

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ İLE
PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neslihan SAYGILI

**Psikoloji Ana Bilim Dalı
Psikoloji Programı**

Nisan, 2021

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ İLE
PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Neslihan SAYGILI
(Y1912.272002)

Psikoloji Ana Bilim Dalı
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Dr.Öğr.Üyesi Mine Akkaynak

Nisan, 2021

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans olarak sunduğum “ 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyleri ile Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (__/__/2021)

Neslihan SAYGILI

ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında değerli fikirleri ve bilgileri ile çalışmayı yönlendiren, içtenlikle yardımını esirgemeyen ve desteğini her zaman hissettiren değerli danışman hocam Mine Akkaynak'a

Geliştirdiği Ahlaki Yargı Ölçeği'ni kullanmam için izin veren ve uygulama konusunda bilgilendirip önerilerde bulunan, çalışmamda zorlandığım zamanlarda içten tavırlarıyla cesaretlendiren kıymetli hocam merhume Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER'e Çocuk Prososyal Ölçeği'ni kullanma izni veren sayın Burcu Bağcı'ya

Veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarıma, sevgili çocuklara, ailelerine ve arkadaşım Sevgi Korgan'a

Eğitimimin her aşamasında beni gönülden destekleyen anneme, babama, kardeşlerime ve bütün çalışmalarında beni sabırla bekleyen, desteğini her zaman hissettiren eşime, sevgili çocuklarım Ömer ve Cemil Burak'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Nisan, 2021

Neslihan Saygılı

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ	vii
ÖNSÖZ	ix
KISALTMALAR	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ	xv
ŞEKİL LİSTESİ	xvii
ÖZET	xix
ABSTRACT	xxi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Önemi	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Ahlak ve Ahlak Gelişimi	9
2.1.1. Ahlaki yargı	11
2.1.2. Erken çocuklukta ahlaki yargı	12
2.1.3. Ahlak gelişimi	14
2.1.4. Freud ve psikanalitik kuram	15
2.1.5. Sosyal öğrenme kuramı	16
2.1.6. Bilişsel yaklaşım	18
2.1.6.1. Piaget'nin ahlaki gelişim kuramı	19
2.1.6.2. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı	23
2.2. Sosyal Gelişim	30
2.2.1. Prososyal davranışlar	31
2.2.2. Prososyal davranışın felsefi kökenleri	34
2.2.3 Prososyal psikolojik kuramlar	35
2.2.4 Çocuklarda prososyal davranışların gelişimi	37
2.2.5 Prososyal davranışlarla ilgili beceriler ve prososyal davranış türleri	40
2.2.6. Prososyal davranışı etkileyen faktörler	49
2.3 Okul Öncesi Dönemde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Prososyallik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	58
2.3.1. Yapılmış ulusal araştırmalar	58
2.3.2 Yapılmış uluslararası araştırmalar	64
3.YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Çalışma Grubu	73
3.3. Veri Toplama Aracı.....	75
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	75

3.3.2 Ahlaki yargı ölçeği	76
3.3.3 Çocuk prososyallik ölçeği (ÇPÖ).....	76
3.4 Veri Toplama Süreci	77
3.5 Verilerin Analizi.....	77
4.BULGULAR	79
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
4.5.Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular	94
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuç ve Tartışma	97
5.1.1.Okul öncesi dönemi çocukların ahlaki yargı düzeyi ve değişimi.....	98
5.1.2.Okul öncesi çocukların prososyal davranış düzeyi ve değişimi	103
5.1.3. Okul öncesi dönemi çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişki düzeyi	107
5.2. Öneriler.....	110
KAYNAKLAR.....	113
EKLER.....	127
ÖZGEÇMİŞ	135

KISALTMALAR

- AYÖ** : Ahlaki Yargı Ölçeği
ÇPÖ : Çocuk Prososyallik Ölçeği

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 1 Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	74
Çizelge 2 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	79
Çizelge 3 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları	81
Çizelge 4 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları	82
Çizelge 5 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	83
Çizelge 6 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 7 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Kaçınıcı Çocuk Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	86
Çizelge 8 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	87
Çizelge 9 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Çizelge 10 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	90
Çizelge 11 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	91
Çizelge 12 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	91
Çizelge 13 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	92

Çizelge 14	60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	92
Çizelge 15	60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Kaçınıcı Çocuk Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	93
Çizelge 16	60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	93
Çizelge 17	60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	94
Çizelge 18	60-72 Aylık Çocukların Ahlaki Yargı Puanları İle Prososyal Davranış Puanları Arasında Yapılan Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	95

ŒEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Œekil 1. Piaget'nin Ahlak GeliŒimi Basamakları	23

