer grup üyeleri tarafından dışlanıyor olması bu uyumu biraz daha zorunlu bir hale getirmektedir (Başaran, 1974). Bir gruba dahil olmak ve uyum sağlayabilmek, çocuğun daha geniş bir alanda toplumsal uyumuna ön deneyim oluşturur.

Akran gruplarıyla kurulan ilişkilerin güçlenmesine karşın başarının tanınması yetişkinler aracılığıyla sağlanmaktadır. Çocukların üyesi oldukları grup kuralları ile ebeveynleri tarafından belirlenen kurallar arasında bazı çatışmalar ileri gelebilmekte, bu durum suçluluk duygusu gibi sonuçlara neden olabilmektedir. Çocuklarda

kişilerarası ilişkilere yönelik düşüncede var olan gelişim diğerlerinin duygularının anlaşılmasına olumlu katkı sağlamaktadır (Bacanlı, 2003). Her ne kadar bu dönemde akranlarla kurulan ilişkiler öne çıkıyor olsa da çocuk halen ebeveyn desteğine ihtiyaç duymaktadır.

Orta ve geç çocukluk döneminde duygusal gelişim sürecine ilişkin önemli bazı başlıklar şu şekilde sıralanabilir:

Duygusal Anlayışın Gelişmesi: Bu çağda çocuklar olaylara farklı yönlerden bakabilme becerisi geliştirir. Başkalarının düşüncelerini anlamaya gayret ederler. Düşünce sistemleri gelişmiştir (Y. Doğan, 2007). Artık olayları hem duygusal hem de bilişsel yönleriyle kavrayabilmektedirler. İlkokul çağına gelmiş olan çocukta zihinsel muhakeme etme, karşılaştırmalar yapma, niyet geliştirme gibi nitelikler önem kazanmaktadır (A. Aydın, 2011). Bu bağlamda çocukların çok yönlü bir bakış açısı edindiği söylenebilir. Artık olaylara yönelik yapılan değerlendirmelerde farklı bilişsel süreçler devreye girmektedir.

Bu çağda çocuklar bağımsız bir şekilde duygularını yaşayabiliyorken, aynı zamanda duygusal davranışlarının sorumluluğunu alabilmektedir. Çocuklarda gurur ve utanç gibi daha kompleks duyguların geliştiği de görülmektedir (Sarıçalı, 2020). Esasen utanmaya açık olma çok küçük yaşlardan itibaren bireyde olan bir niteliktir (Albayrak, 2020). Freud'a göre ödipal dönemin bir sonucu olarak çocukta utanç gibi duygular ortaya çıkabilmektedir. Erikson, çocukların yürümeye başlaması, tuvalet eğitimi edinimi ve bu sırada ileri gelen bağımsızlaşma çabaları karşısında ebeveynlerin olumsuz yaklaşımı ile özerkliğe karşı utanç duygusunun gelişebileceğini söylemektedir (F. Gümüş, 2017). İlkokul çağındaki bir çocuğun ise başarılı olma isteği karşılığında öğretmeninden taktir ve onay görmemesi ile çocuk kendisine yönelik olumsuz bir tutum geliştirebilmektedir. Çocukta başarısızlığın bir sonucu olarak utanma duygusu gelişimi başlamaktadır (Ummanel ve Dilek, 2016).

Harter (1996), 4 ve 8 yaşlar arasındaki çocukların gurur ve utanç gibi duyguları hissetmelerinde ebeveynlerinin bazı davranışlarının buna etki edici neden sunduğunu belirtirken, 8 yaş civarındaki çocuklarda bu duygular yanlarında ebeveynleri olmasa da kendiliğinden ortaya çıkabilmektedir (Harter, 1996 akt. Abe and Izard, 1999). Utanç duygusu sosyal gelişimi destekleyici bir rol oynarken, duygusal gelişim üzerinde de etki sahibidir. Sosyal becerileri içermesiyle birlikte bireyin

olgunlaşmasına katkı sunmaktadır. Ancak diğer yandan utanç duygusu, bireyin toplumdaki gizlenmesine veya uzaklaşmasına da neden olabilmektedir (Sezen ve Erden, 2018). Dolayısıyla duyguların çocuk yaşamındaki varlığı küçük yaşlarda kendini gösterse de gelişimi bir süreç boyunca devam etmektedir. Bir duygunun varlığı her zaman aynı işlevsel sonuçları ortaya koymamakta, sosyal yaşam becerilerinin ya da olumsuz yaşantıların temelinde aynı duyguya rastlanabilmektedir.

Olumsuz Duyguların Bastırılması veya Gizlenmesi: Çocuklarda yaşın ilerlemesiyle birlikte duyguların bazıları derinleşirken, bazıları gizlenmektedir (Türk, 2014). Çocuğun orta ve geç çocukluk döneminde gösterdiği duygusal gelişimlerden biri olumsuz duyguların bastırılmasıdır. Örneğin çocuk etrafındakilere karşı bir kırgınlık hissetse de bunu saklayabilmektedir (Sarıçalı, 2020). Özellikle ilkokul yılları boyunca çocuklar sosyal çevre içerisinde hangi duyguların gizlenmesi ya da ifade edilmesi gerektiğiyle ilgili daha çok farkındalığa sahip olmaktadır. Ancak buna rağmen yine de 7-9 yaş aralığında birçok çocuğun örneğin kötü bir hediye aldıkları zaman heyecanlı davranmadığı ve yaşadığı hayal kırıklığını gizleyemediği görülmektedir (Shaffer and Kipp, 2013). Duyguların bastırılabilmesine yönelik yetilerin henüz gelişimini tamamlamadığı görülmektedir.

Duygusal Tepkilere Neden Olan Olaylara Yönelik Farkındalığın Artması: Herhangi bir nedenle üzüntü duyan ya da kızgın olan çocuk, bu duygusunun nedenini fark edebilmektedir. Hangi olayların onda bu duygulara yol açtığı farkındadır (Sarıçalı, 2020). Çocukluk döneminde oynanan oyunlar gelişimi destekleyici niteliktedir. Oyun oynarken birçok farklı duyguyu yaşayan çocuk, duygularına yönelik farkındalık konusunda deneyim kazanmaktadır. Bu nedenle oyunlar ilkokullarda bir öğretim yöntemi olarak da öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (Özyürek ve Çavuş, 2016). Çocukta hem bu yaşlarda hem de yetişkinlikte önem arz eden diğer bir beceri duygu yönetimi ve stresle baş etme yetilerinin gelişmesidir.

Duygu Yönetimi ve Stresle Baş Etme: Çocukların özellikle okul yaşantısında duygusal deneyimleriyle ilgili daha fazla düşündüğü ve bu deneyimlere yönelik duygu yönetimini sağlayabilmek için bazı stratejiler geliştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda bu dönem çocuklarında duygu düzenlemeye yönelik becerilerde artış olduğunu söylemek mümkündür (Sarıçalı, 2020). Çocukların duygu düzenleme becerilerinde ebeveynlerin tutumu önemli rol oynamaktadır. Anne ve babaların, çocukların duygularına yönelik destekleyici olmayan tutumları, stresle baş etme

becerisini zayıflatmakta, duyguların dışavurumunda bazı problemlere neden olmaktadır (Sanders et al., 2013). Araştırmalar annelerin, çocuklarının üzüntüleri karşısında göstermiş olduğu tepkilerin, çocuklarda depresif belirtilerin meydana gelmesinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir (Tillery et al., 2015). Buradan yola çıkarak çocukların duygu yönetimi ve stresle baş etme becerilerinin şekillenmesinde ebeveyn davranışlarının belirleyici olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklara sağlayacağı desteğin neticesi, hali hazırda sergilemiş oldukları tutumlarda yerleşik vaziyettedir.

i. Benlik Kavramı

Benlik kavramının gelişimine yönelik hususları ele almadan önce, bir kavram olarak açıklamasını incelemek daha uygun olacaktır. Benlik kavramı literatürde sıklıkla benlik saygısı kavramı ile birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa bu iki kavram birbirinden farklıdır. Kendilik değeri olarak da ifade edilen benlik saygısı, benliğe yönelik genel bir değerlendirmeyi içerirken benlik kavramı daha özel bir yapıyı ifade etmektedir. Birey kendisine yönelik öz değerlendirme yaparken kendini birden farklı alanda değerlendirme durumu mevcuttur. Akademik, fiziksel görünüm gibi öz değerlendirme başlıkları çeşitlilik gösterebilmektedir. Genel bir değerlendirmeyle ilişkili benlik saygısı terimi kullanılırken, bir alana yönelik olan özel bir değerlendirmede benlik kavramı ifadesini kullanmak daha doğru bir ifadeyi içermektedir (Santrock, 2019). Kavramlar arası bu farkların ayırımına varmak, kavramsal tanımın idrakini kolaylaştırmak bakımından önemlidir.

Benlik kavramı, bireyin kendisine yönelik inançları, kendisini algılayış biçimidir. Çocuğun kendiliğinden sahip olduğu bir kavram olmadığı gibi, anne-baba ve çevre etkileşiminde edinilmektedir (H. Yavuzer, 2016). Araştırmacılar yapmış oldukları çalışmalarda insan yaşamında benlik duygusunun 18 ay civarında geliştiğini ifade etmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe doğru ilerleyen süreçte bazı değişimler meydana gelmektedir. Yaşın olgunlaşmasıyla birlikte fiziksel nitelikleri içeren somut düşünceden soyut düşünceye doğru gelişme görülmektedir. Ayrıca kültürel ayrımlar da benlik tanımlarını farklılaştırmaktadır (Courage et al., 2005; Lewis and Ramsay, 2004 akt. Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Bireyler, benliklerini tanımlarken kendilerini farklı şekillerde ifade eder. Topluluk içerisinde ilk defa tanışan kişiler gözlemlendiğinde, kendilerinden bahsetme yöntemlerinin ve bahsettikleri konu içeriklerinin farklılaştığı görülür.

Çocuklar orta ve geç çocukluk dönemine doğru büyüme gösterdikçe soyut düşüncede gelişme olmaktadır. Anaokuluna giden çocuklar sıklıkla kendini fiziksel özellikler üzerinden tanımlarken, ilkokul çocukları daha çok kendilerini zeka, nezaket gibi soyut kavramlar üzerinden ifade etmektedir (Slavin, 2019). Bireylerin kendilerine yönelik algılarının oluşmasında diğer insanlara ihtiyaç vardır. Kendiliğe yönelik değerlendirme yaparken kişi, etrafındakilerin onu nasıl gördüğüne yönelik görüşlerini de değerlendirmektedir. Diğerleriyle kıyaslama yapmakta, böylece diğer kişiler bireyin kendilik algısının oluşmasında aracı bir rol üstlenmektedir (Ertürk, 2017). Yedi yaşından daha küçük çocuklar kendilerini tanımlarken diğer çocuklarla hiçbir kıyaslamada bulunmazken, 7 yaş ve üzeri çocuklar sosyal kıyaslama ile benlik tanımlaması yapmaktadır (Santrock, 2019). Benlik gelişimi, bilişsel gelişimin etkisiyle şekillenmektedir.

Benlik gelişimi bir yönüyle başkalarını anlamayı da kapsamaktadır. Diğerlerinin bakış açısını almak onlara karşı sempati duyma olasılığını destekler. Öyleyse ilkokul dönemindeki çocuklarda sosyal çevreye yönelik ilginin artış gösterdiğini ve çocukların kendileri dışında başkalarının da ne yaptığı ile ilgilendiğini söylemek mümkündür. Bu da bir bakıma prososyal davranış ile ilişkilidir (Sarıçalı, 2020). Başkalarını anlamaya yönelik artan anlayış çocuğun diğerlerine yönelik ilgi ve davranışlarına da yansımaktadır.

Ebeveynlerin ve sosyal çevrenin etkisiyle benlik kavramı ve çocuğun davranışları düzenlenmektedir. Akranlarla kurulan ilişkiler benliği olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Özyürek vd., 2020). Öğretmen tutumu ve çocuğun göstermiş olduğu akademik başarı bu süreci etkileyen diğer faktörler arasında yer almaktadır (Baysal ve Kıran, 2021). Sosyal karşılaştırmada meydana gelen gelişmeyle çocuklar kimin daha yetenekli, zeki olduğu konularında kıyaslamada bulunurken, akademik başarısızlık sonucunda olumsuz benlik algısı ortaya çıkabilmektedir (Slavin, 2019). Bütün bunlar göz önüne alındığında, bu dönemdeki çocukların benlik algılarının gelişiminde, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

ii. Aile İlişkileri

Aile, insanların doğup büyüdüğü, birincil gereksinimlerinin karşılandığı, yaşama hazırlandığı yerdir. Barınma, üreme, beslenme gibi temel ihtiyaçların

yanında güven duyma, sevmeye ve sevilme, çocukların bakımını üstlenme, toplumsal normları gelecek nesillere aktarma gibi ihtiyaçların da karşılanmasını içerir. Bir sistem olarak da ele alınan aile içerisinde bazı sınırlar ve kurallar bulunur. Sağlıklı nesillerin ve sağlıklı toplumların oluşması öncelikle sağlıklı aile ilişkilerinin gelişmesine bağlı olduğundan aile ilişkileri önem arz etmektedir (S. Ünal, 2009). Çocuğun ailesiyle olan ilişkisi yaşamdaki ötekilere karşı benimsediği tutumun dinamiğini oluşturmaktadır (Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011). Çocuğun yaşamındaki ilk sosyal çevresi olan aile, aynı zamanda sosyal yaşamı ilk defa deneyimlediği yerdir.

Anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları, çocukların bireysel özellikleri üzerinde doğrudan etkileyici olmaktadır. Güven verici, hoşgörülü tutum benimseyen ailelerde diğer ailelere göre çocuklar daha yüksek akademik başarı göstermekte, sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerinde daha başarılı olmaktadır (Veyis, 2019). Okul yıllarında, çocukların başarı durumu ve çalışma alışkanlıkları ebeveynlerin gündemindeki konu olarak öne çıkmaktadır. Ebeveynler artık çocuklara karşı kızgınlıklarını daha dolaylı yollardan anlatmayı tercih etmektedir. Çoğunlukla çocuklar okula başladıkları zamandan itibaren ebeveynleri tarafından denetlenmekten hoşlanmamaktadır (Craig and Bacum, 1999 akt. Ulutaş, 2007). Burger ve arkadaşları (1975)'nin çalışmasına göre yedi yaşındaki çocuklar annelerini babalarına kıyasla daha çok kabul edici bulmaktadır. Altı ile on yaşlar arasına gelindiğinde çocuklar davranışlarının anneleri tarafından daha fazla denetlendiğine yönelik bir algıya sahip olmaktadır. Büyüdükçe denetimin azaldığını belirten çocuklar için yaşla birlikte anne-baba kabul edicilik algısı da azalmaktadır (Burger et al., 1975 akt. Gander ve Gardiner, 2004). Çalışmalar hem anne hem de babaya güvenli bağlanmanın çocuklarda kaygıyı azalttığını göstermektedir (Sümer ve Şendağ, 2009). İ. Ulusoy (2022)'un ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında tek çocuklu aileler daha hoşgörülü bir yapıda yer alırken çok çocuklu aileler daha otoriter bir yapıda yer almaktadır.

Aile ilişkilerinin önemli diğer bir bileşeni olan kardeşlik ilişkileri, insan yaşamı boyunca süreğenliği devam eden en uzun ilişkilerdir. Bazen aynı odayı, aynı oyuncakları ve kıyafetleri paylaşırken bu paylaşımlar giderek artmakta ve farklılaşmaktadır. Ancak bunca paylaşım karşın kardeşlerin birbirini seçme şansı yoktur. Birlikte oyun oynarken ya da tartışırken çocuklar bu deneyimlerden birçok öğreti elde etmektedir (Alper, 2002). Kardeşlik ilişkileri sevgi temeline dayansa da

kardeşler arasında önemli problemlere rastlanabilmektedir. Bu ilişkilerin dinamiğinde babadan ziyade özellikle anne tutumu ve kardeşin sırası, cinsiyeti gibi faktörler yön verici olmaktadır. Çocuğun kardeş sırası onun diğer kardeşler arasındaki konumunu belirlerken, anne-baba tutumu üzerinde de etkileyicidir (H. Yavuzer, 2016). Kardeşlik ilişkileri birçok faktörün etkisi altındayken aynı zamanda çocuğun işbirliğini, paylaşmayı ve rekabeti deneyimlediği bir alan sunmaktadır.

Kardeş sırasıyla ilgili olarak Alfred Adler'in ifadeleri önem taşıdığından bu konuya değinmek yararlı görülmektedir. Adler'in doğum sırasına yönelik belirttiği görüşlere göre ilk çocuk ebeveynlerinden aşırı ilgi görmesi nedeniyle şımarırken, diğer çocuğun doğmasıyla adeta tahtı sarsılmış hissetmektedir. Artık ilgiyi kardeşiyle paylaşmak zorundadır. Ortanca kardeş hiçbir zaman ilk çocuk gibi şımartılmayan ve bunun yanında kendisinden büyük olan kardeşi kadar güçlü de olmayandır. Büyük kardeşine yetişme çabası içerisindedir. En küçük çocuk ise evdeki her aile üyesinin ondan büyük olması nedeniyle aşağılık duyguları içerisindedir (Burger, 2006). Tek çocuğun, diğerlerine benzer şekilde yine kendine özel karakteristik durumları bulunmaktadır. Anne-baba için adeta bir seçim olanağının bulunmamasıyla bütün eğitsel heyecan bir çocuğun üzerinde toplanmaktadır. Devamlı el üstünde tutulurken, bağımsızlığını yitirir. Her zorluğun önünden kaldırılmasıyla çocuk, yaşamında başka güçlülere denk gelmeyi beklememektedir (Adler, 2010). Doğum sırası, aynı aile içerisinde aynı ebeveynlerle yetişen bireylerin farklılaşan yaşam deneyimlerini ortaya koymaktadır.

iii. Akran İlişkileri

İlkokul çağına gelen çocuğun eskiye göre benmerkezciliği azalmış durumdadır. İlk senelerde kurduğu arkadaşlıklar çoğunlukla sınıf ya da servis arkadaşlığı gibi daha somut bir yapı taşımaktadır. Aynı cinsiyetten olan kişilerle arkadaşlık tercih edilirken, arkadaş grupları içerisinde yer almak bir statü kazanımı niteliğindedir (Hecebil, 2019). Çocuğun akran gruplarında yer alması onun ihtiyacı olduğu kadar sosyalleşmesi için de gerekli koşuldur. Bu çağda arkadaşlıklar gençlik dönemi dostluklarının aksine çoğunlukla birlikte oynamak, eğlenmek gibi amaçlar taşır. Oyun gruplarındaki kişi sayısı ilkokulun ilk senelerinde 3-4 kişiden oluşurken ilerleyen yıllarda 9-10 kişiye çıkabilmektedir. Gruptan atılmak çocuk için acı verici bir durum olduğundan grup isteklerine uyum sağlamak önemlidir (Başaran, 1974). Çocuklar dahil oldukları oyun grupları içerisinde kurallara uygun bir şekilde

oyunlarını sürdürmektedir. Oyunun tüm kuralları ezbere bilinmese dahi belirli kurallar söz konusudur ve bu şekilde eşitlik sağlanmaktadır. Yedi-sekiz yaşlarından itibaren sosyal ilişkilerde önceki yılların aksine düşünerek hareket edilmektedir (Piaget, 1999). Çocuğun oyun gruplarındaki konumunu kaybetmemek için kurallara uyum göstermesinin gerekliliği aslında toplumsal yaşama dair bir öğretiyi de içinde barındırmaktadır.

Arkadaşlık ilişkilerinden söz ederken öne çıkan bir konu, akran kabulüdür. Arkadaş grupları içerisinde çok sevilerek dikkat çeken çocuklar olabildiği gibi dışlanan, seilmeyen çocuklar da vardır. Arkadaşları tarafından çok sevilen çocuklar, popüler çocuk olarak anılmaktadır. Bunun yanı sıra belli bir arkadaş grubu tarafından dışlanan bir çocuk bir başka kişi ya da grup tarafından çok sevilen de olabilmektedir (Slavin, 2019). Popüler ve sosyal olarak nitelendirilen çocuklar hem akademik hem de sosyal yönden yetkin görülen çocuklardır. Arkadaşlarıyla aralarında herhangi bir problem meydana geldiğinde kendilerini rahatlıkla ifade edebilirler. Popüler ancak antisosyal çocuklar agresif yapılı genellikle erkek çocuklardır. Akranlarına yapmış oldukları zorbalık davranışları ve yetişkin otoritesine gösterdikleri tepkiler nedeniyle diğer yaşlıları tarafından havalı, klas kişiler olarak görülebilirler. Bu kişilerin hedefinde olan bazı çocuklar aşağılanmaktan kaçınmak için kendi içine kapanabilmektedir. Çocuklar ve ergenler arkadaşlık ilişkilerinde her zaman hoşgörülü bir yapıya sahip değildir (Woolfolk, 2015). Akranlar arasında gruplaşmalar ve dışlama davranışları özellikle son yıllarda daha çok dikkat çeken konulardan biri olan akran zorbalığının nedenleri arasında yer almaktadır (Sarıçalı, 2020). Çocuğun akranları tarafından kabulü, sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedir. Akranlar arası ilişki birbirini destekleyici nitelik gösterebileceği gibi, akran baskısı çocuğun gelişimini ketleyici rol oynayarak, geri çekilmesine neden olabilmektedir.

iv. Okul Süreci

İlkokul çağı, çocuğun aile evi dışına çıkarak farklı bir sosyal çevre içine dahil olduğu dönemdir. Ev dışına çıkan çocuğun anneye olan bağımlılığı azalmaktadır. Çocuk gün içerisindeki vaktini anne ve bakım verenlerinden uzakta okulda geçirmektedir. Doğru-yanlışı ayırt etme becerisinde gelişme görülürken, cinsel kimliklerde belirginlik iyice artış gösterir. Evde tek başına oyuncaklarla oynanan oyunlar, okulla birlikte akranlarla oynanan oyunlara doğru dönüşüme uğramaktadır

(Yörükoğlu, 2016). Okullar, ilkökul çağı çocukları için yeni bir uyum sürecini ifade etmektedir. Çocuk şimdiye kadar alıştığı düzenin dışında, yeni yetişkin ve akranlarla, aileden biraz daha bağımsız olduğu bir ortamda vaktini geçirmektedir.

Okula yeni başlayan çocuklar bir süre uyum problemleri yaşayabilmektedir. Ancak yaklaşık altı hafta gibi bir süre sonrasında okula alışma durumu gerçekleşir. Okula alışma sürecinde anne ile ayrılmış/ayrışmamış olma durumu da etkilidir. Özellikle arkadaş edinemeyen veya arkadaş gruplarından dışlanan çocuklar, okula gitme reddinde bulunabilmektedir. Öğrenme konusunda sorunlar yaşayan, zorlanan çocukların okula olan ilgileri azalabilmektedir (Hecebil, 2019). Çocuğun içine girdiği yeni ortam içerisinde edindiği deneyimler, ortama alışmasını kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır.

İlkokul düzeyindeki eğitimin amaçlarından biri çocuğun toplum içindeki grup yaşantısına dahil olabilmek için gerekli öğrenme koşullarını oluşturmaktır. Çocuk daha önce hayatında hiç tanımadığı yeni arkadaşlar ve öğretmenlerle bu çevreyi paylaşmaktadır. Okulda uymak zorunda olduğu kurallar, başarıyla tamamlaması gereken öğrenim görevleri vardır (H. Yavuzer, 2004). Bu çağdaki çocuklardan bazı sosyal ve zihinsel becerileri edinmesi beklenmektedir. Bunların farkındalığıyla birlikte, eğer elde edilen sonuç beklentileri karşılırsa çocuk kendisini başarılı hissetmektedir. Aksi takdirde başarısızlık duygusu oluşmaktadır (Cüceloğlu, 2011). İlkokul döneminde özellikle matematiksel beceri ile okuma-yazma becerilerinde gelişme görülmektedir (Sarıçalı, 2020).

Okuma fiilinin bir yaşam tarzı haline dönüştürülerek içselleştirilmesi anlamında okuma kültürünün ediniminde, okuma-yazma becerilerinin geliştiği ilkökul süreci belirleyici bir dönem olarak öne çıkmaktadır (Satur, 2017). Özdemir ve Şerbetçi (2018)'nin araştırmasında ebeveynlerin kitap okuma sıklığının çocukların okuma tutumları üzerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların evinde kitaplık ve kendilerine ait bir çalışma odası bulunması da okumaya yönelik tutum üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

Okullar öğrencilerin sosyalleşmesinde ve çevresiyle yakın ilişkiler geliştirmesinde büyük rol oynamaktadır. Dünya genelinde yaşanan bir salgın olan Covid-19 pandemisi neticesinde sağlık başta olmak üzere eğitim, sosyal yaşam gibi alanlarda değişimler meydana gelmiştir. Buna bir örnek olarak okullardaki eğitim

faaliyetleri ülke genelinde uzaktan eğitim süreciyle gerçekleştirilmiştir. Kara (2020)'nin araştırması bu süreçte öğrencilerin gün içinde sıklıkla üzgün ve huzursuz hissettiğini göstermektedir. Bu durum çocuklarda sosyalleşme sürecinin duygusal gelişim üzerindeki etkisini de ortaya koymaktadır.

Okatan ve Tagay (2021)'in yapmış olduğu pandemi sürecine yönelik ilkökul velilerinin görüşlerinin alındığı çalışmada bu süreçte hem velilerin hem de öğrencilerin teknoloji kullanımının arttığına dikkat çekilmektedir. Teknolojinin kullanımındaki faydaların yanı sıra, çocukların bu araçları kullanımı ailelerde kaygılara da neden olmaktadır. Pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde teknik olarak bir iletişim sorunu yaşanmamasına karşın öğretmen ve akranlarla fiziksel olarak yan yana gelme isteklerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim ve öğretim sürecinin ders içi ve ders dışı etkinliklerle bir bütün olduğu düşünüldüğünde, bu süreçte öğrencilerin çok az bir kısmının ders dışı vakitlerinde kitap okuma eyleminde bulunduğu görülmektedir.

c. Ortaokul Çağında Sosyal-Duygusal Gelişim

Bu başlık altında sosyal-duygusal gelişime yönelik süreçler gelişimin ön ergenlik ya da erken ergenlik dönemine denk gelen ortaokul çağı çocuklarına göre ele alınmaktadır.

Ortaokul yıllarının başlarında çocukların yaşadığı duygusal sorunlar çoğunlukla sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimleri ile ilgili olmaktadır. Ergenlik öncesinde çocuklarda iyimser bir yapı vardır. Çocukların korkuları çoğunlukla anne ve babası tarafından cezalandırılma, ebeveynlerin boşanması, akran gruplarında kabul görmeme konuları etrafında şekillenmektedir. Akran grupları ve ebeveynlerle yaşanan çatışmalar sonucunda suçluluk duygusu ortaya çıkabilmektedir. Öfke, bu yaş çocuklarda temel bir duygudur. Ergenlik ise birçok yönden risk içeren bir süreçtir (Slavin, 2019). Çocuğun ergenliğe girdiği ilk yıllardan itibaren bağımsızlık çabası öne çıkmaktadır. Bu çaba bir engellenmeye maruz kaldığında ise uyumsuz davranışlar, vurup kırma eylemlerini içeren tepkiler ve saldırganlık girişimleri ile karşılık bulmaktadır. Yaş ilerledikçe ergenlerde hem tepkiler hem de öfke kaynakları değişkenlik göstermektedir (Y. Yavuzer, 2006a). Ergenlik öncesindeki iyimser yapının biraz daha zorlu bir sürece evrildiği görülmektedir.

Ergenlik dönemi geniş bir süreye yayılması nedeniyle ön, orta ve geç ergenlik olarak üç dönem halinde incelenmektedir (Haspolat ve Aktar, 2016). Zira ergenliğin 10-20 yaşlar arasını kapsayan uzun bir süreç olduğu düşünülürse, Steinberg (2013)'e göre ergenliği bir evre olarak değil evreler dizisi halinde incelemek daha anlamlıdır.

Bu araştırmada kullanılan ortaokul örnekleminin karşılık geldiği ön ergenlik dönemi, yaklaşık olarak 10-15 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde cinsel ve fiziksel gelişme hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Ergen bu değişime uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Bu durum ergenin şaşkınlığına ve kaygılı hissetmesine neden olabilmektedir. Bazı ergenler için dış görünüş çok önemli bir hale gelirken, bazıları da özellikle kendisinde meydana gelen bedensel değişimlerin dışarıdan görülmemesini sağlayacak şekilde kıyafet seçmektedir (megep.meb.gov.tr, 2011). Ergen yaşamında meydana gelen değişimlerin etkisi, duygulanımlarından giyeceği kıyafetin seçimine kadar kendini göstermektedir.

Dışarıdan bakıldığında görünümün nasıl olduğu önemli bir ilgi konusudur. Bir gruba ait olmak ve popüler olmak arzusu vardır. Çocuk kendi olarak kabul edilmek isterken bir yandan diğerlerinden farklı olmamayı dilemektedir. Aileden gelen eleştiriler, bağımsızlığı kanıtlama çabasında bir prestij meselesi haline gelebilmektedir. Yaklaşık olarak kızlarda on bir ve erkeklerde on iki yaş civarında beynin ön kısmında yer alan gri cevherde önemli bir artış vardır. Bununla ilişkili olarak bu yaşlarda konsantrasyon sağlama ve dikkatini bir yere verme becerisi gelişmektedir (Fillizoat, 2019). Ön ergenlikte soyut düşüncenin gelişmeye başlamasıyla birlikte ergenin ilgi alanları çeşitlenme gösterir. Felsefe, politika, din ve ölüm gibi kavramlar üzerinde düşünce geliştirilir, tartışmalar yapılmaya başlanır (Derman, 2008). Ergenin ilgilendiği pek çok konu alanı oluşmaktadır.

Bu yaşlardaki çocuk için mahremiyete saygı önemlidir. Bazı duygu ve düşünceler gizlenirken, eşyaların da kendine özel olması tercih edilmektedir. El becerisi gerektiren faaliyetlere ilgi artmaktadır. Bu faaliyetler kızlarda ev ile ilgili işlerde, erkeklerde makine ve alete dayalı işlerde öne çıkmaktadır. Parasal konular eskiye kıyasla çocuk için önemli bir merak konusudur. Ticari yönde basit alım-satım işlerine girişimler gerçekleşebilmektedir. Karşılıksız yardım ve gönüllülük faaliyetlerinden hoşnut olunmaktadır (İ. Ünal, 2012). Kendi bağımsızlığını elde etmeye çalışan ergenin sınırlarını koruma çabası sahip olduğu nesnelere üzerinde dahi

kendini göstermektedir. Ancak ilgi ve yönelimlerinin toplumsal cinsiyet rollerinden etkilendiği de görülmektedir.

Bu dönemdeki ergenlerde mahcubiyet duyma, aşağılanma duygularına sıklıkla rastlanmaktadır. Utanma, kendinden iğrenme gibi durumlar oluşabilir. Bu nedenle inkâr, yansıtma, gerileme gibi savunma mekanizmaları geliştirilirken, ergenler tarafından sergilenen dönemin uyum bozucu davranışları bu mekanizmaların bir neticesi olarak ortaya çıkabilmektedir (Geldard ve Geldard, 2013). Davranışların akran gruplarına göre şekillendiği bu dönemde uyuma isteğindeki artış da üst seviyeye ulaşmaktadır. Ortaokul çağı öğrencileri, diğer kişilerin kendi hakkında ne düşündükleriyle oldukça fazla ilgilenmektedir. Bu yaşlar duygusal olarak suç oranlarının zirveye ulaştığı dönemlerdir. Kamu malına zarar vermeye dayalı olarak bazı okullarda sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Bacanlı, 2003). Ergenlikte sergilenen uyumsuz davranışların arkasında bazı mekanizmaların varlığı gibi, akran etkisinden de söz edilebilir. Akranlara uyum gösterme arzusuyla olumsuz davranışlar ortaya çıkabilir.

Uzun süren ve dengeli davranış örüntülerini içeren bir dönemden sonra ergenliğe giriş elbette yaşanması daha zorlu bir sürecin başlangıcıdır. Özellikle 12-15 yaş civarları, uzmanlar tarafından olumsuz bir evre olarak nitelendirilmektedir (H. Yavuzer, 2004). Ancak eski zamanlarda ergenliğe giriş ne kadar sancılı bir süreç olarak görülse de günümüzde, akranlarıyla benzer zaman diliminde ergenliğe giren normal gelişim gösteren kişilerde yaşanan değişimler daha olumlu şekilde karşılanmaktadır. Akranlarından geç ya da erken yaşta ergenliğe girenlerde ise bazı olumsuz psikolojik sonuçlar görülebilmektedir. Büyüme atağı neticesinde kilo ve fiziksel görünümde meydana gelen değişiklikler, olumsuz beden imajının gelişmesine yol açabilmektedir (Güler, 2020).

Akranlarından erken olgunlaşan erkekler fiziksel aktivitelerde daha fazla başarı gösterirken bu durum akranlar arasındaki popülerlikle ilişkili görülür. Ancak bu popülerlik çoğunlukla devam etmemektedir. Zamanının çoğunu arkadaşlarıyla birlikte eğlenerek geçiren ergen derslerinde sorun yaşamaya, zorlanmaya başlamaktadır. Kızlarda ise erken olgunlaşma çoğunlukla kendilerinden yaşça büyük olan erkeklerle kurulan diyaloglarla devam etmektedir. Geç olgunlaşma durumunda ise ergenler kalabalıkta diğer yaşlılarının arasında dikkat çekmektedir (Gül ve Güneş, 2009). Olgunlaşmanın getirdiği farklılaşma başkaları tarafından ayırt edici nitelik

taşımaktadır. Kendi varlığını göstermek isterken aynı zamanda diğerlerinden farklı olmamayı dileyen (Fillizoat, 2019) ergen için, bu durumun bazı zorluklar barındırması olağan bir sonuçtur.

Ergenlik dönemi sorunları yaşa bağlı olarak değişmektedir. Erken ergenlikte okul baskısı en problemlili konu olarak görülürken, on dört yaş ve sonrasında ebeveynlerle yaşanan çatışmalar ergenler için daha problemlili bir alan olarak tanımlanmaktadır (Geldard ve Geldard, 2013). Bunların yanı sıra içinde bulunulan çağda teknolojinin günlük yaşamın bir parçası haline gelmesi bazı riskleri beraberinde taşımaktadır. Bilgisayar oyunu ve internet kullanımının artmasıyla, bazı psikolojik ve sosyal sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bununla ilişkili olarak Koçak ve Köse (2014)'nin ortaokul yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubuyla yaptıkları bir araştırmada, gün içinde 2 saati aşkın düzeyde bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin, hem aile hem de okul ve arkadaşlık ilişkilerinde sosyalleşmeye dayalı sorunlar yaşadığı belirlenmiştir.

On ve yirmi yaşlar arası, alışkanlıkların kazanımı için önemli bir aralıktır. Sigara ve alkol gibi maddelerin kullanımı, kitap okuma, spor yapma vb. alışkanlıklar bu süreçte kazanılmaktadır. Bu dönemde kötü alışkanlıklardan uzak durarak, iyi alışkanlıkların edinimine dikkat edilmelidir. Kötü alışkanlıklar sonradan bırakılması zor olduğu gibi gelecek yaşantıyı da olumsuz etkilemektedir (Hayta ve Algın, 2013). Bu bağlamda, ergenleri zararlı alışkanlıklar ve sonuçları hakkında bilgilendirmek, psikoeğitim ve etkinlikler düzenlemek faydalı olabilir.

i. Benlik ve Kimlik Gelişimi

Literatürde sıklıkla benlik algısı ve kimlik ifadelerinin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Woolfolk, 2015). Bu nedenle çalışmanın bu kısmında ortaokulda benlik ve kimlik gelişimi birlikte incelenmektedir.

İnsanlar yaşamında bazen görünüşünde bir şeyleri değiştirdiğinde, örneğin farklı bir giyim tarzına geçiş yaptıklarında dahi sanki farklı bir kişiliğe bürünmüş gibi hissedebilmektedir. Böyle bakıldığında ergenliğin özellikle ilk yıllarının - ergenin yaşadığı değişimler göz önüne alındığında- kimlik gelişimindeki etkisi öne çıkmaktadır. Yaşanılan fiziksel değişimler, ergenin benlik imgesinde değişimlere yol açabilmektedir. Ayrıca, ön ergenlik döneminde gelişen entelektüel beceriler, ergene daha geniş bir bakış açısı sağlamaktadır (Steinberg, 2013). Birey öncelikli olarak

kendini, farklılıklarını, cinsiyetini fark ederek, benliğini başkaları ile kıyaslamaktadır (H. Şahin, 2019). On bir ile yirmi yaşlar arasındaki süreç boyunca ergen, kim olduğu, neye inanacağı, amacının ne olduğu gibi konular üzerinde arayış içinde olmaktadır. Dolayısıyla bu dönem kişiliğin toplumsal yönden nitelik kazandığı dönem olarak ifade edilebilmektedir (H. Yavuzer, 2004).

Ergenlik döneminde bireyde meydana gelen kimlik değişiminin nasıl gerçekleştiği sorusu kuramcılar tarafından üç yaklaşımla ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi, genel kişilik özelliklerini yani benlik kavramlarındaki değişiklikleri ele alan yaklaşım, ikincisi bireyin kendine yönelik hislerinin ne kadar olumlu/olumsuz olduğuyla ilgilenen benlik imgesini vurgulayan yaklaşım ve bir diğeri de kişinin kim olduğuna yönelik duygularını içeren kimlik duygusundaki değişiklikleri inceleyen yaklaşımdır (Steinberg, 2013). Dolayısıyla ergenlik dönemindeki bireyin kimlik gelişiminde, benlik gelişimi önemli bir konu başlığını oluşturmaktadır.

Çocuğun okula başlamasıyla birlikte önemli gelişmeler gösteren benlik algısı ergenlik dönemine gelindiğinde farklı bir boyuta geçmektedir. Dış görünüme verilen önemin arttığı bu dönemde ergenin kendini bir birey olarak görmesi ve bu şekilde akranları tarafından kabulü mühim bir mesele haline gelir. Eğer başlarda ergen tarafından ortama uyum sağlanabildiyse benlik algısı genel anlamda iyi bir şekilde devam eder. Ancak yeterli destek görülemezse, ergenin yaşamında içe kapanma gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Ergenliğin gelecek yıllarında benlik gelişimi, sosyal yaşam, karşı cinsle geliştirilen ilişkiler ve kimlik gelişimi ile ilişkili olarak ele alınır (Yılmaz, 2010). Ergenin kendiliğine yönelik algısı, diğerlerinin etkisiyle şekillenmektedir. Arkadaşları ve karşı cins akranları tarafından kabul gören ergenin benlik gelişimi desteklenmektedir.

Ergenin çevresi tarafından gördüğü ilgi, sevgi ve anlayış, ulaşılan başarılı sonuçlar yüksek benlik saygısı geliştirmesine olumlu katkı sağlarken, gelişimsel yönden meydana gelen engeller, olumsuz aile ortamı ve sosyal çevre, sosyoekonomik yönden yaşanan imkansızlıklar, başarısızlık ve hastalıklar ise yüksek benlik saygısının gelişimine engel teşkil etmektedir. Benlik saygısını etkileyen tüm bu etmenler aynı zamanda ergenin kimlik gelişiminde de önemli rol oynamaktadır (H. Şahin, 2019). Shahar ve Henrich (2010)'ın çalışmasında erken ergenlik döneminde, orta ve geç ergenlik dönemine kıyasla özellikle erkeklerde benlik saygısının daha değişken olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle erken ergenlik

döneminin karşılık geldiği ortaokul çağının benlik gelişimi açısından önemli bir süreci içerdiği düşünülebilir.

ii. Manevi Gelişim

İlköğretimin ikinci kademesi olan ortaokul düzeyinde entelektüel faaliyetlere duyulan ilgi artmaktadır. İlkokul öğrencilerine kıyasla ergenlik sürecinde öğrenilen bilgiler daha derin düzeyde analiz edilmektedir. Entelektüel ilgi ve gelişimin artması manevi değerlerin gelişimini de etkilemektedir (H. Şahin, 2019). Ergenlerdeki maneviyatın daha çok gündelik yaşantı içinde anlam arayışı şeklinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Geldard ve Geldard, 2013). Ön ergenlikte soyut düşüncenin gelişmeye başlaması (Derman, 2008) ergenin anlam arayışını açıklamaktadır. Kendi kimliğine yönelik arayış içinde olan ergen (Eagleman, 2020) aynı zamanda yaşamı anlamlandırmaya çalıştığı bir dönem içindedir.

İlkokul çağındaki çocuklarda dini kavramlar çoğunlukla anlaşılmazken, ortaokul çağında 13-14 yaşlarındaki bir ergen dini konularda arkadaşlarıyla tartışmakta, dini duyguları eleştirel bir süzgeçten geçirmektedir. Böylelikle dini kavramlara yönelik anlayış daha bilinçli bir yapıya sahip olmaktadır (Başaran, 1974). Ahlak ve inanca yönelik toplumsal normlar önemli hale gelmektedir. Manevi değerlerin gelişiminde yalnızca düşünsel değil, davranışsal gelişmeler de öne çıkmaktadır. Davranışlar ahlaki prensiplere ve manevi değerlere göre düzenlenmekte, buna uygun olarak hareket edilmektedir. Pek tabii tüm bu süreçte ergenlerin manevi gelişiminde, kendilerine rol olarak seçtikleri kişi etkili olmaktadır (H. Şahin, 2019). Ön ergenlik dönemindeki ergenlerin korku, kaygı ve dinle ilişkisini ele alan Baynal (2021)'ın araştırmasında, 10-15 yaş arasındaki katılımcıların korku ve kaygılarına ilişkin geliştirdiği başa çıkma stilleri arasında dua etme gibi dini faaliyetlerin de yer aldığı görülmüştür. Birçok konuda değişimin meydana geldiği ve ilgi alanının farklılaştığı bu dönemde aile ilişkileri önemli faktörler arasında yer almaktadır.

iii. Aile İlişkileri

Ergenlik, bireyin yaşamış olduğu biyolojik, fiziksel ve psikososyal değişimlere uyum sağlama dönemidir. Bu dönemdeki ergenlerde ani duygusal değişiklikler ortaya çıkabilmekte ve bunlar tutarsız davranışlarla kendini gösterebilmektedir. Ebeveynler dönemin getirdiği yoğun yaşantılardan dolayı kaygı yaşamaktadır.

Esasen anne ve babaları kaygılandıran şey, uzunca süren dengeli bir çocukluk yaşantısının ardından karşılaştıkları uyumsuz süreçlerdir (H. Şahin, 2019). Ergenliğe girişten itibaren yalnızca ergenler için değil ebeveynler için de mevcut düzen değişmektedir.

Ergenlikte anne ve babayla yaşanan çatışmaların temeli bağımsızlık konusuna dayanmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Bağımsızlık çabası ebeveynlerde kontrolü kaybetmeye dair kaygının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Özellikle tek çocuk ebeveynlerinde bu kaygıya daha çok rastlanmaktadır. Çocuk, anne ve babasının kendisine nasihat etmesinden kaçınma eğilimi göstermektedir. Anne ve babalar da çocukları kendisini dinlemediğinde başlarına kötü bir şey gelebileceğine dair tedirginlik içindedir. Bu durum karşılıklı bir kısır döngü oluşturmaktadır (Çankırlı, 2018). Kendi bağımsızlığını elde etmek isteyen çocuk, anne ve babanın kontrolünü istememekte; ebeveynler ise kaygıları dolayısıyla kontrol sahibi olmayı dilemektedir.

Her ne kadar sosyalleşme açısından akranlarla kurulan ilişkiler önemli de olsa risk içeren davranışların akran etkisinde ortaya çıkması daha muhtemeldir. Dolayısıyla ebeveynlerin bu konuda da haklı endişeleri bulunmaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2018). Ergen açısından konuya yaklaşıldığında, ebeveynlerin belirlediği doğru ve yanlışlar, bilişsel gelişimin olağan bir neticesi olarak sorgulanmakta ve belki ilkökul çağındaki gibi çabuk kabul görmemektedir. Neticesinde bu durum, ergenin akıl yürütme yetisinde meydana gelen değişimlerin bir sonucudur. Değişen aile ilişkileri yalnızca ergenin yaşadığı değişimlerle değil, aile üyelerinin ve özellikle ebeveynlerin yaklaşımlarıyla da ilgilidir. Bazı anne ve babalar çocuklarına daha katı bir tutum sergilerken, bazıları daha yumuşak bir üslup benimsemektedir. En sağlıklı aile yapısı, ergenin özerkliğini desteklerken, duygusal bağın devamlılığını sağlayan aileler olarak görülmektedir (Steinberg, 2013). Çocuklar üzerinde akran etkisi olumlu olabileceği gibi olumsuz sonuçlara da neden olmaktadır. Ebeveyn endişesi bu doğrultuda olağandır. Ancak çocuğa gösterilen tutumun, dönemin daha sağlıklı ya da işlevsiz geçirilmesine kaynaklık edeceği unutulmamalıdır.

Çocukluktan yetişkinliğe doğru gelişim sürecinde önemli bir evre olan ergenliğin kolaylıkla aşılabılmesinde ve ergenin karşılaştığı problemleri kolay bir şekilde çözümlenebilmesinde olumlu aile yaşantıları önemli görülmektedir (Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011). Mert ve Kahraman (2018)'in ortaokul altı ve yedinci sınıf

öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada destekleyici aile ilişkileri arttıkça öğrencilerin mutluluk düzeyinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlik döneminin getirdiği sorunlarla baş etme girişimleri başarısız kaldığında profesyonel yardım ihtiyacı ortaya çıkabilmektedir. Bilişsel örüntüleri özellikle kendisinden yaşça büyük olan ergenlere kıyasla henüz daha az düzeyde gelişmiş olan erken ergenler çoğunlukla problemlerini çözümlmek için kendi başına bir yardım arayışında bulunmamaktadır (Geldard ve Geldard, 2013). Dolayısıyla burada önemli rol ebeveynlere ve ergenlerle çalışan uzmanlara, eğitimcilere düşmektedir.

Aile ilişkilerinin önemli bir diğer bileşeni, kardeşler arasındaki ilişkilerdir. Kardeşlik ilişkileri, sosyalleşme sürecindeki ergenlerin arkadaşlarıyla geliştireceği ilişkilerde kullanacağı sosyal beceriler bakımından iyi bir ön deneyim sunmaktadır. Kardeşler arasındaki olumlu ilişkiler sosyal uyumu kolaylaştırıcı ve destekleyici rol oynarken, büyük kardeş küçük kardeşe bir model oluşturmaktadır. Pek tabii model alma iyi yönde olabileceği gibi, büyük kardeşin içinde bulunduğu olumsuz ve antisosyal özellikler dolayısıyla kötü yönde de gerçekleşebilmektedir (Güler, 2020). Bir diğer önemli faktör akran ilişkilerinin niteliğidir.

iv. Akran İlişkileri

Akranlarla geliştirilen arkadaşlık ilişkileri ergenin sosyal ve ahlak gelişiminde, kişiliğinde ve kimlik gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra ergenin antisosyal davranışlar geliştirmesinde, saldırganlık eğiliminde ve suça yöneliminde de arkadaşlık ilişkilerinin etkisi söz konusudur (H. Şahin, 2019). Akran ilişkileri ergenlerin gelişim alanlarına temas ederek, davranışların niteliğinde değişiklik oluşturabilecek güçtedir.

Akranlar arası ilişkilerde yaşa bağlı olarak ilişkinin niteliğinde ve arkadaş sayısında değişimler meydana gelmektedir. Bunun bir belirleyicisi yaşa göre değişen beklentilerdir (Bayhan ve Işıtan, 2010). Ergenlik dönemine doğru çocuklarda soyut düşüncenin oluşmaya başlamasıyla, arkadaşlık seçimleri yardımseverlik ve dürüstlük gibi niteliklere göre kurulmaktadır. Ailenin çocuk üzerindeki etkisi azalırken, akranların etkisi artmaktadır (Hecebil, 2019).

Arkadaş gruplarında kabul görme ihtiyacı belirlemektedir. Belirli bir konuda yeteneği olan ergenlerin çevresi tarafından benimsenmesi daha kolay olmaktadır.

Arkadaşları tarafından kabul gören ergen kendine güven duymakta, kendisini daha kolay ifade etmekte ve diğer kişilerin etkisinde daha az kalmaktadır. Aksine arkadaş grupları içerisinde kabul görmeyenlerde ise kendi düşüncelerinden ziyade diğerlerinin etkisinde kalma durumuna daha çok rastlanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004). Karababa ve arkadaşları (2018)'nin ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada arkadaş ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okula bağlılık düzeyini yordadığı belirlenmiştir.

v. Karşı Cins ile İlişkiler

İlkokul sürecinde çoğunlukla rekabet halinde olan kız ve erkek ilişkileri dört ve beşinci sınıftan itibaren değişiklik göstermektedir. Altıncı sınıfa gelindiğinde karşı cinse gösterilen tepkili davranışlar bu cinsiyete yönelik ilgiyle yer değiştirir. Güzel veya yakışıklı olma, karşı cinsten hoşlanma, aşk gibi konular konuşmaya başlanır (Hayta ve Algın, 2013). İlkokul çağında kız ve erkeklerin kendi aralarında oluşturduğu gruplarla (Cüceloğlu, 2011) devam eden sosyalleşme süreci ortaokuldan itibaren yeni bir boyut kazanmaktadır.

Karşı cinse duyulan ilgi ve aşk kavramı bu yaştaki çocuklar için yeni bir duygudur. Hem heyecanın hem de şüphe ve umutsuzluk gibi duyguların varlığı söz konusudur. Bu yeni duygu karşısında ne yapacağını bilemeyen çocuk anne ve babasına ihtiyaç duyabilmektedir. Ebeveynler için çocukla iletişimin sağlanması bakımından bir fırsat olan bu durum çoğu zaman ayıp gibi kavramlarla değerlendirilebilmekte, çocukların yardım çağrısı karşılıksız kalmaktadır. Ebeveynlerin, bu duyguların normalliğini kabul ederek çocuklarının davranışlarını belirli zamanlarda gözlemliyor olması daha doğru bir yaklaşımdır. Nitekim çocuğun duygu ve düşüncelerini gizlemeden aktarıyor olması, ebeveynin kontrolünü de kolaylaştırmaktadır (İ. Ünal, 2012). Böylelikle ilişkileri sağlıklı bir düzlemde sürdürmek mümkün görülmektedir.

On ve yirmi yaş aralığı çoğunlukla duygusal bir dönemdir. Karar alınırken duygular ve beğeniler ön plandadır. Duygulara göre verilen hızlı kararlar, doğru ve yanlış tartmadan gelen hatalar ile sonuçlanmaktadır. Ergenler bazen ilgi ihtiyacına dayalı olarak, bazen sosyal çevrenin, televizyondaki dizi karakterlerinin etkisiyle flört ilişkilerine girebilmekte bazen de bu ilişkiler ergenin güzelliğinin, karizmasının bir ispatı olarak değerlendirilebilmektedir (Hayta ve Algın, 2013). Karşı cinsten

kabul görmek, ergenin kendini daha değerli bir birey olarak algılamasına katkı sağlamaktadır. Böylece karşı cinsle kurulan ilişkiler ileride daha güvenli bir zemine oturmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004). Duyguların öne çıktığı bu dönemde sergilenen davranışlar ergenin kabul görme arzusunun bir sonucudur. Bu arzuya yönelik girişimler problemleri sonuçlara yol açabilmekte; olumlu sonuçlandığında ise kabul algısıyla gelecekte kurulacak yeni ilişkiler için umut vaat edici nitelik taşımaktadır.

vi. Okul Süreci

Ortaokula geçiş, bir öğretmenli sınıf ortamından çok öğretmenli ortama geçişi, daha fazla sorumluluk almayı, ilkokula kıyasla daha heterojen bir gruba uyumu gerektirmektedir. Ortaokula geçen çocuklarda “*lider olgusu (top-dog)*” olarak isimlendirilen yaşantı durumu görülür. İlkokulda hem yaş hem de fiziksel özellikler bakımından okulun en büyüğü konumunda olan çocuk, ortaokula geçişle birlikte en küçük konumuna düşmektedir (Santrock, 2019). Öğrenciler önceki yıllara kıyasla daha kapsamlı bir akademik programla karşı karşıyadır. Akademik alanın yanı sıra sosyal alanlarda da rekabet artmış durumdadır (Woolfolk, 2015). İlkokuldan ortaokula geçen çocuğun yaşamındaki değişiklikler yeni bir uyum sürecinin habercisi olarak görülebilir. Eskiye kıyasla artan akademik yük ve diğer sorumluluklar daha yoğun bir dönemi işaret etmektedir.

Ortaokul öğrencileri sekizinci sınıfa geldiklerinde, merkezi sınavlarla karşılaşmaktadır (MEB, 2022). Bu sınavlar öğrencilerde strese neden olabilmektedir. Ancak bazı ebeveynlerde bu stres, çocuklardan daha yoğun düzeyde yaşanmaktadır. En büyük desteği ailesinden görmeyi bekleyen çocuklar, ebeveynleriyle karşı karşıya gelebilmektedir (Güngör, 2021). Bu durum öğrencinin sınava yaklaşımını da etkilemektedir.

Çocuklar bazen sınavlara farklı anlamlar yükleyebilmekte ve gerçek dışı düşünceler içerisinde bulunabilmektedir. Yaşanılan bu sınav kaygısı, zamanı yeterince iyi kullanamama, sınavdan kötü bir sonuç almaktan korkma temelli olabilmektedir. Sınav kaygısı çocuklarda baş dönmesi, mide-bağırsak problemleri, uykusuzluk gibi fiziksel sonuçlara yol açarken dikkat ve konsantrasyon problemleri gibi bilişsel neticelere de neden olabilmektedir. Sınav kaygısı yaşayan çocuklarda duygusal yönden bakıldığında ise huzursuzluk, mutsuzluk, içe çekilme, güvensizlik gibi durumlar meydana gelebilmektedir (Hecebil, 2019). Bu durumu destekler

nitelikte, B. Ulusoy (2020)'un çalışmasında, sekizinci sınıf öğrencilerinin sınava yönelik metaforlarının ağırlıklı olarak öğrencileri rahatsız eden, zorluk veren bir durum şeklinde belirtildiği görülmüştür. Kaya ve arkadaşları (2016) da yaptıkları araştırmada eğitim stresinin ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığı üzerinde olumsuz etki gösterdiğini belirlemiştir.

Bunlara ilaveten yapılan çalışmalar yakın zamanda meydana gelen Covid-19 pandemi sürecinde, internet kullanımının arttığını göstermektedir (Baltacı vd., 2021) Bir sosyalleşme aracı olarak da kullanılan internet, ergenlikteki bireylerin gelişiminde hem faydalı hem de zararlı sonuçlara yol açabilmektedir. Ergenin vakit geçirdiği internet alanları olarak sosyal medya uygulamaları ve video oyunları öne çıkmaktadır (Güler, 2020).

Çubuk (2019)'un araştırmasında ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılığının artmasıyla akademik başarıda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik ve Ulusoy (2019)'un çalışmasında ortaokul velilerinin %67.4'ü, bilgisayar oyunu oynamanın çocukların sosyal yaşamı üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda internetin getirdiği risklerin farkında olarak öğrencileri internet araçlarının kullanımına yönelik bilgilendirmenin hem akademik hem de sosyal yönden faydalı olacağı öngörülmektedir.

2. Ahlak Gelişimi

Ahlak, bireylerin iyi ve kötüyü, doğru ile yanlış ayırt etmesini sağlayan, kendisine ve toplumun tüm üyelerine yönelik yapılması uygun ve uygun olmayan davranışları belirleyerek, bireyi iyi olanı yapmaya sevk eden kurallar bütünüdür. Bir davranışın *ahlaki* olarak nitelendirilebilmesi için kişinin yaptığı davranıştan ötürü vicdani rahat olması ve bu davranışının sonucundan başka hiç kimsenin bir incinmeye uğramamış olması gerekmektedir (Altıntaş, 2018). Ahlakın fonksiyonlarını anlayabilmenin en iyi yolu, ahlakın olmadığı bir düzeni ele almaktır. Böyle bir durumda kişilerin hem kendi yaşamında hem de toplum hayatında problemler ortaya çıkar. Kişilerarası ilişkilerde güvensizlik sirayet eder ve toplumun uyum içinde yaşamı imkansız hale gelir (Şentürk, 2018). Bu bağlamda ahlak, bireyin davranışlarını hem kendi vicdani değerlerine hem de toplumsal değerlere göre düzenlemektedir.

Ahlaki gelişim, iyi ve kötünün ne olduğu, yapılması hoş görülen ya da asla kabul edilemeyecek davranışların neler olduğu gibi konulara yönelik bilinç geliştirme sürecini içermektedir (Ozan, 2019). Ahlak gelişimi bir bakımdan insanın çevresindeki diğer kişileri anlaması olarak da tarif edilebilir. Birey gelişim sürecinde zamanla kimlik kazanımı edinirken, aynı zamanda doğru ve yanlışın ne olduğunu da öğrenmektedir. Doğru ve yanlışın ne olduğuna yönelik değerlendirme ve karar verme süreci “*ahlaki muhakeme*” olarak isimlendirilmektedir (Woolfolk, 2015). Ahlak gelişimi ile kişilerden beklenen, davranışların toplumun benimsemiş olduğu değer ve kurallara göre düzenlenmesidir (Ozan, 2019). Ahlak gelişimi, farklı grupların aynı topluluk içinde bir düzen halinde yaşamasını destekleyici nitelik taşımaktadır.

a. Ahlak Gelişiminin Farklı Kuramlar Açısından İncelenmesi

Ahlak gelişimine yönelik farklı isimler tarafından geliştirilen birden fazla kuram bulunur. İnsanın birey olarak gelişiminde ahlaki inceleyen ilk kuram Psikanalitik Kuram’dır. Freud’la başlayan ahlak gelişimine yönelik çalışmaların devamında Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg’in kuramları öne çıkar. Sonrasında Carol Gilligan ve Elliott Turiel’in çalışmaları bulunsa da alan yazında bu isimler hakkındaki kaynaklara daha az rastlanmaktadır. Literatüre bakıldığında ahlak gelişiminin çoğunlukla Piaget, Kohlberg ve sonrasında gelişen kuramlara göre incelendiği görülmektedir (Çam vd., 2012). Bu doğrultuda, çalışmanın bu kısmında ahlak gelişim kuramları ele alınmakta; Piaget ve Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramları üzerinde özellikle durulmaktadır.

Psikanalitik Kuram’da ahlak gelişimi çocukta vicdan gelişimi ile ilişkili görülmektedir (Ozan, 2019). Davranışçı Kuram ahlak gelişimini ödül-ceza ilişkisiyle şartlanmaya dayandırırken, Sosyal Öğrenme Kuramı model almanın üzerinde durmaktadır (Selçuk, 2012). Piaget de insan gelişiminde “ahlak”ı ele almıştır. Psikanalitik Kuram anne-baba ilişkileri, suçluluk gibi konular üzerinde dururken, Piaget kuramında adalet, biliş gibi kavramları ele almıştır (Çam vd., 2012). Piaget’e göre okul çağındaki çocuklarda ahlaki kurallar görülmezken, Kohlberg’e göre ahlaki özerklik kazanımı çocukta 11 yaş sonrasına dayanır (Özsarı ve Özçelik, 2020). Kohlberg sonrası ahlak gelişiminde öne çıkan iki isim bulunur. Bu isimlerden biri olan Gilligan, ahlak anlayışının cinsiyete göre farklılaştığını öne sürmüştür. Erkeklerde ahlak anlayışının kural ve ilkeler odağında yoğunlaştığını, kadınlarda ise merhamet ve şefkat duygularına dayandığını belirtir (A. Yıldırım, 2015). Turiel ve

arkadaşlarının öne sürdüğü Toplumsal Alan Kuramı ise tüm bunlardan farklı olarak çocukların gelişim süreçlerinin değişmesi ve gelişmesiyle birlikte ahlak anlayışının da değişime uğradığını ifade eder. Turiel'e göre çok küçük çocuklar bile içinde yaşadığı toplumun değerlerine uygun ahlak anlayışı ile davranış gerçekleştirebilmektedir (Özsarı ve Özçelik, 2020). Çalışmanın bu kısmında kuramlara yönelik detaylı incelemeye yer verilmektedir.

i. Psikanalitik Kuram'a Göre Ahlak Gelişimi

Psikanalitik Kuram ahlak gelişimini id-ego-süperego kavramları üzerinden açıklamaktadır (B. Aydın, 2020). Freud'un öne sürdüğü yapısal modelde kişilik; id, ego ve süperegodan oluşur. İd, herhangi bir toplumsal ya da fiziksel sınırı umursamaksızın tamamen kişisel tatmin oluşturan durumlarla ilgilenen, haz odaklı hareket eden kişilik yapısıdır. Ego, id'in arzularının gerçekliğe uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan kısımdır. Süperego ise başta anne ve baba olmak üzere toplumun sahip olduğu değerlere uygun bir şekilde davranmayı sağlayan yapıdır. Ahlak, kişiliğin id ve egodan sonraki üçüncü yapısı olan süperego ile ilişkilidir (Burger, 2006).

Süperegonun gelişimiyle çocuk davranışlarını toplumsal değerlere göre düzenlemektedir. Psikoseksüel gelişim basamaklarından fallik dönemde ödipal kompleksin çözülmesiyle çocuğun kendi cinsiyetinden olan ebeveyniyle özdeşimi gerçekleştirmektedir. Böylece çocuk ebeveynlerinin doğru ve yanlışlarını içselleştirmektedir (A. Yıldırım, 2015). Çocuk, cezadan kaçınmak ya da ödül kazanmak amacıyla ebeveynlerinin onaylamadığı davranışları süperegonun alt bileşenlerinden olan vicdanına yerleştirir. Böylece uygun olmayan davranışlar suçluluk duygusunu harekete geçirirken, iyi ve doğru davranışlar ise gurur ve övgü duygularını ortaya çıkararak kişi üzerinde ödüllendirici etki oluşturur. Dolayısıyla kişi yanında biri olsun ya da olmasın toplumsal kurallara uygun hareket eder (Ozan, 2019). Süperego, kişiyi bir başkasına yakalanma olasılığı bulunmadığı zamanlarda da ahlaka uygun davranışlarda bulunmaya sevk ettiğinden, bazılarınca vicdanla eş görülmektedir (Burger, 2006). Vicdani gelişimin ebeveynlerle özdeşleşme sonucu ortaya çıktığı düşünüldüğünde, vicdani değerlerin ebeveynler üzerinden şekillendiğini düşünmek mümkündür. Çocuk yaşayacağı olumsuz duygulardan kaçınmak için eylemlerini düzenlerken, aslında ebeveynlerinin değerlerine göre davranış sergilemektedir.

ii. Davranışçı Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı'na Göre Ahlak Gelişimi

Davranışçı Kuram'a göre, davranış amaçlar ve ulaşılan sonuçlara göre düzenlenir. Bir davranışın öğrenilmesi o davranışın sonucuna ve davranışın pekiştirilmesine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Yapılması istenen davranışların pekiştirilerek tekrarlanması sağlanabilir (Barut, 2016). Buna benzer şekilde ahlak, davranış-sonuç etkisiyle bir şartlanma sonucu oluşmaktadır. Çocuğun yaptığı davranışların ardından anne ve babası tarafından ödüllendirilmesi ya da cezalandırılmasıyla çocuğun ahlaki kuralları benimsemesi sağlanmaktadır (Şentürk, 2018). Buna benzer şekilde Sosyal Öğrenme Kuramı da davranışın öğrenilmesi üzerinde durmaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı hem çocuk hem de yetişkinlerin günlük yaşantısında edindiği birçok davranışın sosyal öğrenme ilkeleri aracılığıyla kazanıldığını öne sürmektedir (Barut, 2016). Kuramda çocukların ahlaki davranışlarının üzerinde etkisi olduğu düşünülen modellere, ebeveynlere, otorite figürlerine, kurallara vb. etkenlere vurgu yapılmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004). Sosyal Öğrenme Kuramı'nın Psikanalitik Kuram'a benzediği ve ayrıldığı noktalar bulunmaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre doğru ve yanlışın edinimi, taklit süreciyle gerçekleşir. Psikanalitik Kuram'a benzer şekilde model alınan kişinin davranışlarıyla bir özdeşleşme durumu söz konusudur. Ancak farklı olarak Psikanalitik Kuram'da özdeşleşme beş yaş civarında sonlanabilen bir süreçken burada özdeşleşmeden bahsederken süreklilik gerektiren bir süreç kast edilmektedir. Çocuk için en dikkat çekici model çoğunlukla anne ve babalardır. Ebeveynler çocuklara hem bir model oluştururken hem de doğru ve yanlışla dair yargıları özellikle öğreten kişilerdir. Davranış pekiştirildikçe çocukta daha çok işlerlik kazanır. Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre erken zamanda kazanılan davranışlar daha kalıcı bir nitelik taşımaktadır (B. Aydın, 2020). Sosyal Öğrenme Kuramı, çocukların davranış kazanımında onlara rol model oluşturan yetişkinlerin etkisini ortaya koymaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramcılarını bireylerin davranışlarının farklı koşullar altında değişkenlik gösterdiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, davranışın karşılık geldiği Kohlberg'in ahlaki gelişim evresinin de duruma göre değişebileceği yönünde eleştiride bulunmuşlardır (Gander ve Gardiner, 2004). Buna göre Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre her durumda sabitliğini koruyan mekanik bir anlayıştan ziyade

içinde bulunulan duruma göre uyarlanan dinamik bir yapının benimsendiği düşünülebilir.

iii. Bilişsel Gelişim Kuramı'na Göre Ahlak Gelişimi: Piaget ve Kohlberg'in Ahlak Gelişimine Yönelik Çalışmaları

Bilişsel-gelişimsel yaklaşımın ilk defa tam manasıyla John Dewey tarafından ifade edildiği söylenebilir (Kohlberg and Wasserman, 1980). Dewey'e göre ahlak gelişimi, eğitimle ilişkilidir. Eğitim, bireyin bilişsel, duygusal ve psikososyal yönlerden gelişerek olgunlaşmasına imkan sağlayan koşulları oluştururken, değerler sisteminin gelişmesine de katkıda bulunur. Dewey'in ahlaki gelişim düşüncesinde üç düzey yer almaktadır. Bunlar, biyolojik ve sosyal dürtülerden etkilenen ahlaki davranışların bulunduğu gelenek öncesi evre, bireyin içerisinde yer aldığı grup normlarının benimsendiği geleneksel evre ve bireyin kendi karar ve bilişsel muhakemelerini içeren özerk evre olarak özetlenebilir. Dewey'in ahlaki gelişim düzeyleri daha çok teorik bir nitelik taşımaktadır (Arı, 2016). Ancak ahlakı eğitimle ilişkilendirmesi, ahlakın gelişebilir yapısına yönelik umut vaat edicidir.

Piaget ise hem çocukların oyunlarını gözlemleyerek hem de gerçek deneyimler üzerinden çalışmalar yürütmüştür (Piaget, 2015). Literatürde Piaget'in kuramının devamında, onun çalışmalarından yola çıkan Kohlberg'in ele alındığı görülmektedir. Hem Piaget'in hem de Kohlberg'in kuramında yer alan ahlaki aşamaların bazı özellikleri bulunmaktadır. Kuramlardaki ahlaki gelişim aşamaları öncelikle bir dizi halinde sıralanmaktadır. Travmatik durumlar gibi ekstrem olaylar haricinde birey bu aşamalarda daima ileriye doğru ilerleme göstermektedir. Aşamalar arasında hiyerarşik bir yapılanma mevcuttur. Yüksek evreler, düşük evrelerin düşüncelerini, kavrayışlarını da kapsamaktadır (Kohlberg and Wasserman, 1980). Bu başlık altında bilişsel yaklaşıma göre ahlak gelişimini inceleyen iki önemli isim olarak görülen Piaget ve Kohlberg'in kuramları detaylı olarak ele alınmaktadır.

- **Jean Piaget'in Bilişsel Ahlak Gelişim Kuramı**

Jean Piaget, çocukta ahlaki yargıların gelişimini bilişsel gelişimle ilişkili görmüştür. Ona göre bilişsel gelişimde olduğu gibi ahlaki gelişimde de hiyerarşik bir ilerleyiş vardır. Fakat bilişsel gelişimde de ahlaki gelişimde de her birey en üst gelişim düzeyine kadar ilerleme göstermeyebilir (Arı, 2016). Bilişsel gelişim ve ahlaki gelişimdeki paralel ilerlemeden dolayı zihinsel olarak geri kalmış bireyin

ahlaki gelişimi de geri kalacaktır. Buna karşın zihinsel gelişimin normal olarak tamamlanmış olması ahlaki gelişimin de tamamlandığını göstermemektedir. Yani birey bilişsel gelişim bakımından soyut işlemler dönemini tamamlamış olsa dahi ahlaki gelişimde dışa bağlı evrede kalmış olabilir. Buradan hareketle bilişsel gelişimin, ahlaki gelişim için bir ön gereklilik olduğu söylenebilirken, bilişsel gelişimin ahlaki gelişimi sağlamada tek başına yeterli bir koşul olmadığı da belirtilmelidir (A. Yıldırım, 2015).

Piaget'e göre çocuklarda ahlak gelişimini belirlemenin en iyi yolu onların oyunlarını gözlemlemektir. En basit oyunlara dahi bakıldığında oyunun birtakım kurallar içerdiği görülür. Oyunların sahip olduğu kurallar adeta ahlak kuralları gibi nesilden nesile aktarılmaktadır. Büyük çocuklar küçüklerine kuralları öğretirken, aynı zamanda bu kurallar üzerinde değişiklik yapabilmektedir. Ahlakın nerede başladığı sorusu, özünde kurallara duyulan saygıyı içermektedir (Piaget, 2015). Piaget'nin yaklaşımında, çocuğun toplumsal yaşamdaki deneyimini içermesi bakımından oyunların önemine dikkat çekildiği görülmektedir.

Çocuklar yaklaşık iki yaş civarındayken kuralsız bir şekilde sadece oyun oynamaktadır. İki ile altı yaş aralığına geldiklerinde kuralların farkına varsa da amacını kavrayamazlar. Altı ile on yaş aralığındaki çocuklar her ne kadar tutarsız da olsa kuralları kabul etmekte, onları değiştiremez yapıda görmektedir. Çocuklar 10-12 yaş aralığına geldiklerinde ise kuralları ve neden gerekli olduğunu anlayabilir, kuralların gerektiğinde değiştirilebilir yapısının farkına varırlar (Senemoğlu, 2020).

Piaget'e göre bilişsel gelişim süreci giderek soyutlaşan dört evreyi içerir. Bilişsel gelişime paralel şekilde ilerleme gösteren ahlaki gelişimde ise iki evre bulunur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bu evreler "*dışa bağlı dönem ve özerk dönem*" olarak isimlendirilmektedir. Dışa bağlı dönemde ahlaki yargılar anne, baba ya da öğretmen gibi dışarıdan bir kişinin etkisi altında oluşurken (Gündoğdu, 2010), özerk evrede ihtiyaç halinde kuralların değiştirilebileceğine yönelik kavrayış gerçekleşir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Dışa Bağlı Dönem: Altı ile on iki yaşlar arasını kapsayan dönemdir. Otoritenin belirlemiş olduğu kuralları mutlak kabul söz konusudur. Herhangi bir olayın değerlendirilmesi, olay sonucunda ortaya çıkan zararın büyüklüğüyle ilişkilidir (Ozan, 2019). Davranışın ardındaki niyet önemsizdir sonucunda

daha büyük fiziksel zarara neden olan davranışlar, daha az zarara neden olanlara kıyasla daha kötü olarak değerlendirilir (A. Yıldırım, 2015). Bu durum, çocuklardaki bilişsel gelişimin olayların ardındaki soyut bağlantıları görmeye henüz yeterli olmadığını göstermektedir.

Özerk Dönem: On bir yaş sonrasındaki dönemdir. Çocuk artık soyut işlemler dönemine girmiş olması dolayısıyla kendi ahlaki yargılarını oluşturabilmekte, başkalarının davranışlarını ahlaki olarak değerlendirebilmektedir (Şentürk, 2018). Çocuğun giderek genişleyen sosyal çevresiyle etkileşiminde kurallara yönelik farklı fikirleri oluşmaya başlar. Kuralları insanların oluşturduğuna ve dolayısıyla gerekli görüldüğü taktirde değiştirilebileceğine yönelik biliş gelişir. Kuralların ihlal edilmesi değil, ihlal edilmesinin ardındaki niyet önemli görülür (Senemoğlu, 2020). Bu dönemdeki çocuğun ahlaki yargılarının bağımsızlaşması söz konusudur.

- **Lawrence Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı**

Lawrence Kohlberg (1963, 1975, 1981)'in kuramı Piaget'in fikirlerinden temel almaktadır (Woolfolk, 2015). Piaget'in ahlaki gelişime yönelik düşüncelerinden hareket eden Kohlberg, daha geniş kapsamlı bir kuram oluşturmuştur. Aynı zamanda Kohlberg'in kuramı ahlaki gelişim konusunda en fazla başvuru yapılan kuram olma özelliği taşımaktadır (Bacanlı, 2003).

Kuramda yer alan ahlaki gelişim basamakları, ahlaki ikilem içeren hikayelerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Hikayelerde ikilem oluşturan durumlar karşısında bireylerden bir karar vermeleri istenmekte bu karar sürecinde yapılan değerlendirmeler dikkate alınmaktadır (Y. Yavuzer, 2006b). Örnek olarak Kohlberg'in çok bilinen bir ikileminde, Avrupa'da bir kanser türünden ölmek üzere olan bir kadın ele alınmaktadır. Doktorların, kadının kurtulmasına çare olarak gördüğü bir ilaç vardır. İlacın mucidi, aynı kasabada eczanesi olan biridir. Ancak ilacı maliyetinden on kat fazla bir fiyata satmaktadır. Hasta kadının eşi Heinz, tanıdığı herkese gitse de parayı denkleştiremediği için fiyatın düşürülmesi ya da ödemenin zamanla yapılmasını önermiştir. Ancak satıcı bunu kabul etmemektedir. Bu durumda Heinz eşini kurtarmak için eczaneden ilacı çalmıştır. Burada ortaya çıkan ikilem karşısında bireylere, Heinz ne yapmalıdır sorusu yöneltilmiştir (Kohlberg, 2008). Elde edilen cevaplar, belirli ahlaki ölçütler doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Davranışın doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirilmesine göre

değil, ifade edilen yargılara göre sınıflama gerçekleştirilmiştir (A. Aydın, 2011). Ahlaki ikilemlere yönelik değerlendirme yapan bireyin, olayı karakterin bakış açısıyla değerlendirmesi gerekmektedir.

Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı, “*gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası*” olarak isimlendirilen üç aşamadan oluşmaktadır. Aşamalar kaçınılmaz şekilde meydana gelirken, yaşla ilişkili görülmektedir. Herhangi bir düzeyin atlanarak diğerine geçilmesi söz konusu değildir. Aşamalar birbirini takip eden ve niteliksel yönden farklılık gösteren yapıdadır. Her biri daha yoğun bir bilişsel bütünleşmeyi içermektedir (B. Aydın, 2020). Her aşama kendi içinde iki evreye ayrılmaktadır (Gündoğdu, 2010).

Gelenek Öncesi Düzey: Bir davranışın doğru ve yanlışlığının dışarıdan gelen kurallara göre düzenlendiği aşamadır (A. Yıldırım, 2015). Ahlaki yargılar fiziksel sonuçlarla ilişkilidir ve dışa bağlı olarak şekillenmektedir. Herhangi bir yargıda bulunulurken, ortaya çıkan sonucun ne kadar kötü olduğuna bağlı değerlendirmede bulunmaktadır (Gündoğdu, 2010). Mecburi bir durum oluşmadığı takdirde kurallara uyum gerekli görülmemektedir. Sosyal duyguların yeterince gelişmemiş olması nedeniyle bencillik ön plandadır (Şentürk, 2018). Bu düzey, itaat ve ceza evresi ile saf çıkarıcı eğilim adı verilen evreleri kapsamaktadır.

1. Aşama - İtaat ve Ceza Eğilimi: Başkalarının istek ve arzuları yerine, bireysel isteklerin önemsendiği bir evredir. Bu dönemde ardında var olan nedenler sorgulanmadan kurallara uyum sağlama söz konusudur. Bu uyumun amacı ise cezadan kaçınmaktır. Herhangi bir değerlendirme yapılırken niyetlere değil sonuçta oluşan fiziksel zararın büyüklüğüne bakılır (Selçuk, 2012). İnsanlara ya da eşyalara herhangi bir zarar verilmesi halinde ceza doğal ve kaçınılmaz görülür (Arı, 2016). İtaat ve ceza eğilimi, kişisel faydanın öncelikli olduğu, cezadan kurtulmak için itaat etmenin benimsendiği evredir.

2. Aşama - Saf Çıkarıcı Eğilim Evresi: Diğerlerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurulurken halen bireysel ihtiyaçlar ön plandadır (Senemoğlu, 2020). İnsan ilişkileri bir pazarlık ilişkisine benzer şekilde karşılıklılık üzerine kuruludur (Kohlberg and Hersh, 1977). Kendi ihtiyaçlarına göre davranmak ne kadar olağansa, başkalarının da aynı şekilde davranması olağan kabul edilir. Doğru olan davranışı belirleyen şey adil olandır (Gander ve Gardiner, 2004). Bireyin kendi faydasını

önemsediği bir önceki dönemden sonra bu dönem karşılıklı faydaya geçişi içermektedir.

Geleneksel Düzey: Sosyalleşmenin artmasıyla bencillik hali yerini özgeciliğe bırakır. Olaylar tek yönlü olarak değil, başkalarının düşünceleri de önemsenerek, empatik bir bakış açısıyla değerlendirilir (Şentürk, 2018). Bu düzey, kişilerarası uyum ve toplumsal düzen evreleri halinde ele alınmaktadır.

3. Aşama - Kişilerarası Uyum Evresi: Kişilerarası ilişkilerde ahlaki değerlendirmeler iki tarafın beklentisi gözetilerek gerçekleştirilir. Takdir görmek önemli hale geldiğinden, insanların memnuniyetini karşılayacak şekilde davranmaya özen gösterilir (Can, 2012). Başkalarını memnun eden, diğer kişilere yardımcı olan ve onay gören davranışlar nelere bunlar iyi davranış olarak nitelendirilir (Kohlberg and Hersh, 1977). Dönemin anahtar kavramı “iyi insan olma” anlayışıdır. Doğru olan, iyi bir arkadaş, iyi bir eş, iyi bir dost vb. olmaktır (Arı, 2016). Önceki döneme kıyasla bu evrede karşılıklı bir ihtiyaç giderme durumundan ziyade, diğerlerinin beklentisine cevap verme; memnuniyet sağlayacak davranışlarda bulunma söz konusudur.

4. Aşama - Toplumsal Düzen Evresi: Bu evredeki birey için toplumun düzenini ve refahını korumak önemlidir. Sosyal sistem, toplumsal düzenin devamlılığını sağlayan bir yapı olarak görülür. Olağandışı durumlar dışında kanunlara uyulur (Selçuk, 2012). Çünkü kanunlarla çatışan bir durumla karşı karşıya kalındığında kişi kendi doğrularına göre davranırsa, diğer herkesin de aynı şeyi yaparak toplumsal düzeni bozacağına yönelik kaygı yaşar. Yargıların ve davranışların temeli bu kaygıya dayandığından kanunlar önceliklidir (A. Yıldırım, 2015). Eğer yapılan davranış yasalara uygunsa aynı zamanda ahlaklı görülür (Gander ve Gardiner, 2004). Toplumsal düzen evresinde, birey artık kendisi ve çevresindekilerin faydasından daha üst bir amaç taşımakta; toplumsal refahı öncelikli görmektedir.

Gelenek Sonrası Düzey: Kohlberg’in ahlak gelişim yaklaşımındaki en üst düzeydir. belirtildiği üzere bu aşamaya ulaşabilen kişi sayısı azınlıktadır. Bu aşamaya erişmiş kişiler çoğunlukla toplumsal değerlere uyum sağlayan ancak insani değerlerle zıt düşmesi halinde bunları reddedebilen kişilerdir (Can, 2012). Kohlberg’e göre bu düzeye ulaşmak çok boyutlu düşünme becerilerinin gelişimini

gerektirir. Dolayısıyla birçok insan bu düzeydeki ahlaki seviyeye ulaşamamaktadır (A. Aydın, 2011). Toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak ilkeleri şeklinde iki evre bu düzey altında incelenmektedir.

5. Aşama - Toplumsal Sözleşme Evresi: Doğru davranışın tanımında bireylerin genel hakları ve toplum tarafından kabul gören standartlar üzerinde durulur (Kohlberg and Hersh, 1977). Kanunlar ve haklar eleştirel gözle ele alınırken, toplumsal yasaların toplumlara özgü olduğu kabulü vardır. Kanunlar insanların temel haklarını ve sosyal sistemi korumak amacını taşır. Bu yüzden gerekli olduğu düşünülür (Senemoğlu, 2020). Yasalar çoğunluğun temel hak ve hürriyetlerini korurken, azınlığın da hakları göz ardı edilmemelidir. Bu doğrultuda yasaların büyük bir özenle hazırlanması gerektiği savunulur (Arı, 2016). Bu evredeki birey kanunların gerekliliğinin farkındayken aynı zamanda kanunların varoluş amacına ne kadar hizmet ettiğini sorgulamaktadır.

6. Aşama - Evrensel Ahlak İlkeleri: Bir önceki evrede sosyal sisteme önem verilirken bu evrede artık evrensellik önemli görülür (Selçuk, 2012). Adalet, eşitlik gibi kavramlar öne çıkar (B. Aydın, 2020). Herkesin eşit haklara sahip olduğu ve buna saygı duyulması gerektiği savunulur. Yasalar, hakları koruyan ilkelere dayanır. Eğer yasalarla ilkeler arasında çatışma meydana gelirse kişi kendi ahlaki ilkelerini, prensiplerini izler (Gander ve Gardiner, 2004). Ahlaki gelişim basamaklarının en üst düzeyi olan bu evrede bireyin kendi değerlerinin, yasaların üstünde yer alacak düzeyde ahlaki olgunluğa eriştiği görülmektedir.

iv. Kohlberg Sonrası Ahlak Gelişim Araştırmacıları

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı bazı yönlerden eleştirilmiştir. Kohlberg kuramında bireylerin ahlaki yargıda bulunurken kararlarını kendi başına aldığını savunur. Gilligan ise ahlaki anlayışta kişilerarası ilişkileri önemser. Diğer kişileri ve diğerleriyle kurulan ilişkileri önemseyen ahlak anlayışı özellikle kadınlarda daha çok geçerli olduğundan Gilligan, çalışmalarını çoğunlukla erkeklerle gerçekleştiren Kohlberg'i cinsiyetçi görmüştür (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bu doğrultuda bazı eklemeler yapmıştır.

Kohlberg'in görüşlerine karşı çıkan Gilligan, 1982 yılında ahlaki gelişime farklı bir bakış getirmiştir. Cinsiyet farkının üzerinde durarak, kadın ve erkeklerin ahlaki ikilemde farklı yargılar barındırdığını savunmuştur. Bu farklılığın kaynağı

eğitim ve çocukluk dönemi ilişkilerine dayanmaktadır. Ayrıca Kohlberg'in aksine ahlaki yargıların temelinde sadece kurallar ve haklar yer almamaktadır. Şefkat etiği, kişilerarası ilişkiler de önemli konulardır. Erkeklerin ahlaki yargıları kural ve haklara dayanırken kadınlarınki yakın ilişki ve şefkat gibi kavramlara dayanmaktadır (Arı, 2016).

Kohlberg'e göre üçüncü aşamadan itibaren kadınlar, erkeklere kıyasla daha düşük düzeyde yer alma eğilimindedir. Gilligan ise bu durumun kadınlarda herhangi bir yetersizlikle ilişkili olmadığını belirtmiştir. Üçüncü aşamada yer alan başkalarını memnun etme davranışlarının birçok toplumda kadınlardan beklenen davranışlar olduğunu, kadınların onay almayı önemsemesi nedeniyle bu aşamadan ileriye gidememiş gibi görüldüğünü ifade etmektedir (Senemoğlu, 2020). Bu haliyle Gilligan'ın kuramında toplumsal cinsiyet ve normlara vurgu yapıldığı düşünülebilir.

Gilligan kadınların ahlak gelişimi üzerinde incelemelerde bulunmuştur. Bu incelemelerini Kohlberg gibi ahlaki ikilem oluşturan öykülere göre değil kadınların kriz anlarını barındıran gerçek yaşam durumlarından yola çıkarak gerçekleştirmiştir (Arı, 2016). Gilligan (1982)'in "*bakım ahlakı*" adını verdiği üç evre, gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası evrelerden oluşmaktadır (Meriç, 2021):

Gelenek öncesi evrenin temel dinamiği yaşam hakkıdır. Bu evredeki kadınlar çıkarlarına aykırı olan bir durumu reddederek bencil bir özellik göstermektedir. Geleneksel evrede kadınlar için diğer kişilerin ihtiyaç ve beklentileri önemli görülür. Başkalarının ihtiyaçlarını gidermeye yönelik sorumluluk hissi vardır. Gelenek ötesi evrede ise geleneksel evrenin tersine gerçekçi bir bakış açısı hâkimdir. Kadınlar hem kendi istek ve ihtiyaçlarını hem de başkalarınınkini önemsemektedir. Yapılan seçimlerin sorumluluğu alınır.

Kohlberg ve Gilligan'ın ahlaki gelişim yaklaşımı her ne kadar karşıtlıklar içerse de ortak görüşleri barındırmaktadır. Ancak Toplumsal Alan Kuramı her iki araştırmacıdan da farklılaşan konulara değinir. Kuramın geliştiricisi olan Turiel otuz yıldan fazla bir süre boyunca ergenlerde ahlaki gelişimi inceleyen çalışmalarda bulunmuştur. Piaget ve Kohlberg ahlaki gelişimi bilişsel gelişime göre ele alırken, Toplumsal Alan Kuramı'nın öğrenme süreçlerini de içermesiyle birlikte daha çok sosyal-bilişsel nitelikte bir kuram olduğu söylenebilir (Çam vd., 2012).

Kohlberg'i eleştiren Turiel'in kuramına göre ahlaki alanlar ile geleneksel alanlar birbirinden farklı olarak değerlendirilmektedir. Tisak ve Turiel (1984)'e göre geleneksel düşünce, ahlaki değerlendirme ile ulaşılabilen bir yeri temsil etmemektedir. Bundan ziyade toplumsal kuralların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Nucci ve Turiel (1976)'in çalışmaları çok küçük yaştaki çocuklar için dahi neyin ahlaki ve neyin geleneksel olduğuna yönelik ayrımın mümkün olduğunu göstermektedir. Helwig ve Turiel (2002)'e göre çocuklar, farklı türden olan sosyal kuralları ayırt ederek, ahlaki, geleneksel ve kişisel kavramlar üzerine farklı alanlar inşa eder. Çocukların sosyal yargıları tek yönlü olmamakla birlikte alanlara göre farklılaşan heterojen bir yapı taşımaktadır.

b. İlkokul Çağında Ahlak Gelişimi

Piaget'e göre altı yaşın altındaki okul öncesi dönem, ahlak öncesi dönemdir. Altı ile on yaşlar arasına gelindiğinde her ne kadar kurallara uyum noktasında tutarsızlık gösterse de kurallar çocuk tarafından kabul görmektedir. Kurallar, otorite tarafından belirlenmiş ve değiştirilemez yapıdadır (Senemoğlu, 2020). Kurallara katı bir şekilde uyma durumu 10 yaşından sonra kuralları sorgulamaya doğru dönüşüm geçirir. Artık kurallar sorgulanabilir ve değiştirilebilir nitelik taşımaktadır (A. Yıldırım, 2015). Buna göre ilkokul döneminin başında bulunan kurallara bağımlılık durumu dönemin sonlarına doğru ortaokula geçiş sürecinde dönüşüme uğramaktadır.

Piaget'e göre çocuklar somut işlemler döneminde olayları somut sonuçlarını göz önüne alarak değerlendirmektedir. Zihinsel gelişimleri dolayısıyla olayları hem niyet hem de sonuç bağlamında düşünmemektedir. İlkokul çağından itibaren ise çocukların yapmış olduğu değerlendirmelerde sadece sonucu değil niyeti de göz önüne alması mümkün olmaktadır (Bacanlı, 2003). Piaget'e göre ahlak gelişiminde iki evreli gelişim, sonuca dayalı anlayıştan niyete dayalı anlayışa geçiş şeklinde gerçekleşmektedir. Piaget bu geçiş sürecinde son çocukluk yıllarının önemine özellikle vurgu yapmaktadır (Çam vd., 2012).

Ahlaki gelişimle ilgili olarak Kohlberg'in öne sürdüğü evrelere bakıldığında, birinci evreye karşılık gelen gelenek öncesi ahlak evresi, yaşları dört ve on yaş arasında değişen çocukları içermektedir. Yapılan iyi davranışlar ve yanlıştan kaçınma eylemlerinin arkasında olası cezalardan kurtulmak ya da bir ödülle ulaşmak

gayesi bulunmaktadır (Geldard ve Geldard, 2013). İlkokul çağında ahlak gelişiminin henüz otoriteye bağlılık çerçevesinde seyir gösterdiği görülmektedir.

c. Ortaokul Çağında Ahlak Gelişimi

Piaget'e göre 9-10 yaşlarında kuralları sorgulayabilir hale gelen çocuk, 11-12 yaşlarında soyut işlem becerisinde meydana gelen değişimlerden dolayı kuralların gereğinin farkına varmaktadır (A. Yıldırım, 2015). Göreneksel yönden çocuklar önceleri karşılaştıkları tüm düzenlemelerin adil ve gerçek olduğuna yönelik inanca sahiptir. Örneğin; tüm kadınların uzun, erkeklerin kısa saçlı olduğunu düşünürler. Ancak olgunlaştıkça istisnalar fark edilir. Daha sonra kuralların düzen sağlamak amacıyla insanlar tarafından ortaya konulduğuna yönelik kavrayış gerçekleşir. Ancak ergenliğin başında artık kurallar sorgulanmaya başlanır. Neticesinde başkaları tarafından belirlenen kurallar, gelişigüzel bir yapıda görülür. Ergenliğin ilerleyen evrelerinde ise başka bir gelişmeyle, göreneklerin toplumsal yaşantı için gerekli olduğu görüşü, yalnızca toplumun standartları olduğu düşüncesine doğru geçiş gösterir (Woolfolk, 2015).

Çocukluktan ergenliğe geçiş süreciyle birlikte, Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerinden ikincisi olan geleneksel ahlak evresi için gerekli koşullar meydana gelmiş demektir. Bu düzey genelinde bir değerlendirme yapıldığında, ergenin başlangıçta doğru davranışı diğer kişiler tarafından onaylanan, başkalarını memnun eden davranışlar olarak tanımladığı söylenebilir. Ergenliğin ortalarına gelindiğinde toplumsal düzeni koruma amacı ile iyi bir vatandaş olma konuları gündeme gelmektedir (Tanhan, 2011).

Geleneksel ahlak evresi, on ve on üç yaş aralığındaki çocuklarla ifade edilmektedir. Bu evredeki birey içinde bulunduğu toplumsal çevreye uyumu öğrenir. İyilikte bulunma, yanlış davranışlardan kaçınma eylemlerinin nedenleri yaşça büyük kişilerin onayına bağlı olarak gelişmektedir. On üç yaş sonrası ise gelenek sonrası ahlak evresi kapsamında değerlendirilmektedir. Bu evrede insan haklarına yönelik duygular ve vicdan gelişimi öne çıkmaktadır (Geldard ve Geldard, 2013). Ortaokul çağında ahlak gelişiminin, önceki yıllara kıyasla daha derin bir boyuta ulaştığı söylenebilir. Çocuklar toplumdaki diğer kişilerle uyum içinde olmayı öğrenirken, bu konu kişilerarası uyumlu ilişkilerin kurulmasında önemli bir diğer faktör olan empati kavramını akla getirmektedir.

B. Empati

Empati, psikoloji alanında önemli bir kavram olmakla birlikte iletişim, sosyoloji gibi diğer disiplinlerdeki çalışmacıların da üzerinde durduğu bir konudur. Bilimsel çalışmaların yanında günlük hayatın içerisinde de empati kavramının kullanımına sıklıkla rastlanmaktadır. Empatinin önemi insan yaşamından, kişilerarası iletişime ve doğa içerisindeki yaşantıya kadar birçok alanda gözlemlenmektedir.

Waal (2014)'e göre yalnızca insanlarda değil, hayvanlar arasında da bir paylaşım durumu söz konusudur. Şempanzelerden, kurtlara ve balinalara varıncaya kadar birçok canlı türü yaşamını birlikte, iş birliği içinde sürdürmektedir. Burada empatinin canlı doğasında zaten bulunan bir özellik mi yoksa zamanla kazanılan bir yeti mi olduğu sorusu doğmaktadır. Waytz (2020)'a göre empati, insandaki varlığı ya da yoksunluğundan ziyade varlığının düzeyiyle de ele alınması gereken bir konudur. Empatinin yokluğu ne kadar olumsuz sonuçlara yol açıyorsa başlangıç ve bitiş sınırlarını belirleyememek de insan yaşamını olumsuz etkilemektedir. Empati düzeyinin kişiden kişiye değişiyor olması, bu değişimin ardındaki süreçlere yönelik merak uyandırmaktadır.

Empati, görüldüğü gibi çok yönlü yapısıyla farklı açılardan değerlendirilmesi gereken bir kavramdır. Kişilerarası ilişkilerde meydana gelen empatik anlayış, geniş açıdan bakıldığında toplumsal gelişim üzerinde de etki sahibidir. İnternet üzerinde 2004'ten bugüne dek yapılan taramalara bakıldığında, empati kavramına duyulan ilginin zamanla yoğunlaştığı görülmektedir (Google Trends, 2021). Olağan gündelik yaşantının sanal süreçlere evrildiği modern çağda, empatik anlayışa duyulan ihtiyaç artmaktadır.

Bütün bunlardan hareketle empati kavramını anlayabilmek önemli görülmektedir. Çalışmanın bu kısmında empati ve ilişkili kavramlar tüm yönleriyle ele alınarak, empatinin gelişimine özellikle ilkökul ve ortaokul çocukları kapsamında yer verilmektedir.

1. Empati Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Empati kavramı zaman içerisinde araştırmacılar tarafından farklı ifadelerle tarif edilmiştir (Hall and Schwartz, 2019). Tanımın tarihsel süreçte değişikliğe uğraması nedeniyle bu kısımda empati tanımı ve tarihçesi birlikte ele alınmaktadır.

Empati 1950’li yılların sonuna dek bilişsel yapıda bir kavram olarak incelenmiştir. Bir kişinin, başka bir kişiyi tanınması ve kendini onun yerine koyması yoluyla onun hakkında bilgi edinmesi şeklinde yorumlanmıştır. 1960’lı yıllara gelindiğinde empatinin bilişsel yönü yeterli görülmemeyerek, duygusal yönü üzerinde durulmuştur. Empati, başkalarının duygularını onların hissettiği gibi hissetmek şeklinde tanımlanmıştır. 1970’li yıllarda ise empati bir duygunun anlaşılması ve buna karşılık verilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Tartışmalar halen devam etse de empati bugünün literatüründe, 1970’lerin tanımına göre ele alınmaktadır (Ü. Dökmen, 1988). Empatinin yıllara göre değişen bir şekilde farklı boyutlarının üzerinde durulması, bu bağlamda tanımların da farklılaşmasına yol açmıştır.

Hall ve Schwartz (2019) empatinin tanımlanmasına yönelik yaptığı çalışmada, 2001-2013 yılları arasında yayını gerçekleştirilen 393 çalışma ile 2017 yılında yayını yapılan 96 çalışma üzerinde nicel analiz gerçekleştirerek, empatinin kavramsal kullanımındaki çeşitliliğe ve tanımın genişliğine dikkat çekmiştir. Salon, Schwartz ve Duong (2021) ise yapmış oldukları incelemede gündelik yaşantının içinde insanlar tarafından yapılan empati tanımlarındaki farklılığa yer vermiştir. Bu çalışmalar, empati konusunda yapılan tanımların hem bilimsel çevrede hem de gündelik yaşantıda çeşitlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla empatiyi genel ve açık bir ifadeyle tanımlamak alan çalışmacıları için zorlaşmaktadır. Ancak bütün bu çeşitliliğe karşın empatinin tanımlanmasında kişiler ve bilimsel çalışmalar bünyesinde ortak ve benzer yönler de bulunmaktadır.

Empati kavramı Türkçe sözlükte “duygudaşlık, eşduyum, duyumsama” ifadeleriyle yer almaktadır. Ancak kavramın kullanımında sıklıkla “empati” deyişi tercih edilmektedir (Yıkmış, 2020). Empatinin kelime olarak kökeni Almanca’da bulunan “*einfihlung*” ve Eski Yunanca’daki “*empathia*” terimlerine dayanmaktadır (Döğüşgen, 2010). “*Einfihlung*” kavramı 19. yüzyılın sonlarına doğru Alman estetiğinde ortaya çıkmıştır (Wispe, 1987). O zamanlar çeşitli sanat formlarındaki estetik deneyimleri tanımlamak amacıyla kavramın kullanımına başvurulmuştur. Örneğin; Bach’ın müzikal bir eserini dinlerken gözlerin sulanması gibi ortaya çıkan duygular “*einfihlung*” olarak dile getirilmiştir. *Einfihlung*, bir nesne, olay ya da insana yönelik duyguların bir ifadesini içermektedir (Harold, 1978). Kavramı ilk kullanan kişilerden biri olan Tpeodor Lipps, 1903 yılına ait makalesinde insanda üç çeşit bilgiyi dile getirmiştir. Bunlar; nesnelere, kişinin kendisine ve diğer kişilere

yönelik bilgilerdir. Üçüncü türde ifade edilen bilginin edinimi “*emfühlung*”tan yararlanarak gerçekleşir. Kişinin, bir diğer kişiye kendisini yansıtmayı, iç taklitle paralellik kurması ve onu anlama çabasının oluşturduğu yaşantı “*emfühlung*” olarak isimlendirilir. *Emfühlung* terimi, 1909 yılına gelindiğinde Titchener tarafından eski Yunanca’daki “*empathia*” kavramından hareketle İngilizce diline “*empathy*” olarak çevrilmiştir. Böylelikle empati Psikoloji alanında yerini almıştır (Ü. Dökmen, 2020).

Empatinin psikoterapide kullanımında Carl Rogers öne çıkmaktadır (Harold, 1978). Rogers’ın kişilik teorisi ve psikoterapisi için empati önemli bir kavramdır. Rogers, insanın özünde iyi olduğunu savunmuş ve kendini gerçekleştirme eğilimini dile getirmiştir. Ona göre, terapistin üzerinde durması gereken kavramlar, olumlu saygı, uyum ve empatiyi içerir (Rogers, 1975 akt. Wispe, 1987). Rogers’ın yaptığı tanıma göre empatiyi üç ana özellik etrafında ele almak mümkündür. Buna göre, kişinin karşısındaki diğer bir kişi tarafından geliştirilen bakış açısını anlaması, onun hislerini ve duygularını anlıyor olması ve bu anlayışları karşı tarafa iletmesi durumunda bireyin empati kurduğu bir süreç içerisinde olduğu söylenebilmektedir (Ü. Dökmen, 2020).

Kültürel olarak bakıldığında empatinin, eskiden beri “diğergamlık” ve “hemhal olmak” ifadeleriyle kullanıldığı görülmektedir. Diğergamlık, kişinin başkalarının iyiliğini düşünerek davranışlarda bulunması, başkaları için kaygılanması gibi anlamlar taşımaktadır. Hemhal olmak ise birine karşı sempati duymak, onunla aynı tarafta olmak anlamlarında kullanılır. Halk arasındaki ifadesiyle birini anlamayı temel alır (Tarhan, 2020). Empati konusundaki çalışmalarıyla dikkat çeken Goleman (2020), empati kavramının merkezinde “ilgi” anlamına gelen “attention” kelimesine dikkat çekmektedir. Buna gerekçe olarak “attention” kelimesinin kökeninde Latince “attendere” olması ve bunun da “ileriye uzanmak” anlamına gelmesini gösterir. Ona göre insanların bir başkasını odak almasını en güzel şekilde anlatan kelime budur.

Ü. Dökmen (2020)’e göre empati, en özet haliyle bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koymasıyla, onun duygu ve düşüncelerini doğru şekilde anlaması olarak ifade edilmektedir. Yüksel (2015)’e göre, bireyin karşısındakinin anlamasının yanında, diğerlerinin de anlaşıldığını hissetmesini sağlayan sosyal beceri olarak tanımlanmaktadır. Minzi (2013)’ye göre ise empati, başkalarının duygularına ya da görüşlerine katılma, üzüntüleri karşısında mutsuzluk hissetme ve iyi olma hallerine karşı mutluluk duyma becerisidir.

Empati bir kişinin duygu ve düşüncelerini, bireyin kendi yaşantısını ve geçmişini dahil etmeden onun açısından anlamaya çalışmasıdır. Bireyin bir diğerini anlama yolculuğunda “eğer ben olsaydım” gibi cümlelerle hareket etmesi, sıg bir görüşü içerir. Oysa ki empatide mevcut olan şey, hem kişinin kendi varoluşunun hem de başkasının varoluşunun bireyselliğidir. Bireyin yalnızca kendi olduğu yerden, diğerinin yaşantısı üzerine yorumlar getirmesi empatiyi yansıtmamaktadır (Yüksel, 2015). Silverman ve arkadaşları (2015)’nın yapmış olduğu araştırma buna güzel bir örnek teşkil eder. Sözü edilen bu çalışmada katılımcılara, görme engelli bireylerin kimseye bağımlı olmaksızın yaşaması ve çalışmasına dair ne düşündükleri hakkında sorular sorulmuştur. Bazı katılımcılardan ek olarak gözleri bağlanarak bazı görevleri gerçekleştirmesi istenmiştir. Bu deneyimden geçenler diğerlerine kıyasla görme engellilerin becerilerini daha kısıtlı olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların soruları görme engelli birinin açısından değil, kendilerinin görme engelli olması durumuna göre cevapladığı görülmektedir. Nitekim insanlar hakkında tahminlerde bulunmaktan ziyade onlarla konuşarak ne hissettiklerini sormak daha kesin sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmaktadır (Silverman vd., 2015 akt. Waytz, 2020). Bireyin olayı kendi bağlamında değerlendirmesi, diğerini anlamak bir yana yanlış yargılara varmasına neden olabilir. Aynı durum karşısında iki insan çok farklı duygu ve düşünceler geliştirebilmektedir. Empatinin gerçekleştirilebilmesi diğerlerinin bakış açısını almayı gerekli kılmaktadır.

2. Empatinin Bileşenleri

Empati, yukarıda da değinildiği gibi tarihsel süreçte bazı araştırmacılar tarafından bilişsel, bazıları tarafından ise duyuşsal yönüyle ele alınmıştır (Ü. Dökmen, 1988). Empatiyi bilişsel yönüyle ele alan çalışmacılar, bireyin bir başkasının duygusunu anlama sürecini vurgularken; duyuşsal yönüyle ele alanlar ise bireyin bir başkasının hissettiği şeyleri hissetme becerisi üzerinde durmuştur. Her ne kadar çalışmacılar empatik deneyimde bilişsel ve duyuşsal süreçlerin etkileşimi konusunda ayrılığa düşse de bugün empatide hem bilişsel hem de duyuşsal süreçlerin varlığı kuramcılar tarafından kabul görmektedir (Yüksel, 2015).

Bilişsel empati, bir kişinin bakış açısını anlama yetisidir. Aynı zamanda öz farkındalığın da bir uzantısı olarak yorumlanır. Bireyin kendi düşünceleri üzerine uğraşmasına ve bu düşüncelerden oluşan duyguların takibine imkân sunan

mekanizma, başkalarıyla ilgili konularda da bireye yardımcı olur. Başkalarının düşünceleri hakkında benzer akıl yürütme süreçlerini gerçekleştirmesinde bireye katkı sağlar (Goleman, 2020). Davis (1983)'e göre ise bilişsel empati, bir kişinin düşüncesini ve niyetini tahmin etmeyle ilişkilidir. Başkasının düşüncelerini, duygularını, eylemlerini anlama yetisini ifade eder (Davis, 1983 akt. M. Şahin ve Akbaba, 2017). Bu doğrultuda bilişsel empatinin daha çok düşünsel süreçleri, zihinsel bir işleyişi içerdiği söylenebilir.

Duygusal empati, bir başkasının hissettiği şeyi hissetme yetisi olarak tanımlanır. Duygusal empati kapasitesinin kullanımında diğer kişinin duygusunun bireydeki aksi ve diğer kişinin yüzü, sesi, duygusal göstergeleri odak noktalarıdır (Goleman, 2020). İnsanların ses tonu, yüz ifadesi onların duygularının doğru bir şekilde hissedilmesinde ve uygun tepkilerde bulunulmasında yardımcı işaretlerdir. Ancak kimi zaman bu işaretler yeteri kadar açık değildir. Böyle durumlarda perspektif alma becerisinden yararlanılarak olaylar diğer kişilerin bakış açısıyla değerlendirilmektedir (Kaya ve Siyez, 2010). Duygusal empati, bilişsel boyuttan farklı şekilde duygusal süreçlerin etkisi altındadır.

3. Empati ile İlişkili Kavramlar

Empati ve ilişkili bazı kavramların zaman zaman karıştırıldığına, birbirinin yerine kullanıldığına rastlanmaktadır. Empatinin bu kavramlarla ayrımını keskin bir ifadeyle belirtmek mümkün olmasa da kavramlar arasındaki farklılıkların üzerinde durmak empatinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Yüksel, 2015). Sempati, perspektif alma, özdeşim gibi kavramlar buna örnek oluşturur.

Sempati; insanın bir başkasıyla birlikte acı çekmesi anlamına gelmektedir. Kelime kökeni eski Yunanca'da "*sympatheia*" olarak ifade edilen terimin İngilizce'ye "*sympathy*" şeklinde çevrilmesine dayanır (Ü. Dökmen, 2020). Kişinin bir başka kişiye sempati duyması onun duygularına aynen katılmayı ifade eder. Diğer bir deyişle, kişinin diğer kişi ağladığı zaman ağlaması, onunla sevinmesi, aynı duyguları hissetmesidir. Başkasının sorunu içselleştirildiğinden güçlü duygulara yol açar. Bu nedenle sempatinin bireyde oluşturduğu duygusal yük fazladır (Tarhan, 2020). Sempati, empatide olduğu gibi kişinin kendisini diğerinin yerine koyarak onu anlama çabasını gerekli kılmamaktadır. Sempatide temel olan diğerlerine hak vermek, yandaş olmaktır (Ö. Doğan, 2019). Sempati, başkalarının içinde bulunduğu

duruma yönelik anlayış geliştirmekten ziyade eşlik etme eylemiyle ilişkilendirilmektedir.

Perspektif alma; empatik deneyimin önemli bir kısmını oluşturmakla birlikte empati için gerekli bileşenlerden biridir. Ancak tek başına empatiye karşılık gelmemektedir (Yüksel, 2015). Genellikle perspektif almayı tarif ederken “başkasının ayakkabılarıyla yürümek” deyimine atıfta bulunulur. Bir başkasının yerinde olmanın ve onun yaşadığı durumun ne anlama geldiğinin, bireyin zihninde tasarlanabileceğini ifade eder. Ancak birey bazen başkasının yaşadığı durumu diğer kişinin perspektifiyle ele aldığını düşünürken olayı kendi açısından değerlendirmeyi sürdürebilir. Bu farka dikkat etmek gerekir (Segal, 2018).

Özdeşim; insanın içinde yer aldığı grubun bir üyesinin düşünce ve davranışlarını izlemesi, taklit etmesi ve model almasıdır. Her birey erken yaşlardan itibaren kendi benliğine uygun bir model arayışına girer. Seçilen modelin özelliklerini taklit yoluyla benimseyerek ona benzemeye çabalar. Örneğin; okul öncesi dönemde çocuk için anne ve baba bir model oluşturur. Böylece çocuğun gelecek yaşantısı, kişilik yapısı anne ve babadan etkilenir (Mangır ve Baran, 1990). Buraya kadar olan kısımda özdeşleşme, taklit kavramlarıyla ele alınmıştır. Ancak genel bir çerçeveden bakıldığında, özdeşleşmenin yalnızca taklit ile sınırlı olmadığı görülmektedir. Özdeşleşme ve taklit etme kavramlarının her ikisi de çocuk ile modelin arasında süregelen davranış benzerliği olarak nitelendirilebilir (B. Aydın, 2020). Özdeşim kurma, gereğinden fazla düzeyde yaşantılandığında diğer kişi veya grupların adetleri bireyin kendi kişiliğiyle yer değiştirir (Ö. Doğan, 2019). Özdeşleşme, empatide olduğu gibi diğerlerinin düşünce ve duygularının anlaşılmasını değil, diğerlerine benzer davranışlar sergilemenin bir ifadesini içermektedir.

4. Empatinin Önemi ve Yararları

Empati, hem empatiyi gerçekleştiren kişi hem de diğerleri açısından fayda sağlayan bir kavramdır. Davranışlarında empatik anlayışa sahip kişiler, sosyal çevresi tarafından daha çok sevilirken empatiyle karşılaşan kişiler de kendilerini anlaşılabilir hissetmektedir (Ü. Dökmen, 2020). Empatinin çocukların ve yetişkinlerin yaşantısında, kişilerarası ilişkilerde, aile içi iletişimde ve sosyal yaşamdaki iletişim süreçlerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Çocuklar sosyal hayatın içerisinde yer

aldıkça içinde bulunduğu ortama uyum sağlamayı öğrenir. Böylelikle sosyal çevresi tarafından kabul görmeye başlar. Sosyal çevrede kabul görmenin önemli bir şartı empatidir. Empatik düşünme çocuklarda, başkalarının sorunlarını daha kolay anlamayı ve çözümlenmeyi sağlar. Benzer şekilde aile üyelerinin birbirini anlaması, aile içi iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinde önem teşkil eder. Bazen aile üyelerinin bireysel sorunları diğerleri tarafından anlaşılmadığında kişilerarası çatışmalara neden olabilmektedir. Empatinin olduğu iletişim süreçleri bu gibi sorunların önüne geçmektedir (Döğüşgen, 2010). Empati, aile içi yaşantılar açısından değerli olduğu gibi yaşamın diğer alanlarında da önem teşkil etmektedir.

Empati, iş hayatında da birçok alanda fayda sağlamaktadır. Bazı önde gelen firmaların müşterileriyle empati yapabilmek için çeşitli stratejiler denediği ve ürün tasarımlarını bu doğrultuda gerçekleştirdiği bilinmektedir. Empati sayesinde iş birliği içinde olunan paydaşların tedirginlikleri anlaşılabilen, müşterilerin memnuniyeti artırılabilir (Waytz, 2020). McKee (2020) iş yaşamında toplantılar esnasında empatinin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre, empati ile bireylerin davranışlarının ardındaki süreçleri okumak mümkündür. Bazen insanlar dışarıya gösterdiklerinden çok daha farklı bir amaçla hareket etmektedir. Aksi olduğu halde dışarıya karşı kendini destekleyici bir yapıda gösteren kişiler, farklı niyetler taşıyabilmektedir. Bu durum geniş zamanda kişilerarası problemlere kaynaklık etmektedir. Empati ile grup liderinin ekip içerisinde görünmeyen çatışmaların farkına varmasına ve süreci yönetmesine olanak sağlanır.