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİ İLE PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Maltepe ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 98 (52 kız, 46 erkek) okul öncesi çocuk oluşturmuştur. Örneklem grubu basit rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Ahlaki Yargı Ölçeği”, “Çocuk Prososyallik Ölçeği (Öğretmen Formu)” kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarında, 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve prososyal davranışlarında belirlenen demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için yapılan bu araştırmada nedensel karşılaştırma yapılmıştır. Cinsiyet, yaş, kardeşinin olma durumu, anne ve babanın eğitim durumu demografik değişkenlerine ilişkin betimleyici analizlere tablolarda yer verilmiştir. Verilerin dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve veri grubunun normal dağılım göstermediği görülmüştür. Normal dağılım olmadığı veri gruplarında non-parametrik analizler tercih edilmektedir. Ahlaki Yargı Ölçeğine (AYÖ) ve Çocuk Prososyallik Ölçeği’ne (ÇPÖ) ilişkin betimsel istatistikler, cinsiyet, yaş ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine ilişkin Mann Whitney U Testi, kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin Kruskal Walli H Testi, Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) ile Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda 60-72 aylık okul öncesine devam eden çocukların ahlaki yargı ve prososyal davranış puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ahlaki yargı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile kuralı ile prososyal davranış arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ahlaki yargı ile kültürel paylaşım, kasti kaza ve sosyal yardımlaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Ahlaki gelişim, Ahlaki yargı, Prososyal davranış*

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MORAL JURISDICTION LEVEL AND PROSOCIAL BEHAVIOR OF CHILDREN OF 60-72 MONTHS

ABSTRACT

The study was conducted to examine the relationship between the moral judgment levels and prosocial behaviors of 60-72 month-old children attending pre-school education institutions. The working group of the study was 98 (52 girls, 46 boys) pre-school children of 60-72 months who attended official and private pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education and kindergartens within the primary school in the spring term of the 2019-2020 academic year in Maltepe district of Istanbul. formed. The sample group was chosen by simple random sampling. In the study, relational scanning model, one of the quantitative research methods, was used. "Personal Information Form", "Moral Judgment Scale", "Child Prosociality Scale (Teacher Form)" were used to collect data in line with the purpose of the study. In the sub-objectives of the study, a causal comparison was made in this study, which was conducted to determine whether there was a significant difference in moral judgment levels and prosocial behaviors of 60-72 month-old children according to demographic variables. Descriptive analyzes regarding the demographic variables of gender, age, sibling status, education status of the mother and father are included in the tables. The Kolmogorov-Smirnov test was used to determine whether the distribution of the data was normal or not, and it was observed that the data group did not show a normal distribution. Non-parametric analyzes are preferred in data groups where there is no normal distribution. Descriptive statistics of Moral Judgment Scale (MJS) and Child Prosociality Scale (CPS), Mann Whitney U Test on variables of gender, age and previous pre-school education, number of siblings, number of children in the family, mother and father education Sperman Brown Rank Differences Correlation Coefficient analysis was performed to determine whether there is a significant relationship between Kruskal Walli H Test, Moral Judgment Scale (MJS) and Child Prosociality Scale (CPS). As a result of the study, it was found that the moral judgment and prosocial behavior scores of the students who attended 60-72 months preschool are at "high" level. In addition, it is observed that there is no significant relationship between moral judgment, dilemma, cultural sharing, deliberate accident, social assistance, family rule and prosocial behavior. It was determined that there is a positive and significant relationship between moral judgment and cultural sharing, deliberate accident and social assistance.

Keywords: *Moral development, Moral judgment, Prosocial behaviour*

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olarak dünyaya gelen birey, içinde bulunduğu en yakın çevreden başlayarak genişleyen sosyal çevreyle iletişime geçer, uyum çabasına girerek yaşadığı toplumun bir parçası olur. Bu süreçte üyesi haline geldiği toplumun normlarını ve değerlerini öğrenir (Senemoğlu, 1997). Çocukların kendi eylemleri üzerinde düşünmeleri, akıl ve alışkanlık yoluyla uygun şekilde davranmalarıyla yetişkinler tarafından dışsal bir biçimde kontrol edilen kuralları içsel olarak yeniden düzenlemesini sağlar (Eaude, 2008). Böylelikle çocuklar değerler oluşturma sistemi geliştirir ve bu gelişim sürecinde çocukların ahlak gelişimi gerçekleşir (Senemoğlu, 1997).

Ahlak, çocuğun yaradılıştan getirdiği gizil güçlerle beraber toplumda var olan bütün etik değerler, adet, gelenek, görenek gibi manevi unsurları oluşturan değerlerin tümüdür (Köylü, 2003). Sosyal bağlantıların gerçekliğine dayanır ve bu gerçeği anlamaya başladığımızda gelişir (Gibbs, 2014). Ahlak gelişimi, bireyin toplumda nasıl davranması gerektiğini öğrenmesidir. Aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını özümseyerek topluma uyum sağlamasını kapsayan ve bu bağlamda kişiliğini temellendiren ilke ve değer yargılarını oluşturmasını amaç edinen bir süreçtir (Çileli, 1986).