Goleman (2020)'a göre, empatinin bütün bu yararlarının yanında, bireyin kişisel yararı için empati dengesinin iyi kurulması gerekir. Empati duygusunu yoğun bir şekilde deneyimleyen kişiler, bireysel olarak acı çekebilmektedir. Bu durum örneğin bazı mesleklerde insanların şefkat yorgunluğuna neden olabilmektedir. Fakat kişisel faydasını gözeterek duygularını tamamen körelten kişiler ise empati becerisinden yoksun kalabilir.

5. Empatinin Gelişimi

Empati insanlara, başkasının benliğine erişme imkanı sunar. İlk defa Lipps, bireyin kendisinden başkalarına uzanan bir bağlantıya dikkat çekmiştir. Lipps'e göre empati doğuştan bireyin sahip olduğu bir içgüdü şeklinde ifade edilir. Empatinin evrimine yönelik bir söylemde bulunmamasına karşın evrimsel süreçte insanoğlunun

doğumundan çok daha öncesinde var olabileceği düşünülmektedir. Memeli canlıların evrim süreci boyunca dişilerden yavrularına uzanan bir ilgi durumu daima söz konusu olmuştur. Yavru köpekler ve buzağular acıktıklarında, üşüdüklerinde ya da herhangi bir tehlike ile karşı karşıya olduklarında anneleri tarafından bu gereksinimleri giderilmeye çalışılır. Bu durum empatiyle ilişkili becerilerin sadece insanlara özgü olmadığını bir göstergesi olarak düşünülebilir (Waal, 2014).

Empatinin biyolojik temeline yönelik en anlamlı gelişmeler ayna nöronların keşfine dayanmaktadır. İtalya’da bir grup araştırmacı tarafından makak maymunları ile bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yer alan deneklerin herhangi bir nesneyi kavrayan birisini izledikleri esnada sanki kendileri nesneyi kavıyormuş gibi beyinlerinde aynı bölgelerin elektriksel aktivitesinde artış gözlenmiştir (Rizzolatti et al., 1996 akt. Altınbaş vd., 2010). Bu konuyla ilişkili olarak Waal (2014) de canlı bedenleri arasında var olan eş zamanlı bir uyumdan söz etmektedir. Bu uyum tahmin edilenden daha basit bir temele dayanır. Başkaları gülerken aynı zamanda gülmek, onlar esnerken esnemek gibi. Herkesin kahkaha ile güldüğü bir ortam içerisinde gülmeden durabilmek bir hayli zordur. Duygudaşlığın da başladığı nokta bununla ilişkilidir.

Empati beyinde amigdala, hipotalamus, prefrontal korteks gibi birden fazla bağlantıyla ilişkili bir ağda gerçekleşir. Duygusal durumlar ve sosyal davranışlarda yeri olan nöroendokrin sistem ve otonom sinir sistemi, empatinin gerçekleşme sürecinde de etki sahibidir (Decety ve Cowell, 2015). Tarhan (2020)’a göre empatinin biyolojik temelini olması geliştirilebilir bir yeti olduğunun göstergesidir.

İnsanlar yakın ilişkide oldukları bir başkasının acı çektiğini gördüğünde beyinde acı kontrolünü sağlayan bölgelerde hareketlenmeler meydana gelir. Bu durum kadın ve erkeklerin her ikisi için de geçerlidir (Waal, 2014). Ancak fiziksel acı yerine psikolojik acıyla ilişkili bir öykü anlatıldığında beyinde şefkat ve empatik ilgi ile alakalı bölgelerde daha yavaş bir hareketlenmenin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Beyin, olayların psikolojik ve ahlaki yönlerini kavramada belli bir zamana gereksinim duymaktadır. Buradan hareketle, kişinin kafa karışıklığı ne kadar fazlaysa şefkat ve empati gösteriminin de o kadar zor olduğu öne sürülmektedir (Goleman, 2020). Bu durum, empatik davranışların ortaya çıkmasında bireyin içinde bulunduğu bilişsel ve sosyal-duygusal koşulların önemine işaret etmektedir.

Gelişim sürecine bakıldığında, sıfır ile üç yaş arasındaki çocuklar, anneye bağımlı oldukları bir dönem içerisindeydir. Gereksinimleri, çevresindeki yetişkinler tarafından karşılanmaktadır. Çocuk büyüdükçe kendisinin dışında başkalarının da olduğu bir dünyayı keşfetmeye başlar (Döğüşgen, 2010). İki yaş civarındaki bir çocuk, kendisi dışındaki diğer kişilerin de duygu ve düşüncelerinin olduğuna yönelik farkındalık geliştirir. Bu farkındalıkla olayları diğerlerinin gözünden değerlendirebilir (B. Aydın, 2012). Çocuk 2 ile 10 yaşlar arasında başkalarının duyguları ile kendi duygularının farklı olduğunu ayırt etmeye başlar. Kendi ihtiyaçlarını tespit ederek olaylara kendi yorumlarını da dahil eder. Altı yaş itibarıyla artık kendisini bir başkasının yerine koyabilir (Köksal, 2005 akt. Akbaş ve Temiz, 2015). Çocuk 6 ile 9 yaşlar arasında ise süreç içerisinde herkesin kendine özel bir kişilik yapısının ve geçmişinin olduğunu öğrenir (B. Aydın, 2020).

Empati çocukluktan başlayarak yaşam boyunca bir başkasının rolünü alma yetileriyle gelişir. Empati kurmanın ilk aşaması etkin dinlemeyle başlar. Kişi karşısındakini mümkün olduğunca çok kanaldan dinleyerek onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır. Bu aşamada özellikle karşıdaki kişinin tutum ve duygularının anlaşılması önemlidir. Böylelikle onun sahip olduğu bakış açısını anlamak söz konusu olabilir. Kişi karşısındakinin bakış açısıyla olayı değerlendirdikten sonra tekrar kendi duygu ve bakış açısına geri dönmelidir. Son adımda ise kişi, karşısındaki bireye duygularının ve sahip olduğu bakış açısının anlaşılmasına yönelik geri bildirim sağlamalıdır. Empati kurulan kişiye, anlaşıldığını idrak edebilmesi için süre tanınmalıdır. Bu süreçte bireyin anlaşıldığını hissetmesi kadar ona güven sağlanması da önemli bir diğer unsurdur (Cevahir vd., 2008). Bireyin karşısındakini dinleyerek anlaması, olayları onun gözünden değerlendirmesi ne kadar önemliyse bunun sonucunda bireyselliğini yitirmeden kendine dönebilmesi de empatinin bir gereğidir. Empati sürecinde geri bildirim vermek, karşıdaki kişinin anlaşıldığı hissine varmasını sağlamaktadır.

Tüm bunların yanı sıra Ruttan ve arkadaşları (2020), insanlara empati yapması için “kendisini, bir diğerinin yerine koymasını” söylemenin çok da doğru bir ifade taşımadığını savunmaktadır. Ruttan ve arkadaşları (2015) yapmış oldukları araştırmada, boşanma veya sevilen birinin kaybı gibi duygusal bir yaşantıyla mücadele eden kişilerin, benzer deneyimleri yaşamış ya da yaşamamış kişilerin hangisinden daha iyi yardım gördüğü sorusuna cevap aramışlardır. Araştırma

sonuçları göstermektedir ki benzer deneyimleri paylaşan insanlar, diğerlerine karşı daha sert eleştirmenlere dönüşebilmektedir.

a. İlkokul Çağında Empatinin Gelişimi

İlkokul çağı olarak ele alınan orta çocukluk döneminin başında çocukta benmerkezcilik azalarak, rol oynamada gelişim meydana gelir. Ancak halen bu dönem, somut düşüncenin getirdiği sınırlılıkları taşımaktadır (Gander ve Gardiner, 2004). Altı yaş itibariyle düşünerek öğrenme gelişir. Bu yaşa dek gelişen duygusal empatiyi, zihinsel empati izlemektedir. Zihinsel empatiyle birlikte çocuk, kendini diğerlerinin yerine koyarak olaylara bakabilmektedir (Tarhan, 2020). Bu yaşlarda çocuklar kendi duygularıyla başkalarının duyguları arasındaki bağlantılara yönelik ileri düzeyde bir anlayış geliştirmeye başlar. Birisiyle kendi duygularını paylaşmanın onlara daha iyi hissettireceğini anlar (Hoffman, 2000). Altı ile on yaşlar arasında ise çocuk başkalarının gereksinimlerini kavrayabilmekte, fedakarlıkta bulunabilmekte ve bunun gerekçelerinin farkında olabilmektedir (Tarhan, 2020). İlkokul çağında genel bir deyişle çocuğun duygusal anlayışı ve bakış açısı gelişme göstermektedir.

b. Ortaokul Çağında Empatinin Gelişimi

Çocuk 10 yaşlarında iken soyut empatinin gelişimi başlar. Önceleri etrafındaki kişilere yardım eden ve somut empati örneği gösteren çocuk, bu yaşlardan itibaren hiç tanımadığı, dünyanın başka bir yerindeki insanları önemseyebilmekte, ilgi duyabilmektedir (Tarhan, 2020). Hoffman'ın aşamalı empati gelişimine göre erken ergenlik adı verilen bu dönemde çocuklar insanların birbirinden farklı kimlikleri olduğunu ve farklı geçmişlere sahip olduğunu görmeye başlar. Üstelik bu farkındalık yalnızca gözlenebilen ipuçlarına bağlı gerçekleşmez. Örnek olarak, önceki dönemlerde zor durumda olan birini kahkaha atarken gören çocuk, zihninde o kişinin olumlu bir deneyim içerisinde olduğunu düşünmektedir. Empatinin ileri düzeylerinde ise kişinin içinde bulunduğu şartlar göz önüne alınarak değerlendirme yapılır. Görünenin ötesinde, görünmeyen ipuçları da dikkate alınır (Yüksel, 2015). Ortaokul çağı bir önceki dönemle kıyaslandığında, bilişsel gelişimin etkisiyle daha üst düzey farkındalığı içeren bir dönem olma özelliği taşımaktadır.

III. YÖNTEM

Bu çalışma, ilkokul ve ortaokul çocuklarında sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile planlanan bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa Yakası ilçelerinde öğrenim gören yaşları 8-14 arasında değişen 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yaşları 8-10 arasında değişen 3 ve 4. sınıf öğrencileri ilkokul öğrenim düzeyini, yaşları 10-14 arasında değişen 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ise ortaokul öğrenim düzeyini temsil etmektedir. Çalışmanın örneklemini, evren üzerinden tabakalı örnekleme metodu ile belirlenen üç ilkokul, üç ortaokul olmak üzere toplam altı okulu içeren katılımcı grubu oluşturmaktadır.

Çalışmada ilk önce kapsam ve değişkenler belirlenmiş, kullanılacak veri toplama araçlarına karar verilmiştir. İkinci aşamada uygulama izinleri için gerekli başvuru süreci işlemleri yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği Türkçe Formu referans gösterilerek, izin alınmaksızın kullanıma açıktır. Diğer bir ölçek olan KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun kullanımı için gerekli izinler sağlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin izinler ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirtmiş olduğu hususlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Sonraki aşamalarda ölçekler örnekleme uygulanmış, veri analizi istatistik programları ile sağlanmıştır. Son olarak çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirilerek raporlandırılma işlemine geçilmiştir.

Literatür taraması için Türkçe ve yabancı kaynaklara başvurularak, çeşitli veri tabanlarından, üniversite kütüphanelerinden, tez çalışmalarından, kitap ve makalelerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçları, örneklem, araştırma modeli, veri toplama işlemleri ve araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bilimsel çalışmalarda araştırma yönteminin belirlenmesi, araştırmanın temel problemi, araştırma soruları ve çalışma verilerinin nicel ya da nitel olma durumuyla bağlantılıdır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin ele alındığı araştırmalarda, bu ilişkiden yola çıkılarak konu üzerinde açıklamaya varılmaktadır (Karakaya, 2014). İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki olası ilişkileri incelemeyi amaçlar. Bunun yanı sıra ilişkisel inceleme ile herhangi bir yargının tespiti ya da olayların betimlenmesinden ziyade olguların daha derinlemesine anlaşılması sağlanabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu doğrultuda çalışmada sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki ilişki ele alınarak, bu ilişkiye yönelik açıklamalara varmak hedeflenmektedir.

B. Çalışmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa Yakası kapsamında yer alan devlet kurumlarında ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, örneklemin evreni en iyi şekilde temsil etmesini sağlamak amacıyla tesadüfi örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme metodu kullanılmıştır.

Tabakalı örnekleme, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda örneklerine sıklıkla rastlanılan bir olasılık temelli örnekleme metodudur. Sınırları belirli olan evrenin, alt gruplarının var olması halinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Evren, farklı nitelikleri bulunan alt gruplara ya da diğer bir deyişle tabakalara ayrılmakta her grubun temsili, gruplardan seçilen örnekler yoluyla sağlanmaktadır (Baştürk ve Taştepe, 2013). Burada temel olan, örnekleme tamamen birbirine benzeyen bir yapıda kabul etmek yerine, evrenin içindeki alt tabakalara göre değerlendirmektir. Gruplarda yer alan sayılar birbirine kıyasla daha çok ya da az olabilmektedir. Bu durumun araştırmayı olumsuz etkilememesi için evrendeki tabakaların her birinden eşit sayıda ya da grubun evrendeki temsil oranı düzeyinde kişi sayısı seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buradan hareketle araştırmanın evren ve örnekleme belirlenmiştir.

Eldeki çalışma kapsamında öncelikle İstanbul Avrupa Yakası'nda yer alan devlet kurumlarında öğrenimine devam eden 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri evren olarak seçildikten sonra, araştırmanın gerçekleştiği tarihteki güncel öğrenci sayısı ile ilgili verilere ulaşılmıştır (mebbis.meb.gov.tr, 2022). Bu öğrenci sayılarının ilkökul ve ortaokul sınıf düzeylerine göre dağılımı incelenerek, evrendeki dağılımı ele alınmıştır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin, evrendeki dağılımına ilişkin sayısal değerler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1 İstanbul İli Avrupa Yakası'nda Bulunan Devlet Kurumlarında 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Öğrenim Gören İlkokul 3 ve 4. Sınıf ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

İLKOKUL	
Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
3. Sınıf	134536
4. Sınıf	142446
Toplam	276982
ORTAOKUL	
Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
5.Sınıf	120718
6.Sınıf	137133
7.Sınıf	132108
8.Sınıf	126545
Toplam	516504

Evrende yer alan öğrenci sayısı ilkökul düzeyinde toplam 276982 ve ortaokul düzeyinde toplam 516504 olacak şekilde tüm öğrenci düzeylerinde toplam 793486 olarak bulunmuştur (mebbis.meb.gov.tr, 2022). Evrenin 793486 olduğu bir popülasyonda, kaç kişilik bir örneklemin bu sayıyı en iyi şekilde temsil edeceği düşünülmüştür. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında $\frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$ formülünden yararlanılmıştır (Salant and Dillman, 1994 akt. Dalkılıç, 2019). Formülde ifade edilen N: evrende yer alan kişi sayısını; p: incelemesi gerçekleştirilen olayın görülme sıklığını; q: incelemesi gerçekleştirilen olayın görülme sıklığını; t: belirli bir anlamlılıkta t tablosuna göre bulunan teorik değeri; d: kabul edilen \pm örnekleme hatasını ve n: örnekleme de yer alacak kişi sayısını göstermektedir.

Araştırmada %95 güven aralığında; N: 1152658; t:1,96; d: 0,05; p: 0,50; q: 0,50 kabulleri ile yapılan hesaplama neticesinde örneklem büyüklüğü n: 383 olarak bulunmuştur. Ancak çalışma kapsamında olabildiğince çok öğrenciye ulaşma gayesi doğrultusunda, araştırmanın uygulanabilirlik koşulları da göz önüne alınarak, örneklemin 500 öğrenciden oluşmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın sonraki adımında, öğrenci sayıları ilkokul ve ortaokul düzeylerine göre tabakalara ayrılmıştır. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenci sayılarının evrendeki dağılımı pek tabii farklılık göstermektedir. Evrenin en iyi şekilde temsilini sağlamak amacıyla, gruptaki öğrenci sayılarının, evreni temsil oranı hesaplanmıştır. Böylece bu gruplarda yer alan öğrencilerin evrendeki dağılımı oranında örnekleme ele alınacak öğrenci sayısına ulaşılmıştır.

Yapılan hesaplamaların daha iyi anlaşılması amacıyla işlemlere yönelik örnek bir özet şu şekilde ifade edilebilir: Örneğin, ilkokul öğrencilerinin 793486 kişilik evrende kapladığı sayı 276982 kişi olduğundan, 100 kişide bu sayının hangi değere karşılık geldiği hesaplanarak, yüzdelik oran bulunmuştur. Aynı doğrultuda bir hesaplama ortaokul öğrencileri için de tekrarlanmıştır. Ardından elde edilen oranların, 500 kişilik örnekleme kaç kişiye tekabül ettiği belirlenmiştir. Sonuç olarak 500 kişilik örneklemin 175 kişilik kısmı ilkokul öğrencileri, 325 kişilik kısmı ortaokul öğrencileri olacak şekilde gruplara ayrılmıştır. Elde edilen ondalık sayılarda basit bir matematiksel yuvarlama işlemi yapılarak, örnekleme birey karşılığını sağlayan doğal sayılara ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, evreni temsil sayıları Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2 Örneklem Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin İlkokul ve Ortaokul Düzeylerine Göre Tabakalama İşlemi Yapıldıktan Sonra Evreni Temsil Sayıları

İlkokul Düzeyi	Ortaokul Düzeyi
175	325

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tabakalara ayrılması işleminden sonra sınıf düzeylerine göre alt gruplara ayırma işlemine geçilmiştir. Örneğin, 793486 kişilik evrende yer alan 276982 ilkokul öğrencisinin 134536 kişilik kısmı 3. sınıf öğrenci sayısını ifade etmektedir. Bu sayının 500 kişilik örnekleme en iyi temsili

bulunmalıdır. Bunun içinde oranlamaya ihtiyaç vardır. Evreni temsil eden öğrenci sayılarının sınıf düzeylerine göre alt gruplara ayrılması işlemi, bu örnekte olduğu gibi tüm sınıf düzeylerinde oranlama yapılarak sağlanmıştır. Tabakalama metodunun öne çıkan özelliği çalışma dahilinde yer alan örneklemin, evreni en iyi şekilde temsil etmesini sağlamaktır. Bu kısımda sınıf düzeyleri kapsamında bir alt gruplara ayırma işleminden söz edilebilir.

Yapılan hesaplamalar neticesinde sınıf düzeyine düşen öğrenci sayısının karşılık geldiği temsili sayılara ulaşılmış, oranlamada ortaya çıkan ondalık sayılar yuvarlanarak doğal sayı karşılığı elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların, sınıf düzeylerine göre evreni temsil sayıları Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3 Örneklem Kapsamında Yer Alan İlkokul ve Ortaokul Düzeyindeki Öğrenci Gruplarının Sınıf Düzeyine Göre Evreni Temsil Sayıları

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
3. Sınıf	85
4. Sınıf	90
5. Sınıf	76
6. Sınıf	86
7. Sınıf	83
8. Sınıf	80

Çalışmanın bu kısmına kadar yapılan işlemler incelendiğinde, önce evrendeki öğrenci sayısının örneklemdaki karşılığı bulunmuş, sonra bu örneklemin ilkökul ve ortaokula göre dağılımı, öğrenci sayılarının evrendeki temsili oranında gerçekleştirilmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeylerinde yer alan öğrenci sayıları da sınıf düzeylerine göre alt gruplara ayrılarak her bir sınıf düzeyinden ne kadar öğrenci seçileceği belirlenmiştir. Görüldüğü üzere 3. sınıflardan 85; 4. sınıflardan 90; 5. sınıflardan 76; 6. sınıflardan 86; 7. sınıflardan 83 ve son olarak 8. sınıflardan 80 kişiyle bu çalışmanın yürütülmesi sonucuna varılmıştır.

İlkokul ve ortaokul düzeylerine göre tabakalaştırma ve sınıf düzeylerine göre alt gruplara ayırma işlemlerinin ardından sıra öğrenci seçimine gelmiştir. Burada öğrenci seçimlerinin hangi ilçeden yapılacağı sorusu ortaya çıkmaktadır. Nitekim İstanbul ili Avrupa Yakası 25 ilçeden oluşan büyük bir nüfusu ve farklı sosyo-

ekonomik toplulukları kapsamaktadır. Bu doğrultuda öncelikle yaka genelinde yer alan ilçeler sosyo-ekonomik düzeylerine göre (üst-orta-alt) gruplara ayrılmıştır. İlçelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre gruplara ayrılmasında, çeşitli kaynaklardan (Şeker vd., 2021) ve uzman görüşlerinden yararlanılmış, elde edilen tüm bilgiler harmanlanmıştır.

Yapılan incelemeler neticesinde 25 ilçenin dağılımı, üst sosyo-ekonomik düzeyde 9 ilçe, orta sosyo-ekonomik düzeyde 8 ilçe, alt sosyo-ekonomik düzeyde 8 ilçe olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Gruplarda yer alan ilçelerde öğrenim gören öğrenci sayıları hesaplanarak, evrene göre temsil oranı bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre örnekleme alınacak öğrenci sayılarının üst-orta-alt sosyo-ekonomik gruplara dağılımı, bu gruplardaki öğrenci sayısının evrende temsil ettiği oranlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan hesaplamaların daha iyi anlaşılması amacıyla bir örneğine yer verilmiştir: Örneğin, yapılan hesaplamalar neticesinde 3. sınıf düzeyinde 85 öğrenciyle çalışma yapılması kararlaştırılmıştır. Bahsi geçen bu 85 öğrencinin hangi ilçelerden seçileceğini belirlemek amacıyla öğrencilerin öğrenim gördüğü ilçeler sosyo-ekonomik düzeylerine (üst-orta-alt) göre gruplandırılmıştır. Her bir grup (üst-orta-alt sosyo-ekonomik düzey) için 3. sınıf öğrencilerinin dağılımı belirlenmiş, temsil oranları elde edilmiştir. Oranların karşılık geldiği ondalık sayılarda yuvarlama işlemi ile doğal sayı karşılığına ulaşılmıştır. Sonuçta 3. sınıf grubunda yer alan 85 kişi, üst grupta 21; orta grupta 28; alt grupta 36 olacak şekilde gruplara dağılmıştır. Bu işlem tüm sınıf düzeyleri için tekrarlanmıştır. Çizelge 4'te ilkökul örneklemindeki öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçe gruplarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Çizelge 4 Örneklem Kapsamında Yer Alan İlkokul Düzeyindeki 3 ve 4. Sınıf Öğrenci Gruplarının İlçe Gruplarına Göre (Üst-Orta-Alt Sosyo-Ekonomik Düzey) Temsili Sayıları

Gruplar	3. Sınıf	4. Sınıf
Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	21	22
Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	28	30
Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	36	38

İlkokul çalışma grubuna benzer şekilde ortaokul örneklemindeki öğrencilerin öğrenim gördüğü ilçelere göre temsili sayıları belirlenmiş ve Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5 Örneklem Kapsamında Yer Alan Ortaokul Düzeyindeki 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrenci Gruplarının İlçe Gruplarına Göre (Üst-Orta-Alt Sosyo-Ekonomik Düzey) Temsili Sayıları

Gruplar	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	18	21	21	20
Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	24	29	27	27
Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	34	36	35	33

Hesaplamalar neticesinde 500 kişilik örneklemin seçiminde nasıl bir dağılım gözetileceği hususundaki tüm sorular giderilmiştir. Araştırmanın uygulanabilirlik kolaylığını artırmak, çalışmacının ekonomik koşullarını gözetmek ve ulaşımda yaşanılacak zorlukları ortadan kaldırmak amacıyla üst-orta-alt sosyo-ekonomik düzey gruplarında yer alan her ilçenin ait olduğu grubu benzer şekilde temsil edeceği kabul edilmiştir. Bu kabul ile her gruptan bir ilçenin seçimiyle çalışmanın gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Her sosyo-ekonomik düzey grubundan seçilen ilçe içerisindeki 1 ilkokul ve 1 ortaokul ile çalışılması planlanmıştır. İlçe ve okulların seçimi tesadüfi olarak gerçekleştirilmiştir. İlkokul düzeyinde öğrenim gören çalışma grubunun okul ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6 Örneklem Kapsamında Yer Alan İlkokul Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı

Okul İsimleri	3. Sınıf	4. Sınıf
İstanbul – Fatih Topkapılı Mehmet Bey İlkokulu	21	22
İstanbul – Bayrampaşa Şair Şinasi İlkokulu	28	30
İstanbul - Sultangazi Melahat Öztoprak İlkokulu	36	38

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören çalışma grubunun okul ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7 Örneklem Kapsamında Yer Alan Ortaokul Öğrencilerinin Okullara Göre Dağılımı

Okul İsimleri	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
İstanbul – Fatih Aksaray Mahmudiye Ortaokulu	18	21	21	20
İstanbul – Bayrampaşa Mehmet Akif İnan Ortaokulu	24	29	27	27
İstanbul - Sultangazi Mevlana Ortaokulu	34	36	35	33

Okullarda uygulamanın yapılacağı sınıfların seçiminin ise yansız şekilde gerçekleştirilmesi önemsenmiştir. Mevcut çalışma sırasındaki uygunluk koşulları dikkate alınarak okul idaresinin yönlendirmesine başvurulmuştur.

Çalışma grubunda yer alan bireylerin, demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8 Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	270	58.7
	Erkek	190	41.3
Sınıf	3. Sınıf	85	18.5
	4. Sınıf	90	19.6
	5. Sınıf	76	16.5
	6. Sınıf	86	18.7
	7. Sınıf	83	18
	8. Sınıf	40	8.7

Çizelge 8 (devamı) Demografik Özellikler

Kardeş Sayısı	1	28	6.1
	2	168	36.5
	3	153	33.3
	4	68	14.8
	5 ve üzeri	43	9.3
Doğum Sırası	Tek Çocuk	27	5.9
	En Küçük Çocuk	156	33.9
	Orta	137	29.8
	En Büyük Çocuk	140	30.4
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	18	3.9
	Okula hiç gitmedi ama okur-yazar	14	3
	İlkokul	140	30.4
	Ortaokul	92	20
	Lise	110	23.9
	Üniversite	77	16.7
	Lisansüstü	9	2
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	4	0.9
	Okula hiç gitmedi ama okur-yazar	7	1.5
	İlkokul	124	27
	Ortaokul	96	20.9
	Lise	123	26.7
	Üniversite	85	18.5
	Lisansüstü	21	4.6
Anne – Baba İlişki Durumu	Annem yaşıyor-babam hayatta değil	4	0.9
	Annem-Babam hayatta ve ayrı yaşıyorlar	21	4.6
	Annem-Babam hayatta ve birlikte yaşıyorlar	432	93.9
	Babam yaşıyor-annem hayatta değil	3	0.7
Toplam		460	100

Çizelgede verilen özellikler incelendiğinde, öğrencilerin % 58.7'sinin (n = 270) kız olduğu; % 19.6'sının (n = 90) 4. sınıfta olduğu; % 36.5'inin (n = 168) kardeş

sayısının iki olduğu; % 33.9'unun (n = 156) en küçük çocuk olduğu; % 30.4'ünün (n = 140) annesinin ilkokul mezunu olduğu ve % 27'sinin (n = 124) babasının ilkokul mezunu olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların yaşları ve sınıfları ile ilgili bilgiler Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9 Katılımcıların Yaş ve Sınıf Düzeyleri

		Yaş						Toplam	
		8	9	10	11	12	13		14
Sınıf	3. Sınıf	17	68	-	-	-	-	-	85
	4. Sınıf	-	18	72	-	-	-	-	90
	5. Sınıf	-	-	22	54	-	-	-	76
	6. Sınıf	-	-	-	5	81	-	-	86
	7. Sınıf	-	-	-	-	30	53	-	83
	8. Sınıf	-	-	-	-	-	23	17	40
Toplam		17	86	94	59	111	76	17	460

Çizelgede verilen değerler incelendiğinde, 3. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin 17'sinin 8 ve 68'inin 9 yaşında olduğu; 4. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin 18'inin 9 ve 72'sinin 10 yaşında olduğu; 5. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin 22'sinin 10 ve 54'ünün 11 yaşında olduğu; 6. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin 5'inin 11 ve 81'inin 12 yaşında olduğu; 7. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin 30'unun 12 ve 53'ünün 13 yaşında olduğu ve 8. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin 23'ünün 13 ve 17'sinin 14 yaşında olduğu görülmektedir.

C. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilere Demografik Bilgi Formu, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO) Türkçe Formu ile KA-Sİ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (KA-Sİ EEÖ ÇF ve EF) uygulanmıştır.

1. Demografik Bilgi Formu

Çalışmaya katılan öğrencilerden demografik bilgi formunda cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, ailedeki doğum sıraları, anne ve babalarının ilişki durumları, anne ve babalarının eğitim düzeyleri hususlarında bilgi alınmıştır.

2. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO)

Bozgün ve Baytemir (2019) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO) orijinal formu İngilizce dilinde, Ji ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması esnasında veri toplama süreci ilkök ve ortaokul öğrencilerini içeren iki çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan ilkök öğrencileri yaşları 8-12 arasında değişen bireyleri, ortaokul öğrencileri ise yaşları 10-15 arasında değişen bireyleri kapsamaktadır. Orijinal formun Türkçe'ye çevirisi, alanında uzmanlığı olan iki kişi ile İngilizce-Türkçe çeviri yapabilen üç kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 8-12 yaş grubu dikkate alınarak dilin sade ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO) altı boyut ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, "Olumlu Sosyal Davranış", "Dürüstlük", "Benlik Gelişimi", "Öz-Kontrol", "Okulda Saygı" ve "Evde Saygı" boyutlarını içermektedir. Ölçek formu, 4'lü likert yapısında düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 28 ile 112 puan arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alfa değeri, iki çalışma grubunda da eşit ve .88 olarak bulunmuştur. İlkokul örnekleminde iç tutarlılık katsayısının bazı alt boyutlarda düşük olduğu, ortaokul örnekleminde ise "dürüstlük" alt boyutu haricinde belirgin durumda yükseldiği görülmüştür. Çalışmadan edinilen bulgular ölçeğin Türkçe formunun her iki çalışma grubu için de orijinal yapıya uygun şekilde yapıyı ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Ölçeğin herhangi bir izne gereksiz referans gösterimi ile kullanılabileceği ifade edilmiştir (Bozgün ve Baytemir, 2019).

Ölçeğin bu araştırma için iç tutarlılık katsayısı olumlu sosyal davranış alt boyutu için .64, dürüstlük alt boyutu için .74, benlik gelişimi alt boyutu için .64, öz-kontrol alt boyutu için .62, okulda saygı alt boyutu için .80, evde saygı alt boyutu için .77 ve ölçeğin geneli için .90 olarak hesaplanmıştır.

3. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (KA-Sİ EEÖ)

KA-Sİ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği (KA-Sİ EEÖ), Kaya ve Siyez (2010) tarafından çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme işleminin çalışma grubunu ilköğretim ve lise düzeyinde öğrenim gören 1144 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemine ilişkin tanıtıcı bilgilere bakıldığında yaşları 8-19 aralığında yer alan öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde literatürdeki empatik eğilim ölçeklerinden yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuş, yazılan maddeler iki Türkçe uzmanı ile birlikte değerlendirilmiştir. Deneme formunun uygulanmasından sonra her bir sınıf seviyesinde ayrı ayrı yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda 3-5. sınıflar ile 6-12. sınıflardaki eğilimin farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin ayrı formlar halinde hazırlanması sağlanmıştır.

KA-Sİ EEÖ Çocuk Formu, iki alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal empati alt boyutunda 7 ve bilişsel empati alt boyutunda 6 madde olacak şekilde toplam 13 maddeyi içermektedir. Ölçek formu 4'lü likert yapısında düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek toplam empatik eğilim puanı 13 ve 52 puan arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin çocuk formu için Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı ölçeğin tamamında .84, duygusal empati alt boyutunda .79 ve bilişsel empati alt boyutunda .72 olarak bulunmuştur. KA-Sİ EEÖ Ergen Formu, çocuk formunda olduğu gibi iki alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal empati alt boyutunda 10 ve bilişsel empati alt boyutunda 7 madde olacak şekilde toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek formu 4'lü likert yapısında düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek toplam empatik eğilim puanı 17 ve 68 puan arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin ergen formu için Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı ölçeğin tamamında .87, duygusal empati alt boyutunda .82 ve bilişsel empati alt boyutunda .82 olarak bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010).

Ölçeğin bu araştırma için iç tutarlık katsayısı, çocuk formunda duygusal empati alt boyutu için .76, bilişsel empati alt boyutu için .69, ölçeğin geneli için .82, ve ergen formunda duygusal empati alt boyutu için .74, bilişsel empati alt boyutu için .73, ölçeğin geneli için .84 olarak hesaplanmıştır.

D. Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemleri 2022 yılı Mayıs ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan demografik form ve ölçeklerin, katılımcılara bir ders saati içerisinde uygulanması planlanmıştır. Bu süreçte okullar ziyaret edilerek öncelikle gerekli sayıyı karşılayacak şekilde veli onam formuna ulaşılmıştır. Alınan izinler doğrultusunda veri toplama araçlarının uygulaması gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde 8. sınıf öğrencileri dışında tüm kademelerde arzu edilen sayıya ulaşılmıştır. 8. sınıf düzeyinde ise toplam 80 kişiye ulaşılması hedeflenirken ancak 40 öğrenciye ulaşılabilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği tarih göz önüne alındığında bu durumun yakın bir zamanda gerçekleşecek olan liseye giriş sınavı ile ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Sınav tarihinin yaklaşması, öğrencilerin sınav stresi ve okul devamlılığı üzerinde rol oynayıcı etken olarak düşünülmektedir. Ayrıca dünya genelinde devam eden pandemi süreci de bu durumun diğer bir sebebini oluşturmaktadır.

E. Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel istatistikler için ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Gruplar arası ortalama farklarının değerlendirilmesinde ise bağımsız örneklem için t-Testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı ile Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler IBM SPSS 25 programı ile test edilmiştir. Araştırmanın tümünde istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi alınmıştır.

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler verilerle sonrasında gruplar arası farklılaşmalar ve değişkenler arası ilişkiler test edilmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin, empatik eğilimlerinin ve sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerine ilişkin betimsel istatistikler değerlendirilmiş ve betimleyici istatistikler Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10 Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Empati	3.45	0.53	-1.07	1.09
Bilişsel Empati	3.11	0.62	-0.61	0.01
Empatik Eğilim	6.09	1.11	-0.36	-0.33
Olumlu Sosyal Davranış	3.39	0.54	-1.01	1.20
Dürüstlük	2.98	0.64	-0.41	-0.34
Benlik Gelişimi	3.43	0.57	-1.22	1.73
Öz-Kontrol	3.6	0.48	-1.65	3.60
Okulda Saygı	3.48	0.44	-0.99	1.20
Evde Saygı	2.9	0.71	-0.38	-0.59
Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim	20.24	2.51	-0.72	0.38

Normal Dağılım: Bu çalışmada verilerin dağılımına ilişkin bulguların basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu sınırlar çeşitli kaynaklara göre farklılık gösterse de sosyal bilimlerde yaygın kabul, çarpıklık değeri için ± 2 , basıklık değeri için ise ± 7 şeklindedir (Çokluk vd., 2012). Bu çalışmada toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde çarpıklık için değerlerin -0.38 ile -1.22 arasında, basıklık değerlerinin ise 0.01 ile 3.60 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan bu değerler göz önüne alındığında, verinin normal dağılımdan sapma göstermediği dolayısıyla normal dağılım sınırları içerisinde olduğu belirtilebilir.

Çoklu doğrusal bağlantı: Çoklu doğrusal bağlantı, değişkenlerin birbiriyle aşırı derecede ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Değişkenler arasındaki ilişki .90 ve daha yüksek olduğunda problem teşkil etmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Bu çalışmada, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı kontrol edildiğinde hiçbir değişken arasındaki korelasyon katsayısının .90'ın üzerinde olmadığı tespit edilmiştir (bkz. Çizelge 18). Hesaplanan değerler incelendiğinde, verilerin parametrik analiz yapılmasına uygun olduğu ifade edilebilir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden ve Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların cinsiyetlerine göre farklılaşması Bağımsız Örneklemeler için t-Testi ile değerlendirilmiş, analiz sonuçları Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Cinsiyete Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	sd	p																																																																				
Duygusal Empati	Kız	270	3.11	0.60	5.43	458	0.000																																																																				
	Erkek	190	2.79	0.65				Bilişsel Empati	Kız	270	3.23	0.58	5.07	458	0.000	Erkek	190	2.94	0.64	Empatik Eğilim	Kız	270	6.34	1.02	5.98	458	0.000	Erkek	190	5.73	1.15	Olumlu Sosyal Davranış	Kız	270	3.55	0.41	4.09	458	0.000	Erkek	190	3.38	0.47	Dürüstlük	Kız	270	3.45	0.50	2.89	458	0.004	Erkek	190	3.31	0.57	Benlik Gelişimi	Kız	270	3.46	0.54	0.14	458	0.890	Erkek	190	3.45	0.53	Öz-Kontrol	Kız	270	2.95	0.71	1.73	458	0.085
Bilişsel Empati	Kız	270	3.23	0.58	5.07	458	0.000																																																																				
	Erkek	190	2.94	0.64				Empatik Eğilim	Kız	270	6.34	1.02	5.98	458	0.000	Erkek	190	5.73	1.15	Olumlu Sosyal Davranış	Kız	270	3.55	0.41	4.09	458	0.000	Erkek	190	3.38	0.47	Dürüstlük	Kız	270	3.45	0.50	2.89	458	0.004	Erkek	190	3.31	0.57	Benlik Gelişimi	Kız	270	3.46	0.54	0.14	458	0.890	Erkek	190	3.45	0.53	Öz-Kontrol	Kız	270	2.95	0.71	1.73	458	0.085	Erkek	190	2.83	0.72								
Empatik Eğilim	Kız	270	6.34	1.02	5.98	458	0.000																																																																				
	Erkek	190	5.73	1.15				Olumlu Sosyal Davranış	Kız	270	3.55	0.41	4.09	458	0.000	Erkek	190	3.38	0.47	Dürüstlük	Kız	270	3.45	0.50	2.89	458	0.004	Erkek	190	3.31	0.57	Benlik Gelişimi	Kız	270	3.46	0.54	0.14	458	0.890	Erkek	190	3.45	0.53	Öz-Kontrol	Kız	270	2.95	0.71	1.73	458	0.085	Erkek	190	2.83	0.72																				
Olumlu Sosyal Davranış	Kız	270	3.55	0.41	4.09	458	0.000																																																																				
	Erkek	190	3.38	0.47				Dürüstlük	Kız	270	3.45	0.50	2.89	458	0.004	Erkek	190	3.31	0.57	Benlik Gelişimi	Kız	270	3.46	0.54	0.14	458	0.890	Erkek	190	3.45	0.53	Öz-Kontrol	Kız	270	2.95	0.71	1.73	458	0.085	Erkek	190	2.83	0.72																																
Dürüstlük	Kız	270	3.45	0.50	2.89	458	0.004																																																																				
	Erkek	190	3.31	0.57				Benlik Gelişimi	Kız	270	3.46	0.54	0.14	458	0.890	Erkek	190	3.45	0.53	Öz-Kontrol	Kız	270	2.95	0.71	1.73	458	0.085	Erkek	190	2.83	0.72																																												
Benlik Gelişimi	Kız	270	3.46	0.54	0.14	458	0.890																																																																				
	Erkek	190	3.45	0.53				Öz-Kontrol	Kız	270	2.95	0.71	1.73	458	0.085	Erkek	190	2.83	0.72																																																								
Öz-Kontrol	Kız	270	2.95	0.71	1.73	458	0.085																																																																				
	Erkek	190	2.83	0.72																																																																							

Çizelge 11 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Cinsiyete Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları

Okulda Saygı	Kız	270	3.65	0.44	2.94	458	0.004
	Erkek	190	3.52	0.53			
Evde Saygı	Kız	270	3.46	0.56	1.36	458	0.175
	Erkek	190	3.38	0.58			
Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim	Kız	270	20.51	2.42	2.72	458	0.007
	Erkek	190	19.87	2.60			

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan [$t_{(458)} = 5.43, p < .05$], ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan [$t_{(458)} = 5.07, p < .05$], Empatik Eğilim Ölçeği genelinden [$t_{(458)} = 5.98, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan [$t_{(458)} = 4.09, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan [$t_{(458)} = 2.89, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan [$t_{(458)} = 2.94, p < .05$] ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden [$t_{(458)} = 2.72, p < .05$] aldıkları ortalama puanların cinsiyetlerine göre farklılaştığı, kız öğrencilerin belirtilen ölçümlerden erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalama puan aldığı belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden ve Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların sınıf düzeylerine göre farklılaşması Tekrarlı Olmayan Ölçümler için ANOVA ile değerlendirilmiş, analiz sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Değişkenler	n	\bar{X}	S	F	p	Fark	
Duygusal Empati	3. Sınıf	85	3.25	0.63	8.145	0.000	
	4. Sınıf	90	3.14	0.59			
	5. Sınıf	76	2.99	0.73			3. Sınıf > 6. Sınıf; 3. Sınıf > 7. Sınıf;
	6. Sınıf	86	2.80	0.60			3. Sınıf > 8. Sınıf; 4. Sınıf > 6. Sınıf; 4. Sınıf > 7. Sınıf
	7. Sınıf	83	2.78	0.59			
	8. Sınıf	40	2.83	0.48			
Bilişsel Empati	3. Sınıf	85	3.29	0.55	4.729	0.000	
	4. Sınıf	90	3.25	0.61			
	5. Sınıf	76	3.14	0.63			
	6. Sınıf	86	2.97	0.61			3. Sınıf > 6. Sınıf; 3. Sınıf > 7. Sınıf
	7. Sınıf	83	2.95	0.65			
	8. Sınıf	40	3.02	0.56			
Empatik Eğilim	3. Sınıf	85	6.53	1.01	8.181	0.000	
	4. Sınıf	90	6.39	1.03			
	5. Sınıf	76	6.13	1.23			3. Sınıf > 6. Sınıf; 3. Sınıf > 7. Sınıf;
	6. Sınıf	86	5.77	1.07			4. Sınıf > 6. Sınıf; 4. Sınıf > 7. Sınıf
	7. Sınıf	83	5.73	1.09			
	8. Sınıf	40	5.85	0.91			
Olumlu Sosyal Davranış	3. Sınıf	85	3.57	0.44	5.470	0.000	
	4. Sınıf	90	3.62	0.41			
	5. Sınıf	76	3.51	0.44			4. Sınıf > 6. Sınıf; 4. Sınıf > 7. Sınıf;
	6. Sınıf	86	3.38	0.42			4. Sınıf > 8. Sınıf
	7. Sınıf	83	3.37	0.45			
	8. Sınıf	40	3.33	0.42			

Çizelge 12 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Dürüstlük	3. Sınıf	85	3.59	0.47	13.230	0.000	
	4. Sınıf	90	3.60	0.37			3. Sınıf > 6. Sınıf; 3. Sınıf > 7. Sınıf;
	5. Sınıf	76	3.49	0.47			3. Sınıf > 8. Sınıf; 4. Sınıf > 6. Sınıf; 4. Sınıf > 7. Sınıf; 4. Sınıf > 8. Sınıf; 5. Sınıf > 6. Sınıf; 5. Sınıf > 7. Sınıf; 5. Sınıf > 8. Sınıf
	6. Sınıf	86	3.23	0.58			
	7. Sınıf	83	3.16	0.63			
	8. Sınıf	40	3.16	0.45			
Benlik Gelişimi	3. Sınıf	85	3.61	0.41	6.908	0.000	
	4. Sınıf	90	3.59	0.45			
	5. Sınıf	76	3.48	0.56			3. Sınıf > 7. Sınıf; 3. Sınıf > 8. Sınıf; 4. Sınıf > 8. Sınıf
	6. Sınıf	86	3.38	0.50			
	7. Sınıf	83	3.33	0.60			
	8. Sınıf	40	3.16	0.60			
Öz-Kontrol	3. Sınıf	85	3.21	0.64	14.237	0.000	
	4. Sınıf	90	3.13	0.66			3. Sınıf > 6. Sınıf; 3. Sınıf > 7. Sınıf;
	5. Sınıf	76	3.02	0.70			3. Sınıf > 8. Sınıf; 4. Sınıf > 6. Sınıf; 4. Sınıf > 7. Sınıf; 4. Sınıf > 8. Sınıf; 5. Sınıf > 7. Sınıf; 5. Sınıf > 8. Sınıf
	6. Sınıf	86	2.75	0.65			
	7. Sınıf	83	2.56	0.68			
	8. Sınıf	40	2.51	0.69			
Okulda Saygı	3. Sınıf	85	3.70	0.43	5.236	0.000	
	4. Sınıf	90	3.74	0.34			
	5. Sınıf	76	3.63	0.49			3. Sınıf > 7. Sınıf; 4. Sınıf > 7. Sınıf;
	6. Sınıf	86	3.50	0.50			
	7. Sınıf	83	3.45	0.56			
	8. Sınıf	40	3.50	0.50			

Çizelge 12 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Evde Saygı	3. Sınıf	85	3.59	0.52	9.183	0.000	
	4. Sınıf	90	3.54	0.53			
	5. Sınıf	76	3.61	0.42			3. Sınıf > 7. Sınıf; 3. Sınıf > 8. Sınıf;
	6. Sınıf	86	3.32	0.61			4. Sınıf > 7. Sınıf; 4. Sınıf > 8. Sınıf; 5. Sınıf > 6. Sınıf; 5. Sınıf > 7. Sınıf; 5. Sınıf > 8. Sınıf
	7. Sınıf	83	3.21	0.56			
	8. Sınıf	40	3.17	0.65			
Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim	3. Sınıf	85	21.26	2.25	15.686	0.000	
	4. Sınıf	90	21.21	2.08			3. Sınıf > 6. Sınıf; 3. Sınıf > 7. Sınıf; 3. Sınıf > 8. Sınıf;
	5. Sınıf	76	20.75	2.46			
	6. Sınıf	86	19.56	2.34			4. Sınıf > 6. Sınıf; 4. Sınıf > 7. Sınıf; 4. Sınıf > 8. Sınıf;
	7. Sınıf	83	19.07	2.55			
	8. Sınıf	40	18.82	2.32			5. Sınıf > 7. Sınıf; 5. Sınıf > 8. Sınıf

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan [$F_{(5, 454)} = 8.15, p < .05$], İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan [$F_{(5, 454)} = 4.73, p < .05$], Empatik Eğilim Ölçeği genelinden [$F_{(5, 454)} = 8.18, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan [$F_{(5, 454)} = 5.47, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan [$F_{(5, 454)} = 13.23, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan [$F_{(5, 454)} = 6.91, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz-kontrol alt boyutundan [$F_{(5, 454)} = 14.24, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan [$F_{(5, 454)} = 5.24, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği evde saygı alt boyutundan [$F_{(5, 454)} = 9.18, p < .05$] ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden [$F_{(5, 454)} = 15.69, p < .05$] aldıkları ortalama puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda anlamlı farklılaşma belirlenen ölçümler için post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans homojenliğinin sağlandığı belirlendiğinden, Scheffe testi yapılmıştır.

Analiz sonucunda, 3. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; benzer şekilde 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 6 ve 7. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aynı zamanda, 3. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 6 ve 7. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Post-hoc Scheffe testi sonucunda ayrıca, 3. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği genelinden aldıkları ortalama puanların, 6 ve 7. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; benzer şekilde 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği genelinden aldıkları ortalama puanların, 6 ve 7. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonucunda, 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; 3, 4 ve 5. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; 3. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 7 ve 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan aldıkları ortalama puanların 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; 3 ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz-kontrol alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; 5. sınıfta öğrenimlerine devam

eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz-kontrol alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; 3 ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 7. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; 3, 4 ve 5. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği evde saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, 6. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; 3. ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden aldıkları ortalama puanların, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve 5. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden aldıkları ortalama puanların, 7 ve 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden ve Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların kardeş sayılarına göre farklılaşması Tekrarlı Olmayan Ölçümler için ANOVA ile değerlendirilmiş, analiz sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
Duygusal Empati	1	28	3.05	0.73	0.13	0.970	-
	2	168	2.97	0.63			
	3	153	2.96	0.63			
	4	68	3.00	0.64			
	5 ve üzeri	43	2.99	0.66			

Çizelge 13 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Bilişsel Empati	1	28	3.23	0.67	2.99	0.019	
	2	168	3.22	0.59			
	3	153	3.06	0.62			2>4
	4	68	2.96	0.65			
	5 ve üzeri	43	3.05	0.61			
Empatik Eğilim	1	28	6.28	1.28	.97	0.426	
	2	168	6.19	1.08			
	3	153	6.02	1.09			-
	4	68	5.96	1.18			
	5 ve üzeri	43	6.04	1.14			
Olumlu Sosyal Davranış	1	28	3.57	0.38	0.68	0.605	
	2	168	3.50	0.42			
	3	153	3.45	0.48			-
	4	68	3.46	0.45			
	5 ve üzeri	43	3.46	0.41			
Dürüstlük	1	28	3.55	0.52	0.87	0.483	
	2	168	3.36	0.51			
	3	153	3.41	0.58			-
	4	68	3.41	0.50			
	5 ve üzeri	43	3.36	0.53			
Benlik Gelişimi	1	28	3.67	0.39	2.00	0.093	
	2	168	3.49	0.53			
	3	153	3.40	0.55			-
	4	68	3.42	0.57			
	5 ve üzeri	43	3.38	0.47			

Çizelge 13 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Öz-Kontrol	1	28	2.96	0.79	0.49	0.741
	2	168	2.87	0.73		
	3	153	2.96	0.70		-
	4	68	2.86	0.69		
	5 ve üzeri	43	2.85	0.68		
Okulda Saygı	1	28	3.75	0.39	1.97	0.098
	2	168	3.59	0.51		
	3	153	3.56	0.50		-
	4	68	3.69	0.33		
	5 ve üzeri	43	3.50	0.52		
Evde Saygı	1	28	3.53	0.43	0.92	0.455
	2	168	3.40	0.59		
	3	153	3.39	0.58		-
	4	68	3.48	0.61		
	5 ve üzeri	43	3.52	0.46		
Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim	1	28	21.02	2.34	0.78	0.536
	2	168	20.21	2.52		
	3	153	20.16	2.72		-
	4	68	20.31	2.28		
	5 ve üzeri	43	20.07	2.19		

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan [$F_{(4, 455)} = 2.99, p < .05$], aldıkları ortalama puanların kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda anlamlı farklılaşma belirlenen ölçümler için post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans homojenliğinin sağlandığı belirlendiğinden, Scheffe testi yapılmıştır.

Analiz sonucunda, kardeş sayısı iki olan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanların kardeş sayısı dört öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden ve Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların doğum sıralarına göre farklılaşması Tekrarlı Olmayan Ölçümler için ANOVA ile değerlendirilmiş, analiz sonuçları Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Doğum Sırasına Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Doğum Sırası	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
Duygusal Empati	Tek Çocuk	27	3.07	0.73	2.54	0.056	-
	En Küçük Çocuk	156	3.05	0.61			
	Orta	137	3.00	0.66			
	En Büyük Çocuk	140	2.86	0.61			
Bilişsel Empati	Tek Çocuk	27	3.25	0.68	2.80	0.040	-
	En Küçük Çocuk	156	3.21	0.58			
	Orta	137	3.03	0.65			
	En Büyük Çocuk	140	3.06	0.61			
Empatik Eğilim	Tek Çocuk	27	6.32	1.28	2.80	0.040	-
	En Küçük Çocuk	156	6.25	1.00			
	Orta	137	6.03	1.19			
	En Büyük Çocuk	140	5.92	1.09			
Olumlu Sosyal Davranış	Tek Çocuk	27	3.60	0.36	3.19	0.024	-
	En Küçük Çocuk	156	3.54	0.43			
	Orta	137	3.45	0.46			
	En Büyük Çocuk	140	3.41	0.44			

Çizelge 14 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Doğum Sırasına Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Dürüstlük	Tek Çocuk	27	3.59	0.47	4.98	0.002	En Büyük Çocuk < Tek Çocuk; En Büyük Çocuk < En Küçük Çocuk
	En Küçük Çocuk	156	3.45	0.51			
	Orta	137	3.42	0.55			
	En Büyük Çocuk	140	3.26	0.53			
Benlik Gelişimi	Tek Çocuk	27	3.68	0.39	2.93	0.033	
	En Küçük Çocuk	156	3.50	0.50			
	Orta	137	3.43	0.53			
	En Büyük Çocuk	140	3.38	0.58			
Öz-Kontrol	Tek Çocuk	27	3.02	0.73	2.62	0.051	
	En Küçük Çocuk	156	2.95	0.68			
	Orta	137	2.96	0.70			
	En Büyük Çocuk	140	2.76	0.74			
Okulda Saygı	Tek Çocuk	27	3.77	0.39	1.41	0.239	
	En Küçük Çocuk	156	3.60	0.48			
	Orta	137	3.58	0.48			
	En Büyük Çocuk	140	3.56	0.50			
Evde Saygı	Tek Çocuk	27	3.54	0.43	1.81	0.145	
	En Küçük Çocuk	156	3.46	0.60			
	Orta	137	3.46	0.56			
	En Büyük Çocuk	140	3.34	0.55			
Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim	Tek Çocuk	27	3.77	0.39	4.04	0.008	En Büyük Çocuk < Tek Çocuk
	En Küçük Çocuk	156	3.60	0.48			
	Orta	137	3.58	0.48			
	En Büyük Çocuk	140	3.56	0.50			

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan [$F_{(3, 456)} = 2.80, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan [$F_{(3, 456)} = 3.19, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt

boyutundan [$F_{(3, 456)} = 4.98, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan [$F_{(3, 456)} = 2.93, p < .05$] ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden [$F_{(3, 456)} = 4.04, p < .05$] aldıkları ortalama puanların doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda anlamlı farklılaşma belirlenen ölçümler için post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans homojenliğinin sağlandığı belirlendiğinden, Scheffe testi yapılmıştır.

Analiz sonucunda, en büyük çocuk olan öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, hem tek çocuk olan hem de en küçük çocuk olan öğrencilerin ortalamalarından daha düşük olduğu; aynı zamanda en büyük çocuk olan öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden aldıkları ortalama puanların, tek çocuk olan öğrencilerin ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden ve Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların anne eğitim düzeylerine göre farklılaşması Tekrarlı Olmayan Ölçümler için ANOVA ile değerlendirilmiş, analiz sonuçları Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Anne Eğitim	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
Duygusal Empati	İlkokul	140	3.02	0.63	0.74	0.528	
	Ortaokul	92	2.92	0.63			
	Lise	110	3.01	0.64			
	Üniversite	77	2.94	0.62			
Bilişsel Empati	İlkokul	140	3.08	0.64	4.74	0.003	Ortaokul < Lise; Ortaokul < Üniversite
	Ortaokul	92	2.94	0.64			
	Lise	110	3.20	0.57			
	Üniversite	77	3.26	0.58			

Çizelge 15 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Empatik Eğilim	İlkokul	140	6.11	1.11	2.11	0.099
	Ortaokul	92	5.86	1.14		
	Lise	110	6.22	1.08		
	Üniversite	77	6.20	1.06		
Olumlu Sosyal Davranış	İlkokul	140	3.45	0.43	2.83	0.038
	Ortaokul	92	3.39	0.49		
	Lise	110	3.56	0.40		
	Üniversite	77	3.52	0.43		
Dürüstlük	İlkokul	140	3.38	0.59	1.52	0.210
	Ortaokul	92	3.31	0.58		
	Lise	110	3.46	0.48		
	Üniversite	77	3.42	0.48		
Benlik Gelişimi	İlkokul	140	3.40	0.54	2.98	0.031
	Ortaokul	92	3.37	0.57		
	Lise	110	3.57	0.53		
	Üniversite	77	3.48	0.48		
Öz-Kontrol	İlkokul	140	2.91	0.78	0.15	0.930
	Ortaokul	92	2.86	0.71		
	Lise	110	2.90	0.65		
	Üniversite	77	2.93	0.70		
Okulda Saygı	İlkokul	140	3.59	0.52	0.27	0.849
	Ortaokul	92	3.58	0.44		
	Lise	110	3.63	0.48		
	Üniversite	77	3.60	0.44		
Evde Saygı	İlkokul	140	3.45	0.55	1.04	0.375
	Ortaokul	92	3.38	0.61		
	Lise	110	3.47	0.56		
	Üniversite	77	3.34	0.60		

Çizelge 15 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim	İlkokul	140	20.17	2.67	1.37	0.252
	Ortaokul	92	19.89	2.55		
	Lise	110	20.60	2.41		
	Üniversite	77	20.29	2.38		

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan [$F_{(3, 415)} = 4.74, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan [$F_{(3, 415)} = 2.83, p < .05$] ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan [$F_{(3, 415)} = 2.98, p < .05$] aldıkları ortalama puanların anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda anlamlı farklılaşma belirlenen ölçümler için post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans homojenliğinin sağlandığı belirlendiğinden, Scheffe testi yapılmıştır.

Analiz sonucunda, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutu ortalama puanlarının anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrenci ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden ve Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların baba eğitim düzeylerine göre farklılaşması Tekrarlı Olmayan Ölçümler için ANOVA ile değerlendirilmiş, analiz sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Baba Eğitim	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
Duygusal Empati	İlkokul	124	2.95	0.68	1.07	0.362	
	Ortaokul	96	2.94	0.65			
	Lise	123	3.00	0.61			
	Üniversite	85	3.09	0.60			

Çizelge 16 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Bilişsel Empati	İlkokul	124	2.97	0.66	8.65	0.000	
	Ortaokul	96	3.06	0.65			İlkokul < Üniversite;
	Lise	123	3.14	0.54			Ortaokul < Üniversite;
	Üniversite	85	3.39	0.53			Lise < Üniversite
Empatik Eğilim	İlkokul	124	5.92	1.20	4.83	0.000	
	Ortaokul	96	6.00	1.17			İlkokul < Üniversite;
	Lise	123	6.14	0.98			Ortaokul < Üniversite
	Üniversite	85	6.48	1.01			
Olumlu Sosyal Davranış	İlkokul	124	3.43	0.44	2.11	0.099	
	Ortaokul	96	3.43	0.50			-
	Lise	123	3.49	0.42			
	Üniversite	85	3.57	0.42			
Dürüstlük	İlkokul	124	3.34	0.57	2.26	0.081	
	Ortaokul	96	3.33	0.58			-
	Lise	123	3.41	0.52			
	Üniversite	85	3.51	0.46			
Benlik Gelişimi	İlkokul	124	3.35	0.59	4.77	0.003	
	Ortaokul	96	3.40	0.55			İlkokul < Üniversite;
	Lise	123	3.47	0.51			Ortaokul < Üniversite
	Üniversite	85	3.62	0.42			
Öz-Kontrol	İlkokul	124	2.83	0.76	1.73	0.161	
	Ortaokul	96	2.78	0.73			-
	Lise	123	2.93	0.65			
	Üniversite	85	3.00	0.71			
Okulda Saygı	İlkokul	124	3.55	0.55	1.71	0.164	
	Ortaokul	96	3.57	0.46			-
	Lise	123	3.59	0.48			
	Üniversite	85	3.70	0.37			

Çizelge 16 (devamı) Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Evde Saygı	İlkokul	124	3.43	0.62	0.27	0.845
	Ortaokul	96	3.41	0.55		
	Lise	123	3.38	0.57		
	Üniversite	85	3.45	0.55		
Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim	İlkokul	124	19.95	2.70	2.74	0.043
	Ortaokul	96	19.93	2.67		
	Lise	123	20.27	2.42		
	Üniversite	85	20.86	2.16		

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan [$F_{(3, 424)} = 8.65, p < .05$], Empatik Eğilim Ölçeği genelinden [$F_{(3, 424)} = 4.83, p < .05$] ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan [$F_{(3, 424)} = 4.77, p < .05$] aldıkları ortalama puanların baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda anlamlı farklılaşma belirlenen ölçümler için post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans homojenliğinin sağlandığı belirlendiğinden, Scheffe testi yapılmıştır.

Analiz sonucunda, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu; benzer şekilde baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği genelinden aldıkları ortalama puanların, baba eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, baba eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden ve Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama

puanların öğrenim düzeylerine göre farklılaşması Bağımsız Örneklem için t-Testi ile değerlendirilmiş, analiz sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17 Empatik Eğilim ve Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrenim	n	\bar{X}	S	t	sd	p
Duygusal Empati	İlkokul	175	3.19	0.61	5.78	458	0.000
	Ortaokul	285	2.85	0.62			
Bilişsel Empati	İlkokul	175	3.27	0.58	4.33	458	0.000
	Ortaokul	285	3.01	0.62			
Empatik Eğilim	İlkokul	175	6.46	1.02	5.75	458	0.000
	Ortaokul	285	5.86	1.11			
Olumlu Sosyal Davranış	İlkokul	175	3.59	0.42	4.47	458	0.000
	Ortaokul	285	3.41	0.44			
Dürüstlük	İlkokul	175	3.59	0.42	6.56	458	0.000
	Ortaokul	285	3.27	0.56			
Benlik Gelişimi	İlkokul	175	3.60	0.43	4.79	458	0.000
	Ortaokul	285	3.36	0.57			
Öz-Kontrol	İlkokul	175	3.17	0.65	6.66	458	0.000
	Ortaokul	285	2.73	0.70			
Okulda Saygı	İlkokul	175	3.72	0.39	4.43	458	0.000
	Ortaokul	285	3.52	0.52			
Evde Saygı	İlkokul	175	3.56	0.53	4.15	458	0.000
	Ortaokul	285	3.34	0.58			
Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim	İlkokul	175	21.24	2.16	6.99	458	0.000
	Ortaokul	285	19.63	2.52			

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan [$t_{(458)} = 5.78, p < .05$], Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan [$t_{(458)} = 4.33, p < .05$], Empatik Eğilim Ölçeği genelinden [$t_{(458)} = 5.75, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan [$t_{(458)} = 5.75, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan [$t_{(458)} = 5.75, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan [$t_{(458)} = 5.75, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz-kontrol alt boyutundan [$t_{(458)} = 5.75, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan [$t_{(458)} = 5.75, p < .05$], Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim ölçeği evde

saygı alt boyutundan [$t_{(458)} = 5.75, p < .05$] ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden [$t_{(458)} = 5.75, p < .05$], aldıkları ortalama puanların öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerin tüm ölçümlerden aldıkları ortalama puanların ortaokul öğrencilerin aldıkları ortalamalardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yaşları, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden ve Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanları arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18 Empatik Eğilim, Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişim ve Yaş Arasındaki İlişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı

	Yaş	Duygusal Empati	Bilişsel Empati		Olumlu Sosyal Davranış	Dürüstlük	Benlik Gelişimi	Öz- Kontrol	Okulda Saygı	Evde Saygı
Yaş	-									
Duygusal Empati	-.276**	-								
Bilişsel Empati	-.184**	.570**	-							
Empatik Eğilim	-.261**	.889**	.882**	-						
Olumlu Sosyal Davranış	-.214**	.547**	.512**	.598**	-					
Dürüstlük	-.349**	.465**	.386**	.481**	.559**	-				
Benlik Gelişimi	-.272**	.319**	.352**	.378**	.529**	.559**	-			
Öz-Kontrol	-.365**	.372**	.327**	.394**	.472**	.529**	.436**	-		
Okulda Saygı	-.223**	.375**	.328**	.397**	.513**	.538**	.440**	.430**	-	
Evde Saygı	-.292**	.330**	.272**	.340**	.489**	.615**	.454**	.490**	.581**	-
Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim	-.382**	.515**	.464**	.552**	.749**	.822**	.734**	.765**	.743**	.789**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Analiz sonuçları incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yaşları ile, Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan ($r = -.28, p < .05$), Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan ($r = -.18, p < .05$), Empatik Eğilim Ölçeği genelinden ($r = -.26, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan ($r = -.21, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim ölçeği dürüstlük alt boyutundan ($r = -.35, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan ($r = -.27, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz-kontrol alt boyutundan ($r = -.37, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan ($r = -.22, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği evde saygı alt boyutundan ($r = -.29, p < .05$) ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden ($r = -.38, p < .05$) aldıkları ortalama puanlar arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar ile, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan ($r = .55, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan ($r = .47, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan ($r = .32, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz-kontrol alt boyutundan ($r = .37, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan ($r = .38, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği evde saygı alt boyutundan ($r = .33, p < .05$) ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden ($r = .52, p < .05$) aldıkları ortalama puanlar arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar ile, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan ($r = .51, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan ($r = .39, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan ($r = .35, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz-kontrol alt boyutundan ($r = .33, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan ($r = .33, p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği evde saygı alt boyutundan ($r = .27, p < .05$) ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden ($r = .46, p < .05$) aldıkları

ortalama puanlar arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisi Çoklu Regresyon Analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19 Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği Duygusal Empati Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar Üzerindeki Yordayıcılık Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Parametre	<i>b</i>	95% CI (<i>b</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	β	95% CI (β)
(Sabit)	0.51	[-0.13, 1.16]	1.56	451	.120	-0.00	[-0.07, 0.07]
Cinsiyet (Kız)	0.17	[0.08, 0.27]	3.51	451	< .001	0.13	[0.06, 0.21]
Yaş	-0.05	[-0.08, -0.02]	-2.89	451	.004	-0.12	[-0.20, -0.04]
Olumlu Sosyal Davranış	0.56	[0.41, 0.70]	7.65	451	< .001	0.39	[0.29, 0.49]
Dürüstlük	0.23	[0.10, 0.36]	3.44	451	.001	0.19	[0.08, 0.30]
Benlik Gelişimi	-0.06	[-0.18, 0.05]	-1.04	451	.300	-0.05	[-0.15, 0.05]
Öz Kontrol	0.05	[-0.03, 0.14]	1.25	451	.212	0.06	[-0.03, 0.15]
Okulda Saygı	0.08	[-0.05, 0.21]	1.25	451	.213	0.06	[-0.04, 0.16]
Evde Saygı	-0.07	[-0.18, 0.05]	-1.19	451	.235	-0.06	[-0.17, 0.04]

Not. $R^2 = 0.37$, R^2 (adj.) = 0.36, $F_{(8, 451)} = 33.81$, $p = .000$. *b* standardize edilmemiş regresyon katsayısı. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Çoklu regresyon analizinin varyansın %37’sini açıkladığı görülmektedir [$F_{(8, 451)} = 33.81$, $p < .05$]. Model sonuçları incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerinin (kız) ($\beta = .13$, $p < .05$), yaşlarının ($\beta = -.12$, $p < .05$), Sosyal-Duygusal ve Ahlaki

Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan ($\beta = .39, p < .05$) ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan ($\beta = .19, p < .05$) aldıkları ortalama puanların Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerinde anlamlı düzeyde yordama etkisi olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisi Çoklu Regresyon Analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20 Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği Bilişsel Empati Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar Üzerindeki Yordayıcılık Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Parametre	<i>b</i>	95% CI (<i>b</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	β	95% CI (β)
(Sabit)	0.59	[-0.06, 1.25]	1.78	451	.076	-0.17	[-0.29, -0.05]
Cinsiyet (Kız)	0.18	[0.08, 0.28]	3.48	451	.001	0.29	[0.12, 0.45]
Yaş	-0.01	[-0.05, 0.02]	-0.83	451	.410	-0.04	[-0.12, 0.05]
Olumlu Sosyal Davranış	0.52	[0.37, 0.66]	6.93	451	< .001	0.37	[0.26, 0.47]
Dürüstlük	0.11	[-0.02, 0.24]	1.64	451	.102	0.10	[-0.02, 0.21]
Benlik Gelişimi	0.10	[-0.02, 0.21]	1.62	451	.107	0.08	[-0.02, 0.18]
Öz Kontrol	0.05	[-0.03, 0.14]	1.23	451	.218	0.06	[-0.04, 0.16]
Okulda Saygı	0.06	[-0.08, 0.19]	0.82	451	.411	0.04	[-0.06, 0.15]
Evde Saygı	-0.09	[-0.20, 0.03]	-1.44	451	.150	-0.08	[-0.19, 0.03]

Not. $R^2 = 0.31, R^2 (adj.) = 0.29, F_{(8, 451)} = 24.93, p = .000$. *b* standardize edilmemiş regresyon katsayısı. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Çoklu regresyon analizinin, varyansın %31'ini açıkladığı görülmektedir [$F_{(8, 451)} = 24.93, p < .05$]. Model sonuçları incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerinin (kız) ($\beta = .29, p < .05$) ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan ($\beta = .37, p < .05$) aldıkları ortalama puanların Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerinde anlamlı düzeyde yordama etkisi olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 21'de verilmiştir.

Çizelge 21 Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	0.50	0.34	1.49	.138	[-0.16, 1.16]
Cinsiyet (Kız)	0.19	0.05	3.84	< .001	[0.09, 0.29]
Olumlu Sosyal Davranış	0.72	0.09	7.66	< .001	[0.53, 0.90]
Öğrenim (Ortaokul)	-0.13	0.41	-0.32	.750	[-0.95, 0.68]
Olumlu Sosyal Davranış* Öğrenim	-0.02	0.12	-0.17	.861	[-0.25, 0.21]

Not. $R^2 = 0.34, R^2 (adj.) = 0.34, F_{(4, 455)} = 59.48, p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.02, p = .86$).

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için

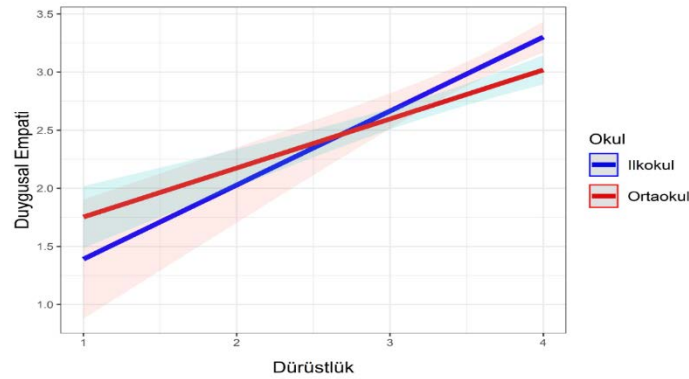
Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22 Dürüstlük Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	0.75	0.36	2.10	.036	[0.05, 1.46]
Cinsiyet (Kız)	0.24	0.05	4.64	< .001	[0.14, 0.34]
Dürüstlük	0.64	0.10	6.41	< .001	[0.44, 0.83]
Öğrenim (Ortaokul)	0.58	0.41	1.42	.156	[-0.22, 1.38]
Dürüstlük * Öğrenim	-0.22	0.11	-1.88	.061	[-0.44, 0.01]

Not. $R^2 = 0.27$, R^2 (adj.) = 0.27, $F_{(4, 455)} = 42.77$, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($\beta = -.22$, $p = .06$). Analiz sonuçlarını gösteren grafik Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1 Dürüstlük ile Duygusal Empati Arasındaki İlişkinin Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 23’te verilmiştir.

Çizelge 23 Benlik Gelişimi Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	1.57	0.37	4.22	< .001	[0.84, 2.30]
Cinsiyet (Kız)	0.31	0.05	5.65	< .001	[0.20, 0.41]
Benlik Gelişimi	0.40	0.10	3.90	< .001	[0.20, 0.60]
Öğrenim (Ortaokul)	0.07	0.42	0.16	.873	[-0.76, 0.90]
Benlik Gelişimi * Öğrenim	-0.09	0.12	-0.76	.448	[-0.32, 0.14]

Not. $R^2 = 0.20$, R^2 (adj.) = 0.19, $F_{(4, 455)} = 27.91$, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.09$, $p = .45$).

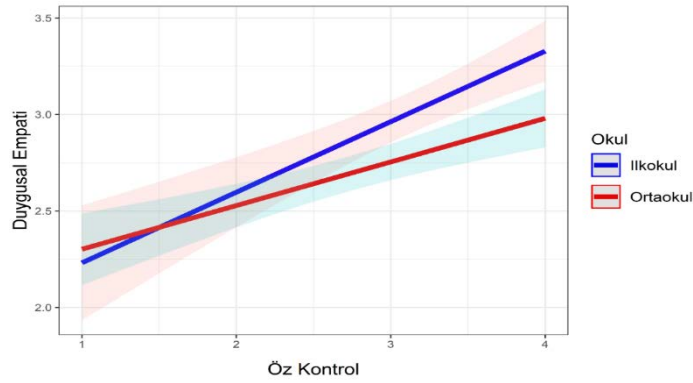
İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz kontrol alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 24’te verilmiştir.

Çizelge 24 Öz Kontrol Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	1.87	0.21	8.69	< .001	[1.44, 2.29]
Cinsiyet (Kız)	0.27	0.05	5.03	< .001	[0.17, 0.38]
Öz Kontrol	0.37	0.07	5.49	< .001	[0.23, 0.50]
Öğrenim (Ortaokul)	0.21	0.25	0.83	.410	[-0.29, 0.71]
Öz Kontrol * Öğrenim	-0.14	0.08	-1.70	.090	[-0.30, 0.02]

Not. $R^2 = 0.22$, R^2 (adj.) = 0.21, $F_{(4, 455)} = 30.92$, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz kontrol alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($\beta = -.14$, $p = .09$). Analiz sonuçlarını gösteren grafik Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2 Öz Kontrol ile Duygusal Empati Arasındaki İlişkinin Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar

üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 25’te verilmiştir.

Çizelge 25 Okulda Saygı Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	1.04	0.42	2.50	.013	[0.22, 1.85]
Cinsiyet (Kız)	0.25	0.05	4.63	< .001	[0.14, 0.36]
Okulda Saygı	0.54	0.11	4.82	< .001	[0.32, 0.76]
Öğrenim (Ortaokul)	0.38	0.48	0.79	.430	[-0.56, 1.31]
Okulda Saygı * Öğrenim	-0.17	0.13	-1.32	.186	[-0.42, 0.08]

Not. $R^2 = 0.22$, R^2 (adj.) = 0.21, $F_{(4, 455)} = 31.55$, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.17$, $p = .19$).

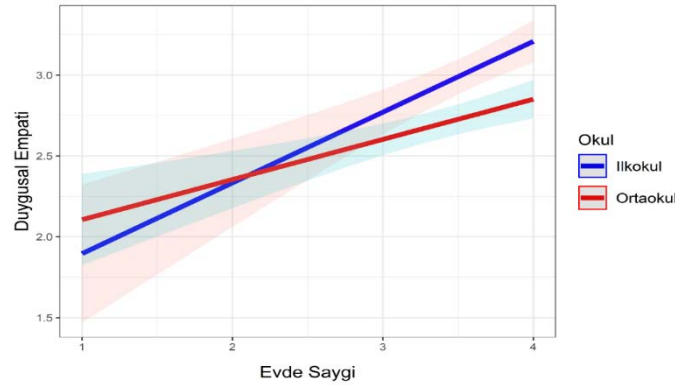
İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği evde saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26 Evde Saygı Alt Boyutunun Duygusal Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	SH	t	p	95% CI
(Sabit)	1.46	0.30	4.90	< .001	[0.87, 2.04]
Cinsiyet (Kız)	0.28	0.05	5.21	< .001	[0.18, 0.39]
Evde Saygı	0.44	0.08	5.30	< .001	[0.28, 0.60]
Öğrenim (Ortaokul)	0.40	0.36	1.12	.264	[-0.30, 1.10]
Evde Saygı * Öğrenim	-0.19	0.10	-1.87	.062	[-0.39, 0.01]

Not. $R^2 = 0.20$, R^2 (adj.) = 0.20, $F_{(4, 455)} = 29.15$, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği evde saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanları üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($\beta = -.19$, $p = .062$). Analiz sonuçlarını gösteren grafik Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3 Evde Saygı ile Duygusal Empati Arasındaki İlişkinin Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve

Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27 Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	1.22	0.34	3.59	< .001	[0.55, 1.89]
Cinsiyet (Kız)	0.17	0.05	3.42	.001	[0.07, 0.27]
Olumlu Sosyal Davranış	0.54	0.09	5.74	< .001	[0.36, 0.73]
Öğrenim (Ortaokul)	-0.75	0.42	-1.80	.072	[-1.57, 0.07]
Olumlu Sosyal Davranış* Öğrenim	0.18	0.12	1.51	.131	[-0.05, 0.41]

Not. $R^2 = 0.29$, R^2 (adj.) = 0.29, F (4, 455) = 47.33, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği olumlu sosyal davranış alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\beta = .18$, $p = .13$).

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28 Dürüstlük Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	1.53	0.37	4.15	< .001	[0.80, 2.25]
Cinsiyet (Kız)	0.23	0.05	4.28	< .001	[0.12, 0.33]
Dürüstlük	0.45	0.10	4.37	< .001	[0.25, 0.65]
Öğrenim (Ortaokul)	0.16	0.42	0.38	.707	[-0.66, 0.97]
Dürüstlük * Öğrenim	-0.08	0.12	-0.67	.505	[-0.31, 0.15]

Not. $R^2 = 0.19$, R^2 (adj.) = 0.18, $F_{(4, 455)} = 26.77$, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği dürüstlük alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.08$, $p = .51$).

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29 Benlik Gelişimi Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	1.69	0.36	4.65	< .001	[0.98, 2.40]
Cinsiyet (Kız)	0.28	0.05	5.30	< .001	[0.18, 0.39]

Çizelge 29 (devamı) Benlik Gelişimi Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Benlik Gelişimi	0.39	0.10	92	< .001	[0.20, 0.59]
Öğrenim (Ortaokul)	-0.09	0.41	.23	.820	[-0.90, 0.72]
Benlik Gelişimi * Öğrenim	-0.02	0.12	.14	.888	[-0.24, 0.21]

Not. $R^2 = 0.19$, R^2 (adj.) = 0.18, $F(4, 455) = 26.56$, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği benlik gelişimi alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.02$, $p = .89$).

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz kontrol alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30 Öz Kontrol Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	2.22	0.22	10.27	< .001	[1.79, 2.64]
Cinsiyet (Kız)	0.25	0.05	4.67	< .001	[0.15, 0.36]
Öz Kontrol	0.28	0.07	4.23	< .001	[0.15, 0.41]

Çizelge 30 (devamı) Öz Kontrol Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Öğrenim (Ortaokul)	0.05	0.26	0.20	.840	[-0.45, 0.55]
Öz Kontrol * Öğrenim	-0.06	0.08	-0.76	.447	[-0.22, 0.10]

Not. $R^2 = 0.16$, R^2 (adj.) = 0.15, $F_{(4, 455)} = 21.73$, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği öz-kontrol alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.06$, $p = .45$).

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31 Okulda Saygı Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	1.31	0.42	3.14	.002	[0.49, 2.13]
Cinsiyet (Kız)	0.23	0.05	4.28	< .001	[0.13, 0.34]
Okulda Saygı	0.49	0.11	4.36	< .001	[0.27, 0.71]
Öğrenim (Ortaokul)	0.49	0.48	1.03	.304	[-0.45, 1.43]
Okulda Saygı * Öğrenim	-0.18	0.13	-1.40	.162	[-0.44, 0.07]

Not. $R^2 = 0.16$, R^2 (adj.) = 0.16, $F_{(4, 455)} = 22.28$, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği okulda saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.18$, $p = .16$).

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği evde saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 32 Evde Saygı Alt Boyutunun Bilişsel Empati Üzerindeki Yordayıcılık Etkisinin, Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyine Göre Farklılaşması

Değişkenler	β	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
(Sabit)	1.89	0.30	6.31	< .001	[1.30, 2.48]
Cinsiyet (Kız)	0.26	0.05	4.80	< .001	[0.15, 0.37]
Evde Saygı	0.34	0.08	4.09	< .001	[0.18, 0.50]
Öğrenim (Ortaokul)	0.28	0.36	0.79	.432	[-0.42, 0.99]
Evde Saygı * Öğrenim	-0.13	0.10	-1.32	.187	[-0.34, 0.07]

Not. $R^2 = 0.14$, R^2 (adj.) = 0.14, F (4, 455) = 19.06, $p = .000$. *beta* standardize edilmiş regresyon katsayısı.

Analiz sonucunda Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği evde saygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği bilişsel empati alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar üzerindeki yordayıcılık etkisinin, öğrenim gördükleri okul düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.13$, $p = .19$).

V. TARTIŞMA VE SONUÇ

A. Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelerken aynı zamanda öğrencilerin okul düzeyine (ilkokul/ortaokul) göre farklılıklarının belirlenmesi çalışmanın alt amacını oluşturmaktadır. Belirlenen örneklem doğrultusunda İstanbul Avrupa Yakası'nda bulunan devlet okullarında 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören, yaşları 8-14 arasında değişen 460 öğrenciyle çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %58.7'si kız, %41.3'ü erkek öğrencilerdir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı 3. sınıf %18.5, 4. sınıf %19.6, 5. sınıf %16.5, 6. sınıf %18.7, 7. sınıf %18, 8. sınıf %8.7 oranlarına karşılık gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğum sırasına göre dağılımı %5.9'u tek çocuk, %33.9'u en küçük çocuk, %29.8'i ortanca çocuk ve %30.4'ü en büyük çocuk şeklindedir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri; annesi okur yazar olmayanlar %3.9, okula hiç gitmediği halde okur-yazar olanlar %3, ilkokul mezunu olanlar %30.4, ortaokul mezunu olanlar %20, lise mezunu olanlar %23.9, üniversite mezunu olanlar %16.7 ve lisansüstü mezunu olanlar %2 olarak dağılım göstermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine bakıldığında ise babası okur-yazar olmayanlar %0.9, okula hiç gitmediği halde okur-yazar olanlar %1.5, ilkokul mezunu olanlar %27, ortaokul mezunu olanlar %20.9, lise mezunu olanlar %26.7, üniversite mezunu olanlar %18.5 ve lisansüstü mezunu olanlar %4.6 şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine bakıldığında, çoğunluğun ilkokul mezunu olan bireylerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin anne-baba ilişki durumu, annesi yaşıyor ancak babası hayatta olmayanlar 4 kişi sayısı ile %0.9'luk orana karşılık gelmekte, babası yaşıyor ancak annesi hayatta olmayanlar 3 kişi sayısı ile %0.7, anne ve babası hayatta ancak ayrı yaşayanlar 21 kişi sayısı ile %4.6, anne ve babası hayatta ve birlikte yaşayanlar ise 432 kişi sayısı ile %93.9'luk bir

orana karşılık gelmektedir. Anne baba ilişki durumunda öğrencilerin büyük bir kısmının anne-babasının hayatta olduğu ve birlikte yaşadığı görülmekte diğer seçeneklerin sayıca az bir kitleye karşılık geldiği ortaya çıkmaktadır. Örneklemin bu konuda istatistiksel bir karşılaştırma yapmak için uygun veri dağılımına sahip olmadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları 8-14 arasında değişmektedir. İlkokul öğrencilerini temsil eden grup yaşları 8-10 arasında değişen 3 ve 4. sınıf öğrencilerini; ortaokul öğrencilerini temsil eden grup yaşları 10-14 arasında değişen 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerini içermektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin 17'si sekiz yaş ve 68'i dokuz yaş; dördüncü sınıf öğrencilerinin 18'i dokuz yaş ve 72'si on yaş; beşinci sınıf öğrencilerinin 22'si on yaş ve 54'ü on bir yaş; altıncı sınıf öğrencilerinin 5'i on bir yaş, 81'i on iki yaş; yedinci sınıf öğrencilerinin 30'u on iki yaş ve 53'ü on üç yaş yaş; sekizinci sınıf öğrencilerinin 23'ü on üç yaş ve 17'si on dört yaş öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları sınıf düzeyine göre artış göstermekte ancak aynı sınıf düzeyinde iki farklı yaşın bir arada bulunduğu görülmektedir. Bunun bir nedeni 4+4+4 eğitim sistemiyle ilişkilidir. İlkokul çağına gelmiş olan öğrencilerde, kayıt senesinde eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını doldurmuş olan çocukların, ilkokul birinci sınıfa kaydı alınmaktadır. Bunun yanı sıra 66, 67 ve 68 aylık olan çocuklarda ise velisinin yazılı izni olması halinde öğrencilerin ilkokul kaydı gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019). Dolayısıyla aynı sınıf düzeyinde öğrenci yaşları arasında bazı farklılıklar olabilmektedir.

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelerken aynı zamanda değişkenlerin ilkokul ve ortaokul öğrenim düzeyine göre farklılaşması ele alınmıştır. Alan yazında çocukluk döneminin yaklaşık bir ifadeyle 6-11 yaş aralığı orta ve geç çocukluk dönemi (Santrock, 2019) ve net bir yaş sınırı bulunmamakla birlikte 10-15 yaş aralığı ön ergenlik dönemi (megep.meb.gov.tr, 2011) adı altında incelenmektedir. Bu doğrultuda tartışma verileri yorumlanırken yaşları 8-10 arasında değişen ilkokul düzeyi orta ve geç çocukluk dönemi, yaşları 10-14 arasında değişen ortaokul düzeyi ön ergenlik dönemi çerçevesinde ele alınmaktadır.

1. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Değişkenine İlişkin Bulguların

Tartışılması

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri yaşa göre incelendiğinde, ölçeğin genelinden ve tüm alt boyutlardan alınan puanlar ile öğrencilerin yaşları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Buna göre öğrencilerin yaşı arttıkça, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri, olumlu sosyal davranış, dürüstlük, benlik gelişimi, öz-kontrol, okulda saygı, evde saygı düzeyleri düşmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, yaşları 8-12 arasında değişen öğrencilerle yapılan bir çalışmada öğrencilerin yaşları arttıkça öz-kontrol düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin evde saygı düzeylerine göre inceleme yapıldığında en yüksek düzeyin 9-10 yaşında olan öğrencilerde; en düşük düzeyin 11-12 yaşında olan öğrencilerde olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri, olumlu sosyal davranış, benlik gelişimi, dürüstlük ve okulda saygı boyutları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Gündüz, 2021). Bu araştırmanın, çalışma bulgusunu kısmen destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında bu bulgudan farklı sonuçlar gösteren başka araştırmalar da mevcuttur. Aktaş ve Güvenç (2006)'ın yaşları 11-16 arasında değişen kız öğrencilerle yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminde yaşa bağlı olarak artış görülmüştür. G. Öztürk (2021)'ün 7-15 yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri, olumlu sosyal davranış, dürüstlük, benlik gelişimi, öz-kontrol, okulda saygı ve evde saygı düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. İşlen (2021)'in ergenlerle yaptığı çalışmada öğrencilerin dürüstlük ve saygı düzeylerinde, E. Gümüş (2015)'ün ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Sosyal ve duygusal gelişim yönünden bakıldığında, okul çağına gelen çocuklarda sosyal çevreye duyulan ilgi artarken duygusal anlayışta gelişme meydana gelir. Yaşın artmasıyla birlikte duyguların bazıları derinleşir, bazıları gizlenir (Türk, 2014). Yaklaşık 10-15 yaşlarından itibaren ise ön ergenliğe girişle birlikte dönemin getirdiği değişimlere uyum sağlama süreci başlar (megep.meb.gov.tr, 2011). Bacanlı (2003)'ya göre sakin bir dönemden sonra ergenliğe giriş daha zorlu bir sürecin

başlangıcıdır. Ergenliğe girişten itibaren meydana gelen bilişsel gelişimin etkisiyle ebeveynlerin belirlediği doğru ve yanlışlar sorgulanır (Steinberg, 2013). Arkadaşlık ilişkileri eskisinden daha önemli bir nitelik kazanarak hem olumlu hem de olumsuz davranışların gelişiminde etkili olur (H. Şahin, 2019). Özellikle 10-21 yaş aralığında duyguların etkisiyle hatalı davranış ve kararlar görülebilir (Hayta ve Algın, 2013). Bu bilgiler ışığında, sosyal-duygusal gelişimin yaşa bağlı olarak azalması, ön ergenlik dönemi etkilerinin belirginleşmesiyle ilişkili yorumlanabilir. Bu nedenle araştırmanın bu bulgusu yaş aralığının daha geniş veya dar olduğu diğer çalışmalardan farklı seyretmiş olabilir.

Ahlak gelişimi açısından değerlendirildiğinde, hem Piaget hem de Kohlberg'in ahlak gelişim kuramları bir dizi halinde sıralanan ve ileriye doğru gelişme gösteren hiyerarşik aşamalardan oluşmaktadır (Kohlberg and Wasserman, 1980). Buna göre bireyde yaş artışıyla birlikte birbirine paralel şekilde bilişsel ve ahlaki gelişimde artış beklenebilir. Ancak A. Yıldırım (2015)'a göre bilişsel gelişim her ne kadar ahlaki gelişim için bir ön gereklilik olsa da tek başına yeterli bir koşul sunmamaktadır. Dolayısıyla bilişsel gelişimin ilerlemesine karşın ahlaki gelişimin geride kalması mümkün olabilir.

Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramı'na göre 6-10 yaş aralığındaki çocuklar için kurallar otorite tarafından belirlenmiş, değişmez yapılardır (Senemoğlu, 2020). Çocuklar 11-12 yaşlarına geldiklerinde ise kuralları sorgulayabilir hale gelirler (Çam vd., 2012). Bu açıdan küçük yaştaki çocukların okulda ve evde yetişkinleri bir otorite figürü görmesiyle ilişkili olarak belirlenen kurallara daha fazla uyum gösterdiği düşünülebilir. Öğrencilerde yaş arttıkça okulda ve evde saygı düzeylerinin düşmesi, kuralların sorgulamasıyla ilişkili olarak yorumlanabilir.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin cinsiyete göre farklılaşması incelendiğinde, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genel puanları ile olumlu sosyal davranış, dürüstlük ve okulda saygı puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu ölçümlerde kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Benlik gelişimi, öz-kontrol ve evde saygı alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Literatürde yer alan çalışmalarda sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim genel düzeyinde, olumlu sosyal davranış, dürüstlük ve okulda saygı boyutunda bu çalışmayı destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmada anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın diğer boyutlara yönelik anlamlı farklılığa ulaşan çalışmalar olduğu da görülmüştür.

İlgül (2022)'ün ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, bu bulguları destekler nitelikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre olumlu sosyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bozgün (2021)'ün ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada yine benzer şekilde kız öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri ve olumlu sosyal davranış düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu çalışma bulgularından farklı şekilde benlik gelişimi ve öz-kontrol boyutlarında kız öğrencilerde erkeklerden daha yüksek olacak şekilde anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Gündüz (2021)'ün yaşları 8-12 arasında değişen öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında kız öğrencilerin olumlu sosyal davranış, öz-kontrol, okulda saygı ve sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ancak dürüstlük, benlik gelişimi ve evde saygı boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Sarmusak (2011)'in 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin saygılı olma ve dürüst olma eğilimi erkeklere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Metli (2017)'nin ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin saygı ve dürüstlük düzeyi erkeklerden daha yüksek düzeyde görülmüştür. Aydın-Sümbül ve Güçray (2016)'ın ergenlerle yaptığı çalışmada kızların olumlu sosyal davranış düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Garaigordobil (2009)'in 10-14 yaş arası içeren çocukluk ve ergenlik dönemine yönelik karşılaştırmalı analiz çalışmasında kızların erkeklerden daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediği görülmüştür. Aynı çalışmada benlik kavramına bakıldığında ise çocuk örnekleminde kızlar önemli bir ölçüde daha yüksek puan göstermiştir.

G. Öztürk (2021)'ün 7-15 yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ve alt boyut puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İşlen (2021)'in çalışmasında ergenlerin dürüstlük ve saygı düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel yönden anlamlı bir

farklılığa ulaşılmamıştır. E. Gümüş (2015)'ün çalışmasında ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamıştır.

Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim genel düzeyinde cinsiyete göre ortaya çıkan farklılık, kuramsal çerçeveye göre beklenen bir sonuçtur. Bununla ilişkili olarak Kohlberg ve Gilligan'ın ahlak gelişimiyle ilgili yaklaşımlarında cinsiyet farklılıklarına dikkat çekildiği görülmektedir. Kohlberg'e göre ahlaki gelişim basamaklarında üçüncü aşamadan itibaren kadınlar erkeklerden daha düşük düzeyde yer alma eğilimi gösterir. Gilligan ise bu durumu kadınlardan beklenen toplumsal rollerle ilişkili olarak yorumlar (Senemoğlu, 2020). Gilligan, kadın ve erkeklerde oluşan farklılığın nedenini eğitim ve çocukluk dönemindeki ilişkilere dayandırır. Gilligan'a göre kız çocukları küçük yaşlardan itibaren diğerlerine bakıp onları gözetmeyi öğrenir. Erkek çocukları ise bağımsızlığı ve otonomiye öğrenir (Arı, 2016). Bu durum kız çocuklarının sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimde erkeklerden daha yüksek düzeyde yer almasını kuramsal olarak açıklayabilir.

Diğer bir bakış açısıyla, bu çalışmada kız ve erkek çocuklar arasında ortaya çıkan farklılık, toplumsal normlar çerçevesinde ele alınabilir. Toplumsal normlar neredeyse her kültürde çocukluktan itibaren erkek ve kadınlar üzerinde ayırıcı nitelik ve davranışlar oluşturur. Aronson ve arkadaşları (2012)'na göre, bu durum herhangi bir olaya yönelik bir değerlendirme esnasında dahi kendini gösterir. Saldırganlık, mertlik, cesaret olgularını içeren bir olay öyküsünün varlığında, olayın öznesinde kim olduğu bilinmese de ana karakterin bir erkek olduğu beklentisi oluşur. Ancak olumlu toplum yanlısı davranışların yer aldığı vakalarda daha çok kadınlar akla gelir. Birey davranışlarının içinde yetiştiği sosyal çevrenin normlarıyla ilişkisi düşünüldüğünde, olumlu sosyal davranış boyutunda kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek düzeyde yer alması olağan bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin kardeş sayısına göre farklılaşması incelendiğinde, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlardan alınan puanlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kardeş ilişkileri, aile ilişkilerinin önemli bir bileşenidir. Kardeşler arasındaki olumlu ilişkiler sosyalleşme sürecinde destekleyici rol oynar (Güler, 2020). H. Yavuzer (2016)'e göre, birden fazla çocuğun olduğu ailelerde oynanan oyunlar ve

kurulan diyaloglar çocuğun toplumsal hayata hazırlanması açısından önem taşır. Kardeşlik ilişkileri çocukta diğerleriyle işbirliğinde bulunma gibi ilk toplumsal davranışları oluştururken, Gander ve Gandiner (2004)'e göre, çocuklar kendi yaşlılarıyla ev dışındaki ortamlarda vakit geçirmeye başladığı zaman bu durum önemini yitirir. Hem ilkokul hem de ortaokul çağı çocuklarının vaktinin önemli bir kısmını okulda geçirdiği düşünüldüğünde, öğrencilerin sosyalleşmelerinde kardeşlik ilişkileri önemli de olsa akran ilişkileri gibi diğer faktörlerin etkisi daha baskın görülebilir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinde kardeş sayısına göre istatistiksel yönden anlamlı bir farklılığa ulaşılmamış olabilir. Literatürde bu değişkeni, kardeş sayısına göre ele alan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin doğum sırasına göre farklılaşmasına bakıldığında, ölçeğin genelinden alınan puanlarda en büyük çocuğun aldığı puanlar tek çocuk olanlardan daha düşük düzeyde; dürüstlük alt boyutunda ise en büyük çocuğun aldığı puanlar tek çocuk ve en küçük çocuk olan öğrencilerden daha düşük düzeydedir. Olumlu sosyal davranış, benlik gelişimi, öz-kontrol, okulda saygı ve evde saygı alt boyut puanlarında doğum sırasına göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Adler'e göre doğum sırasına göre kardeşlerin bazı karakteristik özellikleri vardır. Çocuklar aynı ailede doğup yetişmeler de her çocuk aile içinde farklı deneyimlerden geçer. Çocuğun doğum sırası, ailedeki konumunu belirlerken, ebeveyn tutumları üzerinde de etkileyicidir. Ailenin en büyük çocukları başlarda ebeveynlerin tüm ilgisini üzerine çekerken kendisinden sonra gelen kardeşin varlığıyla birlikte bu avantajlı konumunu yitirir. İlgi artık tek bir çocuk üzerinde toplanmamakta, kardeşler üzerinde dağılmaktadır. Oluşan yeni duruma uyum sağlama süreci, ailenin en büyük çocukları için her zaman derin etkiler oluşturur. Yitirdiği konumu geri kazanma amacıyla çabalayan çocuk, anneden istediği yanıt alamazsa gitgide daha hırçın bir yapıya bürünebilir. Bunun yanı sıra en küçük çocuk ailenin en küçüğü olması nedeniyle diğer çocuklardan daha farklı bir ortamda ve daha özel bir ilgiyle büyür (Adler, 2016). Tek çocuklu ailelerde de ebeveynlerin bütün eğitsel heyecanı bir çocuğun üzerinde toplanmaktadır (H. Yavuzer, 2016).

Bu bilgiler göz önüne alındığında en büyük çocuğun, ebeveynlerinden aldığı ilginin hazırlıksız bir şekilde diğerleriyle paylaşılması sonucu, tek çocuğa göre daha

dezavantajlı bir konuma düştüğü öngörülebilir. Tek çocuğun tüm eğitsel ilgiyi kendi üzerinde topladığı düşünüldüğünde sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim yönünden en büyük çocuğa kıyasla daha çok desteklendiği düşünülebilir. Ayrıca en küçük çocuğun da tek çocuğa benzer şekilde aile içerisinde özel ilgiye sahip olması, en büyük çocuğa göre daha avantajlı bir konum oluşturabilir. Ancak Adler, doğum sırasının karakteristik özelliklerinden bahsederken çocukların aynı ya da farklı cinsiyetlerden kardeşlere sahip olma, aradaki yaş farkının büyüklüğü gibi diğer etmenlere de değinir. Üstelik doğum sırasının çocuklar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. Olumsuz etkilerin üstesinden gelindiğinde bunlar bir avantaja çevrilebilir. Dolayısıyla birden çok etmene göre ortaya çıkan birden fazla kombinasyon bulunur (2010). Diğer alt boyutlarda doğum sırasına göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamış olması bu etmenlerden kaynaklı olarak yorumlanabilir. Literatürde ilgili değişkeni doğum sırasına göre ele alan farklı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde, ölçeğin genelinden ve tüm alt boyutlarından alınan puanlarda anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Baykal ve Yelken, 2021). İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan başka bir araştırmada sosyal-duygusal gelişim genel puanı ve olumlu sosyal davranış, öz-kontrol, benlik gelişimi alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (Bozgün, 2021). İşlen (2021)'in çalışmasında ergenlerin dürüstlük ve saygı düzeylerinde anne eğitim durumuna göre istatistiksel yönden anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Bu çalışmalar, araştırma kapsamında edinilen bulguyu destekler niteliktedir. Ancak literatürde farklı sonuca ulaşan çalışmalar da mevcuttur. E. Gümüş (2015)'ün ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmaya göre anne eğitim düzeyi lise ve dengi okullar olan öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyi en düşük, anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin ise ahlaki gelişim düzeyi en yüksek olarak belirlenmiştir.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde, benlik gelişimi alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkarken diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin benlik gelişimleri, baba eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olanlara göre daha yüksek düzeydedir.

Literatürde yer alan araştırmalara bakıldığında, ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada sosyal-duygusal gelişim ve olumlu sosyal davranış, öz-kontrol, benlik gelişimi alt boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (Bozgün, 2021). İşlen (2021)'in ergenler üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada öğrencilerin dürüstlük ve saygı düzeylerinde baba eğitim düzeyine göre istatistiksel yönden anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. E. Gümüş (2015)'ün ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise babaları okur-yazar olmayan ve baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan öğrencilerin diğerlerine kıyasla ahlaki gelişimleri daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Alan yazında yer alan bu sonuçların, çalışmadan edinilen bulguyu kısmen desteklediği söylenebilir. Ancak benlik gelişiminin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu destekleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Konuya kuramsal olarak yaklaşıldığında H. Yavuzer (2016)'e göre benlik kavramı, anne-baba ve çevre etkileşimi ile edinilmektedir. Yücel (2013) çalışmasında eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının gereksinimlerine daha fazla ilgi gösterdiğini, çocuklarını farklı deneyimlerde bulunması için daha fazla teşvik ettiğini ifade etmektedir. Buradan hareketle baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerde benlik gelişiminin daha yüksek düzeyde olması, ebeveyn ilgisiyle ilişkili olarak yorumlanabilir.

Çocuklarda benlik gelişimi anne eğitim düzeyine göre farklılaşmazken, baba eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bu durum annelerin eğitim düzeyi fark etmeksizin çocuğun bakım sürecinde aktif rol oynamasına karşın değişen babalık rolü bağlamında yorumlanabilir. Toplumdaki baba figürlerine bakıldığında bazı babaların ataerkil yapının etkisiyle babalık rolünü yalnızca maddi kazanç sağlama olarak algıladığı, bazı babaların ise çocuklarıyla yakından ilişki kurduğu görülmektedir. Telli (2014)'ye göre babalık rolü algısı, eğitim düzeyi üniversite olan babalarda diğerlerine kıyasla daha yüksek düzeydedir. Babaların, çocukların bakım

sürecinde aktif rol oynaması, çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde önemli etkiler oluşturmaktadır (Belli vd., 2021). Böylelikle eğitim düzeyi daha yüksek olan babaların, babalık rolü algısının daha fazla olduğu göz önüne alındığında bu çocuklardaki benlik gelişiminin daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşması incelendiğinde, öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden ve ölçeğin tüm alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre 3. sınıf öğrencilerinin dürüstlük düzeyleri ve öz-kontrol düzeyleri 6, 7 ve 8'lerden, benlik gelişimi düzeyleri 7 ve 8'lerden, okulda saygı düzeyleri 7'lerden, evde saygı düzeyleri 7 ve 8'lerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin olumlu sosyal davranış, dürüstlük ve öz-kontrol düzeyleri 6, 7 ve 8'lerden, benlik gelişimi düzeyleri 8'lerden, okulda saygı düzeyleri 7'lerden, evde saygı düzeyleri 7 ve 8'lerden daha yüksektir. Beşinci sınıf öğrencilerinin ise dürüstlük ve evde saygı düzeyleri 6, 7 ve 8'lerden, öz-kontrol düzeyleri 7 ve 8'lerden daha yüksektir. Öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri genel puanına bakıldığında 3 ve 4. sınıf öğrencileri 6, 7 ve 8'lerden ve 5. sınıf öğrencileri de 7 ve 8'lerden daha yüksek düzeyde yer almıştır.

Literatürde bu bulguları destekleyen benzer nitelikte bir çalışmaya rastlanmamıştır. G. Öztürk (2021)'ün 7-15 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada öğrenciler sınıf düzeyi değişkenine göre üç gruba ayrılmış, öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri, olumlu sosyal davranış, dürüstlük, benlik gelişimi, öz-kontrol, okulda saygı ve evde saygı düzeyleri sınıf gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. E. Gümüş (2015)'ün çalışmasında ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerinde sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Sarmusak (2011)'in 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin saygılı olma ve dürüst olma eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. İşlen (2021)'in çalışmasında ergenlerin dürüstlük ve saygı düzeylerinde sınıf seviyesine göre istatistiksel yönden anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Metli (2017)'nin çalışmasında ortaokul öğrencilerinin saygı ve dürüstlük düzeylerinde sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu çalışmada sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim değişkeninin yaş ve sınıf düzeyine göre incelenmesinde farklı bulguların ortaya çıkması dikkat çekmiştir. Genel olarak öğrencilerin yaşları arttıkça sınıf düzeyinin de artması beklenir. Ancak çalışma grubunda yer alan katılımcıların yaş ve sınıf düzeylerine bakıldığında, aynı sınıf düzeyinde iki farklı yaşın bir arada bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula başlama yaşındaki farklılıklar böyle bir sonuç ortaya çıkarmış olabilir. Buradan hareketle sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimin yaşa göre değişimi ile sınıf düzeyine göre incelenmesinde farklı bulgulara ulaşıldığı düşünülebilir. Ayrıca genel olarak değerlendirildiğinde ilkökul sınıf düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamalarının ortaokul sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okul düzeyine göre farklılaşmayı ele alan bulgularla tutarlı bir seyir göstermektedir.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri öğrenim gördükleri okul düzeyine (ilkokul/ortaokul) göre incelendiğinde, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında alınan puanlarda anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre ilkökul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar, ortaokul öğrencilerinden daha yüksek düzeydedir.

Selçuk (2012)'a göre ilkökul çağı, çocuğun vaktinin çoğunluğunu ev dışında başka bir sosyal çevre olan okulda geçirdiği bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, ailenin yanı sıra öğretmen, akran ilişkileri ve diğer faktörlerin etkisi altındadır. Bu dönem Freud'un psikoseksüel gelişim basamaklarından latent döneme karşılık gelir. Freud'a göre latent dönemin öne çıkan özelliği, çocukta ilginin sosyal beceri gelişimine yönelmesidir (B. Aydın, 2020). Erikson'un yaşam boyu gelişim basamaklarında ise ilkökul yılları çalışkanlığa karşı yetersizlik evresine karşılık gelmektedir. Erikson da benzer şekilde bu dönemde çocuğun ilgisinin sosyalleşmeye yöneldiğini, çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerinden taktir ve onay görmeye ihtiyaç duyduğunu savunur (Baysal ve Kıran, 2021). Buna göre ilkökul çocuklarının ilgisi daha çok sosyal çevre üzerinde olduğundan diğerlerine yönelik kabul görece davranışlar sergileme, olumlu davranışta bulunma eğilimlerinin daha fazla olduğu düşünülebilir. Ayrıca yetişkinlerden onay almaya yönelik duyulan ihtiyaç, evde ve okulda saygı boyutlarını etkileyen bir faktör olarak görülebilir.

İlkokul sonrası ortaokul çağına gelindiğinde ise bu dönem çocuk için ön ergenlikle birlikte kimlik arayışının başladığı bir dönem olarak yorumlanabilir. Ergenlikte bireyin ilgisi çevresinden çok kendisi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Eagleman, 2020). Y. Yavuzer (2006a)'e göre ergenliğe girişten itibaren var olan bağımsızlık çabasında herhangi bir engellemeye maruz kalındığında, uyumsuz davranışlara daha sık rastlanabilmektedir. Bu durum ergenlik sürecindeki çocukların öz-kontrol düzeyleri üzerinde etkili olabilir. Alan yazındaki tüm bu bilgiler ışığında, ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeylerinin ortaokul öğrencilerinden daha yüksek olması ilgili alan yazını destekler niteliktedir.

2. Empatik Eğilim Değişkenine İlişkin Bulguların Tartışılması

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimleri yaşa göre incelendiğinde, ölçeğin genelinden ve tüm alt boyutlardan alınan puanlar ile öğrencilerin yaşları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Buna göre öğrencilerin yaşı arttıkça empatik eğilimleri, duygusal ve bilişsel empati düzeyleri düşmektedir.

Literatürde empati değişkenini ele alan çalışmalar incelendiğinde, bu bulgudan farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Karamuk (2015)'un 10-13 yaşa aralığında yer alan 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, Avcı (2017)'nin ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, Sayın (2010)'ın 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada empati becerisi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çatalçam (2021)'in 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği empati, hoşgörülü davranış ve obez çocuklara ilişkin tutum düzeylerinin incelendiği çalışmada da benzer şekilde empati düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Bu çalışmada alan yazındaki diğer araştırmaların aksine empatik eğilim düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin görülmüş olması çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaş aralığının diğer çalışmalara kıyasla daha geniş bir skalaya sahip olması ile ilişkilendirilebilir.

Kuramsal çerçeve bağlamında değerlendirildiğinde, çocukta altı yaş itibarıyla düşünerek öğrenmede gelişme meydana gelir. Bu yaş civarında çocuk olaylara diğerlerinin açısından bakabilir. Altı ile on yaşlar arasındaki çocuklar başkalarının ihtiyaçlarını kavrayabilir. On yaş civarında soyut empatide meydana gelen gelişmeyle çocukların hiç tanımadığı başka insanların ihtiyaçlarını önemseydiği

görülür (Tarhan, 2020). Buna göre çocuklarda empatik eğilim, duygusal ve bilişsel empati boyutlarında yaşa göre artan bir ilerleyiş beklenebilir. Ancak yaşın artmasıyla çocukların nispeten daha sakin bir dönem olarak ifade edilen orta ve geç çocukluk döneminden, ön ergenliğe doğru geçiş yapması burada etkileyici unsur olarak öne çıkmış olabilir. Waal (2014)'e göre empati henüz ortaya çıkmadan birey tarafından bastırılabilir. Dolayısıyla yaşın artmasıyla birlikte bireyin bilişsel gelişimine paralel olarak empati gelişiminde bir artış beklense de ergenlik döneminin getirdiği uyum süreçleri dolayısıyla empatik anlayış geri planda kalmış olabilir.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, Empatik Eğilim Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Literatürde bu bulguyu empatik eğilim genelinde, bilişsel ve duygusal empati alt boyutlarında destekleyen benzer çalışmalar bulunmaktadır. Tatal (2022)'in ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, Aka (2019)'nın ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, İlgül (2022)'ün ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, S. Öztürk (2019)'ün ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin empatik eğilim, bilişsel empati ve duygusal empati düzeyleri kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Tüm boyutlarda olmasa da bu bulguyu kısmen destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır. Ural (2010)'in 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle çalışmasında, Durlanık (2019)'in orta çocukluk dönemini kapsayan araştırmada kız öğrencilerin empatik eğilimleri erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde görülmüştür. Karamuk (2015)'un yaşları 10-13 arasında değişen 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, Sayın (2010)'in 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, Çetin ve Güngör-Aytar (2012)'in ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışmasında, Erken (2009)'in 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada kızların empati beceri düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Garaigordobil (2009)'in çocukluk ve ergenlik döneminde empatinin cinsiyet farklılıkları ve sosyal-duygusal değişkenlerle ilişkisine yönelik, 10-14 yaş grubunu içeren karşılaştırmalı analiz çalışmasında her yaş düzeyi için kızların empati kapasitesi erkeklerden daha yüksek düzeyde görülmüştür.

Literatürde bu bulgudan farklı sonuca ulaşan bir araştırmaya da rastlanmaktadır. Avcı (2017)'nin çalışmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Empatik eğilim ve alt boyutlarında kızlar lehine bir farklılığın görülmesinde, toplumsal cinsiyet rolleri ve normlar, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve çevreyle kurulan ilişkiler etkileyici rol oynamış olabilir. Maguire ve arkadaşları (2016) çalışmasında kız ve erkek çocuklar arasındaki farkı toplumsal normlarla ilişkilendirir. Toplumsal yönden kadınların duyguları anlaması ve ifade etmesi erkeklere kıyasla çevresi tarafından daha çok teşvik edilmektedir. Z. Dökmen (2015)'e göre sosyalleşme sürecinde hem kız hem de erkek çocuklar çeşitli oyunları, etkinlikleri ve kişilik özelliklerini kendilerine uygunluğu konusunda ayırt etmeye başlar. Toplumsal cinsiyet şeması olarak ifade edilen bu duruma göre bilginin işlenmesinde davranışlar kadınsı veya erkeksi gibi iki kategoriye ayrılır. Kadın ve erkekler arasındaki farklılıkların üzerinde duran toplumlarda yetişen çocukların, bilgiyi işlemede cinsiyet çağrışımlarının etkisi görülür. Anne ve babaların çocuk yetiştirme şekillerinin de bundan etkilendiği ifade edilir. Bu durum kız öğrencilerin empatik eğilimlerinde, bilişsel ve duygusal empati alt boyutlarında erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde yer almasına bir açıklama oluşturabilir.

Küçüklükten itibaren çevreyle kurulan ilişkiler bağlamında akranlarla oynanan oyunlar empati gelişiminde etkileyici faktör olarak değerlendirilebilir. Nitekim çocukluk döneminde oynanan oyunların gelişimsel süreci destekleyici nitelik taşıdığı üzerinde durulan bir konudur (Özyürek ve Çavuş, 2016). Küçük yaştaki çocuklar gözlemlendiğinde, kız çocuklarının çoğunlukla evcilik vb. oyunları tercih ettiği görülürken, erkek çocuklarının daha çok savaş ve yarış oyunlarına yöneldiğine rastlanmaktadır. Çankaya (2014)'nin araştırmasında dövüş ve savaş içerikli bilgisayar oyunlarını oynama sıklığı arttıkça empati düzeyi azalma göstermiştir. Bu çalışmada da kız çocuklarda empatik eğilimin erkeklerden daha fazla görülmesinin bir nedeni olarak evcilik gibi oyunların kişilerarası ilişkilere dayanması ve savaş-yarış gibi oyunların şiddet veya rekabet içermesi düşünülebilir.

Waal (2014)'e göre empattide cinsiyet etkisi olağan bir sonuçtur. Ona göre cinsiyet farklılıkları henüz sosyalleşme meydana gelmeden kendini gösterir. Başkasının ağladığını duyan bebeklerin ağlaması kız çocuklarında daha belirgin görülür. Benzer şekilde iki yaş civarındaki kız çocuklarında bir başkasının üzüldüğü

olaya duyulan ilgi erkeklere kıyasla daha fazla ortaya çıkar. Waal, yetişkin bireylerde de kadınların empatik tepkilerinin erkeklerden daha güçlü olduğunu söylemektedir. Bu bilgiler ışığında ilgili alan yazında yer alan bilgilerin araştırma bulgusunu desteklediği görülmektedir.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimlerinin kardeş sayısına göre farklılaşmasına bakıldığında, öğrencilerin bilişsel empati alt boyutundan aldıkları puanların anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Buna göre iki kardeş olan öğrencilerin bilişsel empati düzeyi dört kardeş olan öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin duygusal empati alt boyutundan ve ölçeğin genelinden aldıkları puanlarda ise kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

İlgili literatür incelendiğinde bilişsel empati alt boyutunda kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığa ulaşan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu çalışmaya benzer şekilde empatik eğilim düzeyinde ve duygusal empati alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olmadığını gösteren başka çalışmalar mevcuttur. Aka (2019)'nın ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin empatik eğilim, bilişsel empati ve duygusal empati boyutları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Tatal (2022)'in ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmada genel empati, duygusal ve bilişsel empati düzeylerinde kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Durlanık (2019)'ın orta çocukluk dönemini kapsayan araştırmasında, Koca (2020)'nin ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada empatik eğilimin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Köse (2019)'nin 10-12 yaş grubu çocuklarla ve Karamuk (2015)'un 10-13 yaş grubu çocuklarla yaptıkları çalışmalarda empati ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Literatürde empati düzeyinde anlamlı farklılığa ulaşan başka çalışmalar olduğu da görülmüştür. Avcı (2017)'nin ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışmasında kardeş sayısı beş ve üzeri olan öğrencilerin empati becerileri bir ve iki kardeşi olan öğrencilerin empati becerilerinden daha yüksek düzeydedir. Sayın (2010)'ın 4 ve 5. sınıflarla çalışmasında ise öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça empati becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Eldeki çalışmada dört kardeş olan öğrencilerin iki kardeş olanlara göre daha düşük bilişsel empati düzeyinde yer alması, çocukların algıladıkları aile tutumları bağlamında yorumlanabilir. Oflazoğlu-Göncü (2013)'nün çalışmasında çocukların algıladıkları aile ilişkisi kardeş sayısı değişkenine göre farklılık göstermiş, dört kardeş ve üstü olan çocukların algıladıkları engelleyici aile ilişki düzeyi iki kardeş olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde yer almıştır. Çalışmada genel olarak kardeş sayısının artmasıyla destekleyici aile ilişkilerinde azalma olduğu görülmüştür. Engelleyici aile ilişkileri cezalandırma, uygunsuz iletişim şekilleri gibi işlevsiz özellikleri içermekte ve çocuğun gelişimini engelleyici bir yapı ortaya koymaktadır (Demirtaş-Zorbaz ve Korkut-Owen, 2013). Buna göre, engelleyici aile ilişkilerinin daha fazla olduğu çok çocuklu ailelerde çocukların duygularının anlaşıldığına yönelik algısının daha az olması muhtemeldir. Bunun yanı sıra diğerlerinin bakış açısını anlamayı ifade eden bilişsel empati yetileri de yeterince desteklenmemiş olabilir. Ayrıca çocuk sayısının artmasıyla, ebeveynlerin ilgisi daha fazla çocuğa bölünmektedir. Yılmaz (2007)'in çalışmasında ailedeki çocuk sayısının artmasıyla çocukların anne ve babadan algıladığı kabul/ilgi düzeyinin azaldığı görülmüştür. Bu doğrultuda dört kardeş olan çocukların ebeveynlerine yönelik algılarında kabul düzeylerinin daha az olduğu düşünüldüğünde, duygularının anlaşıldığına yönelik algısı da paralel olarak düşük düzeyde seyredebilir. Benzer şekilde çocukların diğerlerini anlamaya yönelik bilişsel empati yetilerindeki gelişme daha düşük düzeyde yer almış olabilir.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimlerinin doğum sırasına göre farklılaşması incelendiğinde, Empatik Eğilim Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından alınan puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Aka (2019)'nın ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışmasında öğrencilerin empatik eğilimlerinin doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Karamuk (2015)'un 10-13 yaş aralığındaki 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle çalışmasında, öğrencilerin empati becerilerinin doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Çatalçam (2021)'in 10-14 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında, Çetin ve Güngör-Aytar (2012)'in ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle araştırmasında ve Köse (2019)'nin 10-12 yaş çocuklarla çalışmasında empati puanlarının doğum sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

İlgili alan yazında bu çalışmanın aksine anlamlı farklılığa ulaşan bir çalışmaya da rastlanmaktadır. Sayın (2010)'ın 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, en büyük çocukların empati beceri düzeyleri, diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşması incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel empati alt boyut puanlarının annesi ortaokul mezunu olanlarda lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak Empatik Eğilim Ölçeği genelinde ve duygusal empati alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Literatürde bu çalışmaya benzer şekilde bilişsel empati boyutunda anlamlı farklılığa ulaşan başka bir çalışma bulunmaktadır. Tatal (2022)'in ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle çalışmasında öğrencilerin bilişsel empati düzeylerinde anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak bu çalışma bulgularının aksine Tatal (2022) genel empati ve duygusal empati boyutlarında da anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Buna göre eğitim düzeyi lise, üniversite, lisansüstü olan annelerin çocuklarında genel empati, bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, anneleri yalnızca okur-yazar olan ya da okur-yazar olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeydedir.

Alan yazındaki çalışmalarda, bu araştırmayı destekler nitelikte empatik eğilim genelinde anne eğitim durumuna göre farklılaşmanın olmadığı başka çalışmalar mevcuttur. Yolcu (2020)'nun 8-9 yaş grubu öğrencilerle çalışmasında, Durlanık (2019)'ın orta çocukluk dönemini inceleyen araştırmasında ve S. Öztürk (2019)'ün ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışmasında öğrencilerin empatik eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca Durlanık (2019)'ın çalışmasında bilişsel ve duygusal empati boyutlarında da anne eğitim düzeyine göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Karamuk (2015)'un 10-13 yaş aralığındaki 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile çalışmasında öğrencilerin empati becerisinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Köse (2019)'nin 10-12 yaş aralığındaki çocuklarla çalışmasında ve Çatalçam (2021)'in 10-14 yaş aralığındaki öğrenci grubuyla çalışmasında benzer şekilde empati puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Bu çalışmanın aksine literatürde empatik eğilim genelinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır. Ural (2010)'ın 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle çalışmasında öğrencilerin empatik eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı; anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayanlara kıyasla empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Avcı (2017)'nın ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışmasında annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin empati becerileri, annesi lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde görülmüştür. Sayın (2010)'ın 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle çalışmasında anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin empati becerilerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Çetin ve Güngör-Aytar (2012)'ın ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışmasında empati düzeyi en düşük düzeyde yer alan öğrencilerin annesi okur-yazar olmayanlar olduğu; empati düzeyi en yüksek olan öğrencilerin ise anne eğitim düzeyinin yüksekokul-üniversite olduğu belirlenmiştir.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına bakıldığında, Empatik Eğilim Ölçeği genelinden ve bilişsel empati alt boyutundan alınan puanlarda anlamlı bir farklılaşma görülürken, duygusal empati alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin, baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olanlara göre bilişsel empatilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Empatik eğilim genel puanlarına bakıldığında ise baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin, baba eğitim durumu ilkokul ve ortaokul olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

İlgili alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte başka çalışmalar da mevcuttur. Tural (2022)'ın çalışmasında ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim ve bilişsel empati puanlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmadan farklı şekilde duygusal empati alt boyutunda da anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre eğitim düzeyi lise, üniversite, lisansüstü olan babaların çocuklarında genel empati, bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, babaları yalnızca okur-yazar olan ya da okur-yazar olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeydedir. S. Öztürk (2019)'ün ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışmasında yine bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin bilişsel empatileri baba eğitim

düzeyine göre farklılaşırken, duygusal empati düzeyleri farklılaşmamıştır. Araştırmaya göre baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerde bilişsel empati düzeyinde de artış olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bu çalışmanın aksine öğrencilerin genel empatik eğilimlerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ural (2010)'ın 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle çalışmasında öğrencilerin empatik eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı; baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayanlara kıyasla empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Literatürde bu çalışmanın aksine empatik eğilim düzeyinde baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı araştırmalara da rastlanmıştır. Yolcu (2020)'nin 8-9 yaş grubu öğrencilerle çalışmasında öğrencilerin empatik eğilimleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmamıştır. Karamuk (2015)'un 10-13 yaş aralığındaki 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerle çalışmasında, Avcı (2017)'nin ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, Çetin ve Güngör-Aytar (2012)'in ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle çalışmasında öğrencilerin empati becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Bu çalışmada öğrencilerin bilişsel empati düzeylerinin hem anne hem de baba eğitim düzeyine göre farklılaşma gösterdiği bulunmuştur. Genel bir deyişle, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarında bilişsel empati düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu konu kuramsal açıdan ele alındığında, Goleman (2020)'a göre bilişsel empati, diğer kişilerin bakış açısını anlama yetisi olarak tanımlanır. Aynı zamanda öz farkındalığın da uzantısı şeklinde yorumlanmaktadır. Ona göre, sorgulama ve merak arzusu bilişsel empatiyi beslemektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin yeni şeyler öğrenmeye, sorgulamaya daha açık olduğu göz önüne alındığında bilişsel empati gelişimlerinin de eğitsel süreçte desteklendiği düşünülebilir. Ebeveynlerinin davranışlarını taklit ve model alma süreciyle öğrenen çocuklarda benzer niteliklerin kazanılması olasıdır. Ayrıca ebeveynler bilişsel empatiyi geliştiren yetiler konusunda çocuklarına yönelik eğitici davranışlar göstermiş olabilir. Özay ve Akay (2014)'in çalışmasında çocukların empati hakkında bilgilendirilmesinden sonra empati içeren davranışları gösterme düzeyinde artış belirlenmiştir. Bu doğrultuda eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların çocuklarında bilişsel empati düzeyinin yüksek bulunması öngörülebilir bir sonuçtur.

Bu çalışmada öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri hem anne hem de baba eğitim durumuna göre farklılaşma gösterirken, duygusal empati düzeylerinde böyle bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bulgu bilişsel empati ve duygusal empatinin temelinde farklı süreçlerin olduğunu işaret etmesi bakımından değerli olabilir. Goleman (2020) duygusal empatiyi diğerlerinin hissettiği duyguları hissetme yetisi olarak ifade eder. Ona göre duygusal empati kapasitesinin kullanımında, diğerlerinin yüzü, sesi gibi duygusal göstergelere odaklanılır. Waal (2014)'e göre bireyin başkalarının duygulanımlarına şahit olması benzer duygular içinde olmasını etkileyebilir. Bu durum canlı bedenleri arasında var olan eş zamanlı uyumla da ilişkilendirilir. Ona göre bedenler arasındaki uyum çok basit bir temele dayanır. Birilerinin güldüğü bir ortamda diğerlerinin de gülmesi, esnerken esnemesi buna örnek oluşturur. Başkalarının kahkahayla güldüğü bir ortamda bulunan kişinin gülmeden durabilmesinin zor olduğu gibi acı çeken birini görmek de kişide duygulanıma neden olur. Buradan hareketle duygusal empatinin ortaya çıkmasında bilişsel empatiye kıyasla eğitsel süreçlerden ziyade duygulanımların ön planda olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla bilişsel empatide ebeveyn eğitim düzeyine göre ortaya çıkan farklılaşma, duygusal empatide görülmemiş olabilir.

- Empatik eğilimin sınıf düzeyine göre farklılaşmasına bakıldığında, Empatik Eğilim Ölçeği genel puanı ve tüm alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre 3. sınıf öğrencileri duygusal empati alt boyutunda 6, 7 ve 8'lerden, bilişsel empati alt boyutunda ise 6 ve 7'lerden daha yüksek düzeydedir. Dördüncü sınıf öğrencileri duygusal empati alt boyutunda 6 ve 7'lerden daha yüksek düzeydedir. Empatik Eğilim Ölçeği genel puanlarına bakıldığında ise 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

İlgili alan yazın incelendiğinde empatik eğilimin sınıf düzeyine göre istatistiksel yönden anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bir araştırmaya ulaşılmıştır. Durlanık (2019)'ın orta çocukluk dönemini kapsayan araştırmasına göre 6. sınıfta öğrenim gören çocukların empatik eğilimleri 5. sınıfta öğrenim gören çocuklardan önemli ölçüde daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Literatürdeki diğer çalışmalarda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Tatal (2022)'in ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle çalışmasında öğrencilerin empati, duygusal ve bilişsel empati düzeyleri, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık

göstermemiştir. Ural (2010)'ın 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle çalışmasında empatik eğilimin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Karamuk (2015)'un 10-13 yaş aralığındaki 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle çalışmasında, Sayın (2010)'ın 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle araştırmasında empati becerisinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Çatalçam (2021)'in 10-14 yaş grubu öğrencilerle çalışmasında ve Köse (2019)'nin 10-12 yaş öğrencilerle çalışmasında empati ölçeği puanlarında sınıf düzeyine göre farklılaşma görülmemiştir.

Eldeki çalışmada, öğrencilerin yaşları ile empatik eğilim, duygusal ve bilişsel empati düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu bulgu ile sınıf düzeyine göre ortaya çıkan farklılıkların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak sınıf düzeyine göre yapılan incelemede görüldüğü kadar doğrusal eğilim gösteren bir grafiğe bu kısımda rastlanamamaktadır. Bunun nedeni aynı sınıf düzeyinde farklı yaşlardaki çocukların bulunması ile ilişkili olarak yorumlanabilir. Bunun yanı sıra empatik eğilim ve alt boyutlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına bakıldığında genel olarak ilkökul düzeyindeki 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, ortaokul düzeyinde yer alan 6 ve 7'lerden daha yüksek düzeyde yer aldığı görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkeninde elde edilen bu sonuçlar, okul düzeyine (ilkokul/ortaokul) göre farklılaşmayı ele alan diğer bulgularla benzer nitelik taşımaktadır.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimlerinin öğrenim düzeyine (ilkokul/ortaokul) göre farklılaşması incelendiğinde, ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan puanlarda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Buna göre ilkökul öğrencilerinin empatik eğilimleri ve alt boyutları ortaokul öğrencilerinden daha yüksek düzeydedir.

Bu bulgu ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu gelişim dönemleriyle ilişkili olarak yorumlanabilir. İlkokul çağına karşılık gelen orta ve geç çocukluk döneminde bilişsel yönden problem çözme ve somut işlemlerde gelişme görülürken, benmerkezçiliğin azalmasıyla birlikte olaylar çok yönlü değerlendirilebilir. Bu gelişim dönemindeki çocuklarda duygusal anlayışta ve empati kurabilme becerisinde gelişme beklenir. Sarıçalı (2020)'ya göre, ortaokul yıllarının karşılık geldiği ön ergenliğe girişle birlikte ergenlik süresince bilişsel gelişim devam eder. Böylelikle ergenin çevreyi ve dünyayı değerlendirmesi çocukluk yıllarından farklılaşır. Soyut düşünce becerisindeki gelişme hem olumlu hem de olumsuz

sonuçlarla ortaya çıkar. Başkalarının düşüncelerini önceki zamanlara kıyasla daha iyi kavrayabilen ergenlerin diğerlerini anlama kapasitesi de genişler. Ancak benmerkezciliği dolayısıyla ilgisi kendi üzerinde olduğundan bu düşüncelerin odağını tam olarak ayırt edebildikleri söylenemez.

İlkokul çağında benmerkezciliğin azalırken ilginin sosyal çevre üzerinde olduğu ve ergenlik çağında benmerkezciliğin artarak ilginin bireyin kendisine yönelmiş olduğu düşünüldüğünde, bu durum öğrencilerin empati düzeylerinde etkileyici rol oynamış olabilir. Ayrıca Şahin (2019)'e göre, ergenlik dönemi bireyin yaşantısında meydana gelen biyolojik, fiziksel ve psikososyal değişimlere uyum sağlama dönemidir.

Kendi yaşamındaki değişimlere adapte olmaya çalışan ergenin, orta ve geç çocukluğa kıyasla daha zor ve yoğun bir dönem içinde olduğu düşünülebilir. Bütün bunlar ergenin empatik davranışlarında ve sosyal etkileşimlerinde, ahlaki davranışlarında olumsuz eylemlerle kendini gösterebilir. Nitekim eldeki çalışmada ortaokul çocuklarının empatik eğilimlerinin yanı sıra sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeylerinin de ilkökul çağı çocuklarından daha düşük düzeyde yer aldığı görülmüştür. Bu durum gelişim döneminin etkilerinin araştırma sürecine yansıdığına bir diğer örneğidir.

Empatinin biyolojik temeli de bu süreçte etkin rol oynamış olabilir. Decety ve Cowell (2015)'e göre empati beyinde amigdala, hipotalamus, prefrontal korteks gibi birden fazla bağlantıyla ilişkili bir ağda gerçekleşir. Ergenlikte de beyin gelişimi ön, orta ve geç ergenlik boyunca devam ederken özellikle zihinsel akıl yürütme ve muhakeme süreçleriyle ilişkisi olan prefrontal korteks gibi kısımlarda değişimler meydana gelir (Santrock, 2019). Bazı uyumsuz davranışların ortaya çıkmasında beyin gelişimi ile ilgili süreçlerin etkisinden bahsedilirken (Yıldız, 2018) empati düzeyi de bu doğrultuda bir ilişki taşıyor olabilir.

3. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim ile Empatik Eğilim İlişkisine Yönelik

Bulguların Tartışılması

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği alt boyutları ile Empatik Eğilim Ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönde

anlamli bir ilişki olduğu bulunmuştur.

İlgili alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Sarmusak (2011)'ın 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin sayđı gösterme ve dürüst olma eğilimleri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür. Ödemiş (2019)'in ortaokul öğrencileriyle odak grup görüşmesi yöntemiyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin empatik eğilimleri ile ahlaki davranışları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış; empati düzeyi arttıka ahlaki yönden doğru olarak nitelendirilen davranışların daha fazla sergilendiği görülmüştür. Koca (2020)'nın ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin empatik eğilimleri ile aile birliği içerisindeki sayđı düzeyleri arasında anlamli bir ilişki bulunmuş; empatik eğilimin öğrencilerde sayđı düzeyini pozitif ve anlamli şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Erken (2009)'in 5. sınıf öğrencileriyle çalışmasında empati becerisi yüksek olan öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha fazla dürüst, yardımsever ve sayđılı davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Eisenberg ve Miller (1987)'in araştırmasında empatinin prososyal ve ilgili davranışlarla ilişkisi meta-analiz yöntemiyle ele alınmış, pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Garaigordobil (2009)'in çocukluk ve ergenlik döneminde empatinin cinsiyet farklılıkları ve sosyal-duygusal değişkenlerle ilişkisine yönelik, 10-14 yaş grubuyla gerçekleştirdiği karşılaştırmalı analiz çalışmasında, empatik ocuk ve ergenlerin çok sayıda olumlu sosyal davranış ve az sayıda olumsuz sosyal davranış gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre empatinin sosyal davranışlarla pozitif, sosyalleşmeye engel davranışlarla negatif ilişki içinde olduğu yorumuna varılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve literatürde yer alan çalışmalar, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koymaktadır. İnsan, doğası gereği sosyal bir varlıktır. Dünyaya geldiğinde ailede başlayan sosyalleşme süreci, diğerleriyle kurulan etkileşimlerle devam eder. Bu süreç boyunca birey hem duygusal hem de sosyal yönden gelişme gösterir. Ahlaki gelişim ise bireyin toplumsal yönden doğru olanı belirlemede etkilidir. Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim bir bütün olarak bireyin kurduğu ilişkilerde diğerlerinin duygularını anlamasını, doğru eylemlerde bulunmasını, toplumsal yönden uyumlu davranışlar gerçekleştirmesini mümkün kılar. Empati de bireyin karşısındakinin duygularını anlamasını ve hissetmesini sağlarken bu duygunun nedenine yönelik kavrayışı

olanaklı kılar. Empatinin gelişimi biraz daha kompleks bir yapılanma içermesine karşın empatinin varlığı diğerleriyle kurulan sosyal ilişkiler çerçevesinde ele alınır. Her iki değişken göz önüne alındığında sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilimin birbiriyle ilişki içinde olduğu öngörülebilir. Ü. Dökmen (2020) de bunu destekler nitelikte başkalarına uyumlu ve sosyal yönden yüksek duyarlılık içinde olan kişilerde bununla paralel olarak empati kurma yetisinde gelişme meydana geldiğini ifade eder.

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiden yola çıkarak yordayıcılık etkisi incelenmiştir. Duygusal empati üzerindeki yordayıcılık etkisine bakıldığında, çoklu regresyon analizi varyansın %37'sini açıklamaktadır. Buna göre, öğrencilerin cinsiyetleri (kız), yaşları, olumlu sosyal davranış ve dürüstlük alt boyutları duygusal empati üzerinde anlamlı düzeyde yordama etkisi oluşturmaktadır. Bilişsel empati üzerindeki yordayıcılık etkisine bakıldığında ise çoklu regresyon analizi varyansın %31'ini açıklamaktadır. Buna göre öğrencilerin cinsiyetleri (kız) ve olumlu sosyal davranış alt boyutu bilişsel empati üzerinde anlamlı düzeyde yordama etkisi oluşturmaktadır.

Bu araştırmada sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empati arasındaki ilişkinin varlığı, bazı alt boyutlarda yordayıcılık etkisi oluştururken, bazılarında yordayıcılık etkisi ortaya koymamıştır. Empati üzerine yapılan bir çalışmada empatinin ve ahlaki davranışın birbiri üzerinde etkisinin olabileceği ancak her durumda birbirleri tarafından motive edilmediği ifade edilmektedir (Waal and Preston, 2017). Bu çalışmanın bulguları öğrencilerin cinsiyetlerinin (kız) ve olumlu sosyal davranış düzeylerinin hem duygusal hem de bilişsel empati üzerinde yordayıcı etki oluşturduğunu göstermektedir. Ancak yaş ve dürüstlük düzeyleri ise duygusal empati üzerinde yordayıcı etki oluşturmaya karşın bilişsel empatide böyle bir etki ortaya çıkmamıştır.

Bilişsel empati, bireyin başkalarının duygularını anlamasıyla ilişkiliyken duygusal empati boyutunda başkalarının duygularının hissedilmesi ve buna uygun tepkinin verilmesi söz konusudur. Dürüstlük alt boyutunun duygusal empati üzerinde yordayıcı etkisi oluşturmaya karşın bilişsel empatide böyle bir etkinin görülmemesi duygusal süreçler bağlamında ele alınabilir. Ahlaki gelişim alt boyutlarından olan

dürüstlük bizatihi vicdani bir değer taşır. Bu yönüyle daha çok duyuşsal süreçlerle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Yaş değişkenine göre yapılan incelemeler, çok küçük yaşlardaki çocukların dahi empatik tepkiler gösterdiğini belirtmektedir. Ağlayan bir bebeği duyan başka bir bebeğin ağlaması, acı çeken birini gören çocuğun yüzünde benzer bir duygunun belirmesi duygusal aktarımın erken yaşlardaki varlığına dikkat çeker (Waal, 2014). Ancak duygusal empatinin gelişimi bir süreç üzerinden düşünülebilir. Nitekim bireyin başkalarının duygularını hissedebilmesi ve buna uygun tepkiler verebilmesi için öncelikle kendi duygularının farkında olması ve duygularını ifade edebiliyor olması gerekir.

İnsanda bazı duygular henüz bebekliğin erken zamanlarında gözlenebilirken, bazıları zaman içinde ortaya çıkar (B. Aydın, 2020). Örneğin bebekte gülümsemenin ilk işaretleri dört haftalık olduğunda görülür. Bebek dört ay civarına geldiğinde gülme, yedi-sekiz aylık olduğunda ise korku duygularına rastlanır. Öfkenin ortaya çıkışı iki yaş civarına karşılık gelir. Ancak bu duygular yaşam boyu süreçte farklı şekillerde kendini gösterir (Erden, 2021). Freud'a göre utanç gibi duyguların gelişimi ödipal dönemde gerçekleşirken (F. Gümüş, 2017); çocuklarda bu duyguların yanında ebeveyn olmasa da kendiliğinden ortaya çıkışı Abe ve Izard (1999)'a göre sekiz yaş dolaylarında görülür. Buradan hareketle duygu gelişiminin ve ifadesinin bir süreç içerdii düşünülebilir. Bilişsel empatinin sağlanması için nispeten belirli bir anlayış düzeyine ulaşmış olmak yeterli olabilir. Bu nedenle yaş değişkeni, duygusal empati üzerinde yordayıcı etki oluştururken bilişsel empatide benzer bir sonuç ortaya çıkmamış olabilir.

- Öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği alt boyutlarının, Empatik Eğilim Ölçeği alt boyutları üzerindeki yordayıcılık etkisi incelendiğinde, dürüstlük, öz-kontrol, evde saygı alt boyutlarının duygusal empati üzerindeki yordayıcılık etkisi okul düzeyine (ilkokul/ortaokul) göre farklılaşmıştır. Buna göre dürüstlük, öz-kontrol, evde saygı ile duygusal empati arasında var olan ilişki ilkokul düzeyinde ortaokul düzeyine kıyasla daha güçlü bulunmuştur.

Bu bulgu göstermektedir ki, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alt boyutlarından olan dürüstlük, öz-kontrol ve evde saygı boyutları ile duygusal empati

arasındaki ilişkide, öğrenim görülen okul düzeyi değişkeni aradaki ilişkinin gücüne yönelik düzenleyici etki oluşturmaktadır. Burada ilkokul ve ortaokul üzerinden okul düzeyine göre ele alınan bu durum çocukların içinde bulunduğu orta ve geç çocukluk dönemi ile ön ergenlik dönemi bağlamında yorumlanabilir. Değişkenlerin duygusal empati üzerindeki etkisinin dönemlere göre şekillendiği görülmektedir. Orta ve geç çocukluk döneminde bahsi geçen alt boyutların duygusal empati üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ilgili alanlarda gerçekleştirilen destekleyici etkinliklerin, değerler eğitiminin ve psikoeğitim programlarının empati gelişimini sağlamada bu dönem zarfında daha önemli rol oynadığı düşünülebilir.

Dönemsel özellikler bağlamında ele alındığında sosyal-duygusal ve ahlaki süreçlerin empati üzerinde oluşturduğu etkinin ilkokul düzeyinde daha güçlü olması beklenen bir sonuçtur. İlkokul yıllarının karşılık geldiği Freud'un latent dönemi ve Erikson'un çalışkanlığa karşı yetersizlik evresi ortak bir deyişle çocukta sosyal beceri gelişiminin öne çıktığı bir süreci ifade eder. Orta ve geç çocukluk yıllarında ebeveynin çocuk üzerindeki kontrolü azalırken çocuğun öz-kontrol becerisi gelişme gösterir ancak halen kontrol ebeveyn ve çocuk ortaklığında gerçekleşmektedir. Ebeveynler çocuğun davranışları için izleyici ve sosyal yönden teşvik edici rol oynar (Santrock, 2019). Sosyal öğrenme ve toplumsal bütünleşmenin öne çıktığı bu dönemde ailelerin yanı sıra gelişimde etkisi olan diğer bir faktör okullardır. Ayrıca akranlarla kurulan ilişkiler ve oyunlar ahlaki gelişim yönünden kuralların yalnızca yetişkinlerle ilişkili olmadığı sosyal hayatla ilişkisinin fark edilmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla empati gelişiminde çevresel faktörler arasında görülen anne-baba ve okullar (Yüksel, 2015) sosyal ilginin öne çıktığı dönem özellikleriyle ilişkili olarak düşünüldüğünde, ilkokul yıllarında ergenliğe kıyasla daha destekleyici rol oynayabilir.

Ergenlik dönemi daha çok çocuğun ebeveynlerden bağımsızlaşmaya çalıştığı (Çankırılı, 2018), akran ilişkilerinin önem kazandığı ve davranışların daha çok akran etkisinde olduğu bir dönem olma özelliği taşır (Gerrig ve Zimbardo, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki ilişkide okul düzeyine göre inceleme yapmanın, aradaki ilişkinin gelişim dönemlerine göre çerçevesini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

B. Sonuç ve Öneriler

Toplumsal hayatın bir parçası olan insanı, gelişim ve değişim süreci içinde diğerlerinden ayrı ele almak mümkün değildir. Ailede başlayan sosyalleşme yaşantısı genişleyerek devam ederken bu ilişkiler içinde bireyin duygusal anlayışı, duyguları yorumlama ve düzenleme becerisi gelişir. Sosyal ve duygusal gelişim daima birbiriyle etkileşim içindedir. Ahlaki gelişim ise bireyin doğru ve yanlış eylemlerinin arka planında yer alarak uyumlu bir sosyal yaşamın temelinde bulunur. Bireyin içinde bulunduğu tüm ilişkilerinde düzenleyici rol oynayan sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim süreçlerinin yanında empati de kişilerarası ilişkilerde anlayış ve hoşgörüyü besler. Dünyayı başkalarının gözünden görmeye olanak sağlayan empatinin eksik olduğu ilişkilerde anlaşmazlık ve çatışmaların görülmesi olasıdır. Bu yönüyle empati birey yaşamında önemli yere sahiptir. Bütün bunlar göz önüne alınarak, bu araştırmada sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, sosyal-duygusal gelişim alanında yer alan bazı kavramlar ile empati arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca ahlaki yargı ile empatik eğilim konularını birlikte ele alan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda genellikle empatinin diğer alanlar üzerindeki etkisinin incelendiği görülmüştür. Ancak sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim değişkenlerinin birlikte ele alındığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Yaşları 8-14 arasında değişen öğrencilerde bu ilişkiye yönelik bulgulara ulaşırken aynı zamanda değişkenlere yönelik dönemsel farklılıkları ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yaşları 8-10 arasında değişen ilkokul öğrencileri orta ve geç çocukluk kapsamında, yaşları 10-14 arasında değişen ortaokul öğrencileri ön ergenlik dönemi çerçevesinde ele alınmıştır.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda belirlenen araştırma sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sonuçları özetlendiğinde,

- İlkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim düzeylerinin ortaokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu,

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu,
- Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimin duygusal empati üzerindeki yordayıcılık etkisinin incelenmesinde çoklu regresyon analizinin varyansın %37'sini açıkladığı ve katılımcıların cinsiyetlerinin (kız), yaşlarının, olumlu sosyal davranış ve dürüstlük alt boyutlarından alınan ortalama puanların duygusal empati alt boyutundan alınan ortalama puanlar üzerinde anlamlı düzeyde yordama etkisi oluşturduğu,
- Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimin bilişsel empati üzerindeki yordayıcılık etkisi incelendiğinde çoklu regresyon analizinin varyansın %31'ini açıkladığı ve katılımcıların cinsiyetlerinin (kız) ve olumlu sosyal davranış alt boyutundan aldıkları ortalama puanların bilişsel empati alt boyutundan alınan ortalama puanlar üzerinde anlamlı düzeyde yordama etkisi oluşturduğu,
- Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alt boyutlarının empatik eğilim alt boyutları üzerindeki yordayıcılık etkisinin okul düzeyine göre farklılaşması incelendiğinde dürüstlük, öz-kontrol, evde saygı değişkenleri ile duygusal empati arasındaki ilişkinin öğrenim düzeyine göre farklılaştığı, öğrenim düzeyinin bu ilişkide düzenleyici etki oluşturmasıyla ilkökul düzeyinde daha güçlü bir ilişkinin ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki ilişki bu çalışma kapsamında görülmekle birlikte kuramsal çerçeve ve ilgili alan yazında mevcut diğer çalışmalar bu ilişkiyi desteklemektedir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda bireyin yaşantısında sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanlarında meydana gelen değişimlerin empatik eğilimi de etkileyeceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda özellikle ilkökul yıllarının karşılık geldiği orta ve geç çocukluk dönemi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanlarına yönelik yapılan etkinliklerin, eğitim programlarının ve psikoeğitimin empatik eğilim gelişiminde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Ön ergenlik döneminde bulunan öğrencilerle çalışan okullardaki rehberlik servislerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empati gelişiminde bu dönem öğrencilerinin düşük düzeyde olduklarını dikkate almaları ve buna yönelik çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Gelecekte bu konu üzerinde çalışma yapacak araştırmacıların daha geniş yaş aralığını kapsayan özellikle ergenliğin orta ve geç evrelerini ele alan çalışmalar yapmasının sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empati gelişiminde dönemsel etkiyi ortaya koymasını bakımından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca empatinin biyolojik kökenine yönelik empati ile beyin ilişkisini ele alan çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmanın yalnızca İstanbul ili Avrupa Yakası bölgesinde yer alan katılımcı grubunu içerdiği göz önüne alındığında, il genelinde ve ülke genelindeki farklı Őehirleri içeren örneklemde araştırma yapmak daha iyi sonuçlar verebilir. Ayrıca sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki ilişki başka değişkenlerin oluşturduğu düzenleyici etki ile değerlendirilebilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ADLER, A. (2010). **İnsanı Tanıma Sanatı**, Çev. K. Şipal, İstanbul, Say Yayınları.
- ADLER, A. (2016). **Yaşamın Anlam ve Amacı**, Çev. K. Şipal, İstanbul, Say Yayınları.
- ALTINTAŞ, H. (2018). **Psikoloji Sözlüğü**, Ankara, Akçağ Yayınları.
- ARI, R. (2016). **Eğitim Psikolojisi - Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- ARONSON, E., WILSON, T. D. ve AKERT, R. M. (2012). **Sosyal Psikoloji**, Çev. O. Gündüz, İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- AY, İ. (2019). Duygusal Gelişim, İ. Seçer (Ed.), **Gelişim Psikolojisi** (s. 115-140) içinde, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- AYDIN, A. (2011). **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim**, Ankara, Pegem Akademi.
- AYDIN, B. (2012). Gelişimin Doğası, B. Yeşilyaprak (Ed.), **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim** (ss. 29-55) içinde, Ankara, Pegem Akademi.
- AYDIN, B. (2020). **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- BACANLI, H. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- BARUT, Y. (2016). Eğitimin Psikolojik Temelleri, D. Ekiz ve H. Durukan (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş** (ss. 63-90) içinde, İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- BAŞARAN, İ. E. (1974). **Eğitim Psikolojisi - Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri**, Ankara, Yargıçoğlu Matbaası.

- BAŞTÜRK, S. ve TAŞTEPE, M. (2013). Evren ve Örneklem, S. Baştürk (Ed.), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (ss. 129-159) içinde, Ankara, Vize Yayıncılık.
- BAYSAL, Z. N. ve KIRAN, B. (2021). İlkokul Çocuklarında Gelişimin İki Alanı: Fiziksel ve Sosyo-Duygusal Gelişim, Z. N. Baysal, E. Sarıcan ve N. Şener (Ed.), **İlkokul Üzerine Güncel Konular-I** (ss. 244-261) içinde, Ankara, Pegem Akademi.
- BEE, H. ve BOYD, D. (2009). **Çocuk Gelişim Psikolojisi**, Çev. O. Gündüz, İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- BURGER, J. M. (2006). **Kişilik**, İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Yayınları.
- CAN, G. (2012). Kişilik Gelişimi, B. Yeşilyaprak (Ed.), **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim** (ss. 125-163) içinde, Ankara, Pegem Akademi.
- CÜCELOĞLU, D. (2011). **İnsan ve Davranışı**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- ÇAKIR, M. A. (2010). Eğitimin Psikolojik Temelleri, K. Keskinılıç (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş** (ss. 159-190), Ankara, Pegem Akademi.
- ÇANKIRILI, A. (2018). **Sorunlarıyla Çözümleriyle Ergenlik Çağı**, İstanbul, Uğurböceği Yayınları.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları**, Ankara, Pegem Akademi.
- DOĞAN, Ö. (2019). **Empati ve Sempati**, İstanbul, Maviçatı Yayınları.
- DÖĞÜŞGEN, M. M. (2010). **Her Yönüyle Empati ve Sevgi Dili**, Z. G. Çelik (Ed.), İstanbul, Ekinoks Yayınevi.
- DÖKMEN, Ü. (2020). **İletişim Çatışmaları ve Empati**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- DÖKMEN, Z. Y. (2015). **Toplumsal Cinsiyet - Sosyal Psikolojik Açıklamalar**, İstanbul, Remzi Kitabevi.

- EAGLEMAN, D. (2020). **Beyin - Senin Hikâyen**, İstanbul, Domingo Yayıncılık.
- ERDEN, Ş. (2021). Duygusal Gelişim, M. E. Deniz (Ed.), **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim** (ss. 172-210) içinde, Ankara, Pegem Akademi.
- ERIKSON, E. H. (2022). **İnsanın 8 Evresi**, Çev. G. Akkaya (Ed.), İstanbul, Okuyanlar Yayınları.
- ERTÜRK, Y. D. (2017). **Davranışlarımız ve Biz - Sosyal Psikoloji Bakış Açısıyla Kalabalık İçinde Ben Olmak**, İstanbul, Pozitif Yayınları.
- FILLIZOAT, I. (2019). **Sabırımı Zorluyorsun! - 6-11 Yaş Arası Çocukları Anlama Rehberi**, E. M. Koç (Ed.), Çev. F. Taşkiran, İstanbul, Kurdaldışı Yayıncılık.
- GANDER, M. J. ve GARDINER, H. W. (2004). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Çev. A. Dönmez ve N. Çelen, Ankara, İmge Kitabevi.
- GEÇTAN, E. (2017). **Psikanaliz ve Sonrası**, İstanbul, Metis Yayınları.
- GELDARD, K. ve GELDARD, D. (2013). **Ergenler ve Gençlerle Psikolojik Danışma**, Çev. M. Pişkin, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- GERRIG, R. J. ve ZIMBARDO, P. G. (2018). **Psikolojiye Giriş - Psikoloji ve Yaşam**, Çev. Ed. A. A. Özdoğru ve Çev. G. Sart, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- GOLEMAN, D. (2020). Empati Nedir?, **Duygusal Zekâ - Empati** (ss. 7-18) içinde, Çev. L. Göktem, İstanbul, Optimist Yayın Grubu.
- GÜLER, D. (2020). Egenlik, S. A. Saticı (Ed.), **Gelişim Psikolojisi - Doğum Öncesinden Ölüme** (ss. 185-250) içinde, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- GÜMÜŞ, F. (2017). Gelişim Kuramları, Y. K. Haspolat, A. Büyükgebiz, İ. Yolbaş ve S. Ertuğrul (Ed.), **Çocuklarda Gelişim** (ss. 35-68) içinde, Ankara, Orient Yayınları.
- GÜNDOĞDU, H. (2010). Eğitimin Psikolojik Temelleri, A. Tanrıoğen ve R. Sarpkaya (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş** (ss. 131-153) içinde, Ankara, Anı Yayıncılık.
- HASPOLAT, K. ve AKTAR, F. (2016). **Adolesan Sağlığı ve Hastalıkları**, Ankara, Cinius Yayınları.

- HAYTA, M. K. ve ALGIN, O. (2013). **Aşk ve Flört Kışkacında Ergen**, İstanbul, Timaş Yayınları.
- HECEBİL, S. (2019). **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- HELWIG, C. C. ve TURİEL, E. (2002). Children's Social and Moral Reasoning, P. K. Smith ve Craig H. Hart (Ed.), **Blackwell Handbook of Childhood Social Development** (ss. 475-490) içinde, Great Britain, Blackwell Publishers.
- HOFFMAN, M. L. (2000). **Empathy and Moral Development**, New York, Cambridge University Press.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. ve CEMALCILAR, Z. (2014). **Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar - Sosyal Psikolojiye Giriş**, İstanbul, Evrim Yayınevi.
- KARAKAYA, İ. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, A. Tanrıöğen (Ed.), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (ss. 57-83) içinde, Ankara, Anı Yayıncılık.
- KULAKSIZOĞLU, A. (2004). **Ergenlik Psikolojisi**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- MCKEE, A. (2020). Empati Başarılı Toplantının Anahtarıdır, **Duygusal Zekâ - Empati** (ss. 49-55) içinde, Çev. L. Göktem, İstanbul, Optimist Yayın Grubu.
- MERİÇ, A. (2021). Ahlak Gelişimi. Meriç. A. ve E. Meriç (Ed.), **Çocuk Gelişimi 1-2** (ss. 237-261) içinde, Ankara, Eğiten Kitap Yayıncılık.
- OZAN, C. (2019). Ahlak Gelişimi, İ. Seçer (Ed.), **Gelişim Psikolojisi** (ss. 183-202) içinde, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- PALOMBO, J., BENDİCSEN, H. K. ve KOCH, B. J. (2021). **Psikanalitik Gelişim Teorileri Rehberi**, cilt 1, T. Özakkaş (Ed.) ve Çev. Psikoterapi Enstitüsü Yayın Ekibi, İstanbul, Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- PIAGET, J. (1999). **Çocukta Zihinsel Gelişim**, Çev. H. Portakal, İstanbul, Cem Yayınevi.
- PIAGET, J. (2015). **Çocuğun Ahlaki Yargısı**, Çev. İ. Dündar, İstanbul, Pinhan Yayıncılık.
- RUTTAN, R., MCDONNELL, M. H. ve NORDGREN, L. (2020). Aynı Yoldan Geçmiş Olmak Empatiyi Zorlaştırıyor, **Duygusal Zekâ - Empati** (ss. 59-65) içinde, Çev. L. Göktem, İstanbul, Optimist Yayın Grubu.

- SANTROCK, J. W. (2019). **Yaşam Boyu Gelişim - Gelişim Psikolojisi**, Çev. Ed. G. Yüksel, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- SARIÇALI, Z. E. (2020). Son Çocukluk, S. A. Satıcı (Ed.), **Gelişim Psikolojisi: Doğum Öncesinden Ölüme** (ss. 129-182) içinde, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- SCHULTZ, D. P. ve SCHULTZ, S. E. (2007). **Modern Psikoloji Tarihi**, Çev. Y. Aslay, İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- SEGAL, E. A. (2018). **Soical Empathy: The Art of Understanding Others**, New York, Columbia University Press.
- SELÇUK, Z. (2012). **Eğitim Psikolojisi**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- SENEMOĞLU, N. (2020). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- SHAFFER, D. R. ve KIPP, K. (2013). **Developmental Psychology - Childhood and Adolescence**, USA, Cengage Learning.
- SLAVIN, R. E. (2019). **Eğitim Psikolojisi – Kuram ve Uygulama**, Çev. Ed. G. Yüksel, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- STEINBERG, L. (2013). **Ergenlik**. Çev. F. Çok, H. Ercan, M. Artar, E. Uçar, S. A. Sevim, M. Bağlı,...,E. G. Kapçı, Ankara, İmge Kitabevi.
- ŞAHİN, H. (2019). **Aykırı Ergenlerin Psikolojisi**, F. Atak (Ed.), İstanbul, Akademik Kitaplar.
- ŞAHİN, M. ve AKBABA, S. (2017). **Okulda ve Sanal Ortamda Zorbalık ve Empati**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- ŞENTÜRK, H. (2018). **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul, İz Yayıncılık.
- TABACHNICK, B. G. ve FİDELL, L. (2013). **Using Multivariate Statistics**, Pearson (6th ed.).
- TANHAN, F. (2011). Eğitimin Psikolojik Temelleri, H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş** (ss. 91-116) içinde, Ankara, Pegem Akademi.

- TARHAN, N. (2020). **Toplum Psikolojisi ve Empati - Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye**, İstanbul, Timaş Yayınları.
- ULAŞ, S. (2019). Sosyal Gelişim, İ. Seçer (Ed.), **Gelişim Psikolojisi** (s. 161-182) içinde. Erzurum, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- ULUTAŞ, İ. (2007). Okul Çocuklarında Psikososyal Gelişim, **Çocuk ve Ergen Gelişimi** (ss. 63-91), İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- UMMANEL, A. ve DİLEK, A. (2016). Gelişim ve Öğrenme, S. Çelenk (Ed.), **Öğretim ilke ve Yöntemleri** (ss. 35-52) içinde, Ankara, Pegem Akademi.
- ÜNAL, İ. (2012). **Gençlerle İletişim**, İstanbul, Nesil Yayınları.
- ÜNAL, S. (2009). Ailenin Temel Özellikleri ve İşlevi, S. Ünal (Ed.), **Aile Psikolojisi ve Eğitimi** (ss. 2.3-2.12) içinde, Malatya, İnönü Üniversitesi İNUZEM Yayını.
- VEYİS, F. (2019). Aile ve Çocuk Gelişimi İlişkisi, İ. Seçer (Ed.), **Gelişim Psikolojisi** (ss. 247-266). Erzurum, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- WAAL, F. D. (2014). **Empati Çağı - Daha Anlayışlı Bir Toplum İçin Doğadan Dersler**, Çev. K. Yılmaz, Ankara, Akılçelen Kitaplar.
- WAYTZ, A. (2020). Empatinin Sınırı, **Duygusal Zekâ – Empati**, Çev. L. Göktem, İstanbul, Optimist Yayın Grubu.
- WISPE, L. (1987). History of the Concept of Empathy, N. Eisenberg, & J. Strayer (Ed.), **Empathy and Its Development** (ss. 17-37) içinde, Cambridge, Cambridge University Press.
- WOOLFOLK, A. (2015). **Eğitim Psikolojisi**, Çev. D. Özen, İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- YAVUZER, H. (2004). **Çocuk Psikolojisi - Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, H. (2016). **Ana-Baba ve Çocuk**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, Y. (2006a). Kişilik Gelişimi, **Eğitim Psikolojisi – Gelişim ve Öğrenme** (ss. 29-54) içinde, İstanbul, Nobel Yayın Dağıtım.

- YAVUZER, Y. (2006b). Ahlak gelişimi, **Eğitim Psikolojisi - Gelişim ve Öğrenme** (ss. 79-84). İstanbul, Nobel Yayın Dağıtım.
- YILDIRIM, A. (2015). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Konya, Çizgi Kitabevi.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, N. (2010). Eğitimin Psikolojik Temelleri, Z. Cafoğlu (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş - Temel Kavramlar** (ss. 45-91) içinde. Ankara, Grafiker Yayınları.
- YÖRÜKOĞLU, A. (2016). **Çocuk Ruh Sağlığı - Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları**, İstanbul, Özgür Yayınları.
- YÜKSEL, A. (2015). Empati: Tanım, Kapsam, Oluşum ve Gelişim. Y. Kabapınar (Ed.), **Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati** (ss. 2-70), Ankara, Pegem Akademi.

MAKALELER

- ABE, J. A. ve IZARD, C. E. (1999). "The developmental functions of emotions: An Analysis in terms of differential emotions theory", **Cognition And Emotion**, cilt 13, sayı 5, ss.523-551.
- AKBAŞ, B. ve TEMİZ, G. (2015). "60-66 Aylık Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Anne Beceri Düzeyi Açısından İncelenmesi", **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.106-112.
- AKTAŞ, V. ve GÜVENÇ, G. B. (2006). "Kız ve Erkek Ergenlerde Saldırgan ve Olumlu Sosyal Davranışlar ile Yaş, İlişkisel Bağlam ve Kişilerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler", **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 23, sayı 2, ss.233-264.
- AKYEL, B., KAYIŞ, H. ve YÜNCÜ, Z. (2018). "Ergenlikte Beyin Gelişimi, Risk Alma ve Bağımlılığa Yatkınlık", **Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Specials Topics**, cilt 2, sayı 4, ss.134-139.

- ALTINBAŞ, K., GÜLÖKSÜZ, S., ÖZÇETİNKAYA, S. ve ORAL, E. T. (2010). “Empatinin Biyolojik Yönleri”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, cilt 2, sayı 1, ss.15-25.
- AYDIN-SÜMBÜL, Z. ve GÜÇRAY, S. S. (2016). “Ergenlerde Olumlu Sosyal Davranışları Yordamada Koruyucu Faktörler ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Rolü”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, cilt 6, sayı 45, ss.101-114.
- BALTACI, Ö., AKBULUT, Ö. F. ve YILMAZ, E. (2021). “Problemlili İnternet Kullanımında Güncel Bir Risk Faktörü: Covid-19 Pandemisi”, **Humanistic Perspective**, cilt 3, sayı 1, ss.97-121.
- BAYHAN, P. ve İŞİTAN, S. (2010). “Ergelik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış”, **Aile ve Toplum**, sayı 5, ss.33-44.
- BAYKAL, T. ve YELKEN, T. (2021). “İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimleri ile Öğretmen ve Öğrencilerin Bu Konudaki Görüşlerinin İncelenmesi”, **Turkish Studies - Education**, cilt 16, sayı 1, ss.99-118.
- BAYNAL, F. (2021). “Erinlik (Ön Ergenlik) Dönemi Korku, Kaygı ve Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma”, **Bilimname**, sayı 45, ss.261-299.
- BELLİ, M., AKÇAY-DİDİŞEN, N. ve BAL-YILMAZ, H. (2021). “Geçmişten Günümüze Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Katkıları”, **Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss.366-371.
- BOZGÜN, K. ve BAYTEMİR, K. (2019). “Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinin (SDAGO) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Electronic Turkish Studies**, cilt 14, sayı 1, ss.139-156.
- CEVAHİR, R., ÇINAR, N., SÖZERİ, C., ŞAHİN, S. ve S.KUĞUOĞLU. (2008). “Ebelik Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıflara Göre Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi”, **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, cilt 3, sayı 7, ss.3-15.
- ÇAM, Z., ÇAVDAR, D., SEYDOOĞULLARI, S. ve ÇOK, F. (2012). “Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, cilt 12, sayı 2, ss.1211-1225.

- ÇELİK, S. ve ULUSOY, B. (2019). “Bilgisayar Oyunlarının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Yaşamına Etkisi”, **The Journal Of Social Science**, cilt 3, sayı 5, ss.46-60.
- ÇETİN, C. N. ve GÜNGÖR-AYTAR, A. (2012). “İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeyleri ile Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 20, sayı 2, ss.473-488.
- DECETY, J. ve COWELL, J. M. (2015). “Empathy, Justice, and Moral Behavior”, **AJOB Neuroscience**, cilt 6, sayı 3, s.3-14.
- DEMİRTAŞ-ZORBAZ, S. ve KORKUT-OWEN, F. (2013). “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, cilt 4, sayı 39, ss.58-67.
- DERMAN, O. (2008). “Ergenlerde Psikososyal Gelişim”, **Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi**, cilt 63, sayı 1, ss.19-21.
- DOĞAN, Y. (2007). “İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri”, **U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 3, ss.155-187.
- DÖKMEN, Ü. (1988). “Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi”, **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**, cilt 21, sayı 1, ss.155-190.
- EISENBERG, N. ve MILLER, P. A. (1987). “The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors”, **Psychological Bulletin**, cilt 101, sayı 1, ss.91-119.
- ERDOĞAN, Ö. ve UÇUKOĞLU, H. (2011). “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları ile Atılğanlık ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 19, sayı 1, ss.51-72.
- GARAIGORDOBIL, M. (2009). “A Compative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-Emotional Variables”. **International Journal Of Psychology And Psychological Therapy**, cilt 9, sayı 2, ss.217-235.
- GÜL, S. K. ve GÜNEŞ, İ. D. (2009). “Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 11, sayı 1, ss.79-101.

- GÜNGÖR, C. (2021). “Ortaokul Öğrencilerinin Liselere Giriş Sınavına (LGS) Hazırlık Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi”, **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi**, cilt 12, sayı 23, ss.172-200.
- GÜRSES, İ. ve KILAVUZ, M. A. (2011). “Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi”, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 20, sayı 2, ss.153-166.
- HALL, J. A. ve SCHWARTZ, R. (2019). “Empathy Present and Future”, **The Journal of Social Psychology**, cilt 159, sayı 3, 225-243.
- HAROLD, H. (1978). “The Evolution Of Empathy”, **Personnel and Guidance Journal**, cilt 57, sayı 1, ss.35-38.
- KARA, Y. (2020). Pandemi Sürecindeki Öğrenci Deneyimleri: Bakırköy İlçesi Örneği. **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)**, cilt 7, sayı 7, ss.165-176.
- KARABABA, A., ORAL, T. ve DİLMAÇ, B. (2018). “Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılığın Yordanmasında Algılanan Sosyal Destek ve Değerin Rolü”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 33, sayı 2, ss.269-279.
- KAYA, A. ve SİYEZ, D. M. (2010). “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Eğitim ve Bilim**, cilt 35, sayı 156, ss.110-125.
- KAYA, F., PEKER, A. ve GÜNDÜZ, B. (2016). “Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığının Eğitim Stresi Açısından İncelenmesi”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 11, sayı 2, ss.586-599.
- KOÇAK, H. ve KÖSE, Z. (2014). “Ergenlerin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Sosyalleşme Süreçleri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği)”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(Kütahya Özel Sayısı)**, ss.21-32.
- KOHLBERG, L. (2008). “The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order”, **Human Development**, cilt 51, sayı 1, ss.8-20.
- KOHLBERG, L. ve HERSH, R. H. (1977). “Moral Development: A Review of the Theory”, **Theory Into Practice**, cilt 16, sayı 2, ss.53-59.

- KOHLBERG, L. ve WASSERMAN, E. R. (1980). “The Cognitive-Developmental Approach and the Practicing Counselor: An Opportunity For Counselors to Rethink Their Roles”, **The Personnel and Guidance Journal**, cilt 58, sayı 9, ss.559-567.
- MAGUIRE, L. K., NIENS, U., MCCANN, M. ve CONNOLLY, P. (2016). “Emotional Development Among Early School-Age Children: Gender Differences in the Role of Problem Behaviours”. **Educational Psychology**, cilt 36, sayı 8, ss.1408-1428.
- MANGIR, M. ve BARAN, G. (1990). “Çocukta Rol Değişimi ve Cinsel Kimliğin Kazanılması”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, cilt 76, sayı 14, ss.66-72.
- MERT, A. ve KAHRAMAN, M. (2018). “Ortaokul Öğrencilerinin Aile İlişkileri ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 14, sayı 3, ss.1070-1081.
- MINZI, M. C. (2013). “Children's Perception of Parental Empathy as a Precursor of Children's Empathy in Middle and Late Childhood”, **The Journal of Psychology**, cilt 147, sayı 6, ss.563-576.
- NUCCI, L. P. ve TURIEL, E. (1976). “Social Interactions and the Development Of Social Concepts in Pre-School Children”, **Child Development**, cilt 49, sayı 2, ss.400-407.
- OKATAN, Ö. ve TAGAY, Ö. (2021). “İlkokul Velilerinin Görüşlerine Göre COVID-19 Pandemisi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 17, sayı 2, ss.309-328.
- ÖZAY, T. ve AKAY, Y. (2014). “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Empati Kavramına İlişkin Görüşleri”, **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 11, sayı 22, ss.205-217.
- ÖZDEMİR, S. ve ŞERBETÇİ, H. N. (2018). “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları”, **İlköğretim Online**, cilt 17, sayı 4, ss.2110-2113.
- ÖZSARI, E. ve ÖZÇELİK, A. D. (2020). “Toplumsal Alan Kuramına Göre Türkiye'de Orta Çocukluk Dönemindeki Ahlaki Gelişim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt 53, sayı 3, ss.1051-1074.

- ÖZYÜREK, A. ve ÇAVUŞ, Z. S. (2016). “İlkokul Öğretmenlerini Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 24, sayı 5, ss.2157-2166.
- ÖZYÜREK, A., GÜMÜŞ, H., ÇALIŞKAN, K., ŞİRİN, T. ve GERÇEK, H. (2020). “İlkokul Öğrencilerinin Benlik Kavramının İncelenmesi”, **Journal Of Humanities And Tourism Research**, cilt 10, sayı 1, ss.1-13.
- PARLAZ, E. A., TEKGÜL, N., KARADEMİRCİ, E. ve ÖNGEL, K. (2012). “Ergenlik Dönemi: Fiziksel Büyüme, Psikolojik ve Sosyal Gelişim Süreci”. **Turkish Family Physician**, cilt 3, sayı 2, ss.10-16.
- RUTTAN, R. L., MCDONNELL, M. H. ve NORDGREN L. F. (2015). “Having ‘Been There’ Doesn’t Mean I Care: When Prior Experience Reduces Compassion for Emotional Distress”, **Journal of Personality and Social Psychology**, cilt 108, sayı 4, ss. 610-622.
- SALON, J. A., SCHWARTZ, R. ve DUONG, F. (2021). “How Do Laypeople Define Empathy?”, **The Journal of Social Psychology**, cilt 161, sayı 1, ss.5-24.
- SAMUR, A. Ö. (2017). “Okuma Kültürü Edinme Sürecinde “İlkokul Dönemi (6-10yaş)” ”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt 50, sayı 1, ss.209-230.
- SANDERS, W., ZEMAN, J., POON, J. ve MİLLER, R. (2013). “Child Regulation of Negative Emotions and Depressive Symptoms: The Moderating Role of Parental Emotion Socialization”, **J Child Fam Stud**, cilt 24, sayı 2, ss.402-415.
- SEZEN, A. ve ERDEN, M. (2018). “Mahremiyetin Psiko-Sosyal Yansımaları”, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 20, ss.83-92.
- SHAHAR, G. ve HENRİCH, C. C. (2010). “Do Depressive Symptoms Erode Self-Esteem In Early Adolescence?”, **Self and Identity**, cilt 9, sayı 4, ss.403-415.
- SÜMER, N. ve ŞENDAĞ, M. A. (2009). “Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı”, **Türk Psikoloji Dergisi**, cilt 24, sayı 63, ss.86-101.
- ŞENGÜN, M. (2007). “Ahlak Gelişiminin Psiko-Sosyal Dinamikleri”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 23, sayı 23, ss.201-221.

- TILLERY, R., R.COHEN, PARRA, G. R., KITZMAN, K. M. ve HOWARD-SHARP, K. M. (2015). "Friendship and Socialization of Sadness", **Merrill-Palmer Quarterly**, cilt 61, sayı 4, ss.486-508.
- TISAK, M. S. ve TURIEL, E. (1984). "Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules", **Child Development**, cilt 55, sayı 3, ss.1030-1039.
- TÜRK, E. (2014). "Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi", **Marife Dini Araştırmalar Dergisi**, cilt 14, sayı 3, ss.143-158.
- ULUSOY, B. (2020). "8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) İlişkin Algılarının Metaforlar", **Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.186-202.
- ULUSOY, İ. K. (2022). "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi". **Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi (YASAD)**, cilt 1, sayı 1, ss.29-43.
- WAAL, F. D. ve PRESTON, S. D. (2017). "Mammalian Empathy: Behavioural Manifestations and Neural Basis", **Nature Reviews Neuroscience**, cilt 18, sayı 8, ss.498-509.
- YIKMIŞ, S. (2020). "Empati Dili", **Türk Dili**, sayı 826, ss. 92-101.
- YILDIZ, A. (2018). "Çocuk ve Ergenlerde Nöroanatomik Gelişimin Çocuk Ceza Sorumluluğuna Etkisi", **Adli Tıp Bülteni**, cilt 23, sayı 3, ss.190-200.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- ALPER, Z. (2002). "Kardeşler Arası İlişkiler ve Psikolojik Sonuçları", D. Gökdağ (Ed.), Aile Psikolojisi ve Eğitimi içinde, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 744, [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=S9_ZmwDfkL4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=+D.+G%C3%B6kda%C4%9F+\(Ed.\),+Aile+psikolojisi+ve+e%C4%9Fitimi+\(ss.+%C4%B0%C3%A7inde\).+A%C3%A7%C4%B1k%C3%B6ğretim+Fak%C3%BCltesi+Yay%C4%B1n+No:+744.&ots=Rm8_S6r90&sig=z15rMDmnAkxOw0pyiGEGsXDNGVik&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=S9_ZmwDfkL4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=+D.+G%C3%B6kda%C4%9F+(Ed.),+Aile+psikolojisi+ve+e%C4%9Fitimi+(ss.+%C4%B0%C3%A7inde).+A%C3%A7%C4%B1k%C3%B6ğretim+Fak%C3%BCltesi+Yay%C4%B1n+No:+744.&ots=Rm8_S6r90&sig=z15rMDmnAkxOw0pyiGEGsXDNGVik&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (Erişim Tarihi: 2022)

- EURONEWS. (2019). “ABD’de Son 50 Yılda Silahlı Saldırılarda Ölenlerin Sayısı Savaşlarda Ölenlerden Fazla”, Euronews, <https://tr.euronews.com/2019/08/04/abd-de-son-50-yilda-silahli-saldirilarda-olenlerin-sayisi-savaslarda-olenlerden-fazla> (Erişim Tarihi: 2022)
- GOOGLE TRENDS. (2021). Google Trends: <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=empathy> (Erişim Tarihi: 2021)
- MEB. (2019). “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”, Resmi Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>, (Erişim Tarihi: 07.10.2022)
- MEB. (2022). “2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav”, Milli Eğitim Bakanlığı, https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf (Erişim Tarihi: 07.10.2022)
- MEBBİS.MEB.GOV.TR. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS), <https://mebbis.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 11.02.2022)
- MEGEP.MEB.GOV.TR. (2011). “*Gençlik Dönemi*”, Milli Eğitim Bakanlığı Aile ve Tüketici Hizmetleri, https://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Gen%C3%A7lik%20D%C3%B6nemi.pdf (Erişim Tarihi: 07.10.2022)

TEZLER

- AKA, M. (2019). “İlkokul Öğrencilerinin Öz güveni ve Empatik Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çukurova Üniversitesi.
- ALBAYRAK, İ. (2020). “Çok Boyutlu Dolaylı Utanma Ölçeği Geliştirme ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- AVCI, E. (2017). “Anne-Babaların Tutumları İle İlkokul Kademesindeki Çocukların Empati ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”,

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

BOZGÜN, K. (2021). “İlkokul Öğrencilerinin Okuma-Yazma Motivasyonunda Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Rolü” , (Yayımlanmamış doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi.

ÇANKAYA, G. (2014). “Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul Üniversitesi.

ÇATALÇAM, S. (2021). “10-14 Yaş Ortaöğretim Öğrencilerinin Hoşgörülü Olma ve Empati Kurma Becerisinin Obez Akranlarına Yönelik Tutumlarına Etkisinin Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

ÇUBUK, A. (2019). “Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı, Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Akademik Başarı Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Marmara Üniversitesi.

DALKILIÇ, E. E. (2019). “Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri ve Matematik Dersine Yönelik Tutumları”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.

DURLANIK, H. K. (2019). “Orta Çocukluk Döneminde Algılanan Ebeveyn Tutumları, Aile Aidiyeti ve Empatik Eğilimler Arasındaki İlişkiler ve Bunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

ERKEN, M. (2009). “Empati Becerisinin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi.

- GÜMÜŞ, E. (2015). “Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Atatürk Üniversitesi.
- GÜNDÜZ, A. (2021). “Çocukların Sosyal, Duygusal ve Ahlak Gelişimi ile Velilerinin Eğitime Katılım Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Üsküdar Üniversitesi.
- İLGÜL, B. (2022). “Akran Zorbalığı ile Empatik Eğilim, Olumlu Sosyal Davranışlar ve Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Maltepe Üniversitesi.
- İŞLEN, T. (2021). “Spor Lisesi Öğrencilerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İnsani Değer Düzeylerinin İncelenmesi (Batman İli Örneği)”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mardin Artuklu Üniversitesi.
- KARAMUK, A. (2015). “10-13 Yaş Grubu Çocukların Empati Düzeyinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Beykent Üniversitesi.
- KOCA, K. (2020). “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Empati Eğilimleri İle Aile Birliğini Önemsemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- KÖSE, D. (2019). “Anne Baba Tutumlarının, Çocukta Benlik Saygısı Ve Empati Gelişimi İle İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- METLİ, G. (2017). “Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve İnsani Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- OFLAZOĞLU-GÖNCÜ, F. (2013). “4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Aile İlişkileri İle Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- ÖDEMİŞ, E. (2019). “Ortaokul Öğrencilerinde Empati Becerisi ve Ahlaki Davranış İlişkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- ÖZTÜRK, G. (2021). “Dijital Oyun Bağımlılığının 7-15 Yaş Çocuklarda Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına Etkisinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim, Üsküdar Üniversitesi.
- ÖZTÜRK, S. (2019). “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- SARMUSAK, D. (2011). “İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi.
- SAYIN, K. B. (2010). “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Empati Becerileri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Maltepe Üniversitesi.
- TELLİ, A. A. (2014). “3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algısı ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik Anabilim Dalı, Atatürk Üniversitesi.
- TUTAL, A. K. (2022). “Ortaokul Öğrencilerinin Empati ve Öz Saygı Düzeylerinin Okul Aidiyet Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Üsküdar Üniversitesi.
- URAL, S. N. (2010). “İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Empatik Eğilim Düzeylerine Sosyal Bilgiler Dersinin Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek

lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi.

YILMAZER, Y. (2007). “Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişki”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Hacettepe Üniversitesi.

YOLCU, M. N. (2020). “8-9 Yaş Grubu Çocukların Empatik Eğilim, Yaşam Doyumu ve Ebeveynlerinin Kapsayıcılık İşlevlerinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi.

YÜCEL, Y. (2013). “Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının, Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlikle İlişkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Arel Üniversitesi.

ZABCI, N. (2011). “Latans (Okul Çağı) Döneminde Çocukların Dürtüsel İşleyiş Özellikleri ve Projektif Teslerin Katkısı”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı ve Fransa Paris V Üniversitesi Rene Descartes Psikoloji Enstitüsü Klinik Psikoloji ve Psikopatoloji Laboratuvarı, İstanbul Üniversitesi.

DİĞER KAYNAKLAR

ŞEKER, M., OZAN, C. ve YAMAN, B. (2021). “Yerelleşen İnsani Gelişme - İnsani Gelişme Endeksi-Büyükşehirler (İGE-B) İnsani Gelişme Endeksi - İlçeler (İGE-İ) 2020”, İstanbul: Enva Medya Yapım ve Yayıncılık Hizmetleri A.Ş (ENVA).

EKLER

EK 1: Veli Onam Formu

EK 2: Demografik Bilgi Formu

EK 3: Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği

EK 4: KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Çocuk Formu

EK 5: KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu

EK 6: Etik Kurul Onayı

EK 7: MEB Araştırma İzni

EK 1: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal, Duygusal ve Ahlaki Gelişimleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adıyla 01/05/2022 - 25/05/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru

sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Buşra KIRAN AKÇA

İletişim bilgileri: [REDACTED]

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya
katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla
okula geri gönderiniz*).*

.../.../2022

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası :

EK 2: Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışma bir bilimsel araştırma amacıyla gerçekleştirilmektedir. Sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar tamamen gizli kalacak ve hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışmanın okul dersleriniz ile bir ilgisi bulunmamaktadır. Sizlerden istenen, çalışmada yer alan soruların tamamına içtenlikle, doğru yanıtlar vermenizdir. Aşağıda şeklinde verilen yerleri yazıyla; () şekliyle gösterilen yerleri çarpı işaretiyle (X) doldurabilirsiniz. Gerçekleştirilen bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Buşra KIRAN AKÇA

1. Okulunuzun Adı:

2. Cinsiyetiniz: K () | E ()

3. Yaşınız: 8 () 9 () 10 () 11 () 12 () 13 () 14 ()

4. Sınıfınız: 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ()

5. Kardeş sayınız(kendiniz dâhil): 1 () 2 () 3 () 4 () Diğer ()

6. Ailede kaçınıcı çocuksunuz?

En büyük () Orta () En küçük () Tek Çocuk ()

7. Anneniz ve babanızla ilgili uygun seçeneği işaretleyiniz.

Annem-Babam hayatta ve birlikte yaşıyorlar ()

Annem-Babam hayatta ve ayrı yaşıyorlar ()

Annem yaşıyor-babam hayatta değil ()

Babam yaşıyor-annem hayatta değil ()

Annem ve babam hayatta değil ()

8. Annenizin en son bitirdiği okul:

Okur-yazar değil ()

Okula hiç gitmedi ama okur-yazar ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Lisansüstü ()

Babanızın en son bitirdiği okul:

Okur-yazar değil ()

Okula hiç gitmedi ama okur-yazar ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Lisansüstü ()

EK 3: Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği Türkçe Formu

Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO)	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Arkadaşlarımla güzel güzel oynarım.	1	2	3	4
2. Kuyruğa girdiğimde sıramın gelmesini sabırla beklerim.	1	2	3	4
3. Okulda öğretmenimle ve diğer yetişkinlerle saygılı bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
4. Yanlış bir şey yaptığımda özür dilerim.	1	2	3	4
5. Anne ve babamla nazik bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
6. Daha iyi bir insan olmaya çalışırım.	1	2	3	4
7. Arkadaşlarım için iyi olan şeyleri yaparım.	1	2	3	4
8. Beni kimse görmediğinde bile kurallara uyarım.	1	2	3	4
9. Okulda öğretmenimi ve diğer yetişkinleri sözlerini kesmeden dinlerim.	1	2	3	4
10. Olabileceğim kadar iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4
11. İnsanlara doğru ne ise onu söylerim.	1	2	3	4
12. Anne ve babamın kurallarına uyarım.	1	2	3	4
13. Arkadaşlarım üzgün olduğunda onları neşelendirmeye çalışırım.	1	2	3	4
14. Benimle dalga geçen veya bana lakap takan çocuklara aldırış etmem.	1	2	3	4
15. Okulda öğretmenimin ve diğer yetişkinlerin talimatlarına uyarım.	1	2	3	4
16. Benden farklı olan çocuklara karşı iyi davranırım.	1	2	3	4
17. Anne ve babamın sözlerini kesmeden dinlerim.	1	2	3	4
18. Bir şeyi başarana kadar denemeye devam ederim.	1	2	3	4
19. İnsanlara verdiğim sözleri tutarım.	1	2	3	4
20. Ben iyi bir arkadaşım.	1	2	3	4
21. Kendim için hedefler belirlerim (Örneğin: Gelecek için planlar yaparım).	1	2	3	4
22. Okul kurallarına uyarım.	1	2	3	4
23. Bana nasıl davranılmasından hoşlanıyorsam, arkadaşlarıma da öyle davranırım.	1	2	3	4
24. Yanlış bir şey yaptığımda da gerçeği söylerim.	1	2	3	4
25. Hatalarımı kabul ederim.	1	2	3	4
26. Evdeki kurallara uyarım.	1	2	3	4
27. Arkadaşlarımla tartıştığım zaman sınırlarıma hâkim olurum.	1	2	3	4
28. Okulda öğretmenimin ve diğer yetişkinlerin kurallarına uyarım.	1	2	3	4

EK 4: KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Çocuk Formu

KA-Sİ EEÖ-ÇF

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın		(1) Bana hiç uygun değil	(2) Bana biraz uygun	(3) Bana oldukça uygun	(4) Bana tamamen uygun
1	Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissederim.	()	()	()	()
4	Yalnız kalan bir arkadaşımın neler hissettiğini anlayabilirim.	()	()	()	()

EK 4: KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu

KA-Sİ EEÖ-EF

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarımızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın		(1) Bana hiç uygun değil	(2) Bana biraz uygun	(3) Bana oldukça uygun	(4) Bana tamamen uygun
6	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	()	()	()	()
9	Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	()	()	()	()

EK 6: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.04.2022-47429



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-47429
Konu : Etik Onayı Hk.

06.04.2022

Sayın Buşra KIRAN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 24.03.2022 tarihli ve 2022/05 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSF4DY0TY3 Pin Kodu : 99572

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beyoğlu Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keş Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Hicran DEMİR

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı



EK 7: MEB Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-48563070
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Büşra KIRAN)

26/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Aydın Üniversitesinin 13.04.2022 tarihli ve 47915 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.04.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal, Duygusal ve Ahlakî Gelişimleri İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Fatih Aksaray Mahmudiye Ortaokulu, Topkapılı Mehmet Bey İlkokulu, Bayrampaşa Mehmet Akif İnan Ortaokulu, Şair Şinasi İlkokulu, Sultangazi Mevlana Ortaokulu, Melahat Öztoprak İlkokulu
Araştırma Yapılacak Kişiler : İlkokul, Ortaokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/04/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İnan Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

33b8-2e9e-3e51-01c7-a833

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Buşra KIRAN AKÇA

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans : Fatih Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Matematik, 2015

Yüksek Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezsiz YL Programı, 2018

Yüksek Lisans : İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Tezli YL Programı, 2023