Ahlak, gelişimin bir başka önemli özelliğini oluşturur ve bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç yönü bulunmaktadır. Bilişsel olarak, insanlar bir durum karşısında yapılması veya yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünür. Kavramları, akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlakın bu yönü bilişsel gelişimdedir. Davranışsal olarak insanlar ahlaki akıl yürütmeleri ile tutarlı olabilen ya da olmayan biçimde davranış geliştirir (Gander ve Gardiner, 2010). İnsanların neyi doğru ve yanlış olduğuna dair duyguları vardır. Bununla birlikte ahlaki karar verme oldukça duygusal bir durumdur ve beyindeki duygusal merkezleri harekete geçirir. Ahlakın duygusal boyutunda odak nokta, prososyal ve fedakar davranış için motivasyon olarak görülen sempati, empati ve şefkat duygularıdır ve ahlak bu duygularla tanımlanır. Darwin, insanlarda ahlaki bir duygunun geliştiği iki temel adımı belirlemiştir. Ahlakın kökleri

toplum yanlısı içgüdülere dayanmakta ve bu bir başkasına karşı saldırgan olma içgüdülerini dengelemektedir. İkinci adım, hafıza, yansıtma ve vicdanın gelişmesi yoluyla ortaya çıkan entelektüel yeteneklerdir. Darwin, insanların biyolojik olarak özgecil, sempatik ve ahlaklı olmaya meyilli olduklarını ve çoğu kez yanlış bir şekilde iddia edildiği gibi yalnızca saldırgan ve rekabetçi olmadıklarını savunmuştur (Killen ve Smetana, 2015).

Ahlak; başkalarının refahı, hakları, eşitliği, adaleti ile ilgili kural koyucu normların bütünüdür (Dahl ve Killen, 2018). Aynı zamanda ahlak, sosyal yaşamın merkezi bir yönünü oluşturduğu için yüzyılı aşkın süredir psikolojik teorilerin merkezinde yer almaktadır. Çoğu gelişim bilimcisi, ahlakın bireylerin sadece kendileriyle ilgili değil; başkalarına karşı tutumları ile ilişkili olduğu, davranışları oluşturan niyet ve motivasyonları yansıttığını savunmaktadır. Bilim insanları ahlaki yargının gelişimini şekillendirmede biliş ve duygu etkileşimini incelemeye başladılar. Olaylara verilen duygusal tepkiler, çocukların ahlaki açıdan ilgili kavramların kategorilerini oluşturmalarına izin veren ham maddeleri sağlar. Örneğin, okul öncesi çocuklar bile, birinin eşyasını, oyuncasını habersiz almasına ya da salıncağa binmesine izin vermediğinde bir çocuğun üzüleceğini bilir (Nucci ve Gingo, 2011).

Çocukların ahlakı, toplumun kurallarını ve değerlerini özümsemesiyle gerçekleşen güçlü bir duygusal bağlılığın oluşmasıyla gelişir (Salkind, 2002). Günümüzde çok sayıda kanıt, ahlaki konuların bilgisinin erken çocukluk döneminde görüldüğünü vurgulamaktadır. Erken dönemde görülen ahlaki bilgi, psikolojik zarar anlayışını (başkalarıyla alay etmek gibi), hak kavramlarını (ifade özgürlüğü gibi), mülkiyet sahipliğini, önyargılı olmayı ve sosyal eşitsizlikler hakkında farkındalık sahibi olmayı (kaynakların grup üyeliğine dayalı haksız dağıtımını gibi) içerir. Ahlakın erken kökenleri üzerine yapılan araştırmalar, bu süreçlerin ahlaki içselleştirmede önemli olduğunu ve çocukların çok erken yaşlarda ahlaki eğilimlere sahip olduklarını göstermektedir (Killen ve Smetana, 2015). Erken çocukluk döneminde ahlaki kavramlar öncelikle somut fiziksel zarar ve refahla ilgili endişelere odaklanmaktadır (Hildebrant ve Zan, 2014). Ahlakı henüz karşılıklılık olarak adalet anlayışı ile yapılandırılmamıştır. Yaklaşık yedi yaşına kadar, ahlaki yargıların öncelikle refahı sürdürme ve zarardan kaçınma endişeleriyle düzenlendiği ve doğrudan ulaşılabilir eylemlerle sınırlı olduğu bilinmektedir (Nunci ve Power, 2014). Genellikle birden fazla bilgi kaynağını akılda tutmakta güçlük çektikleri için, ahlaki yargıları daha genel

olarak sosyal ve sosyal olmayan bilişleri, benlik anlayışları, hatta sosyal oyunları yüzeysel olma eğilimindedir (Gibbs, 2014).

Ahlak, dışarıdan bakıldığında başkalarıyla iyi geçinmenin bir yolunu sağlarken içeriden bakıldığında ise kişinin kensiyle geçinmesinin bir yoludur. Başka bir deyişle, ahlak ve ahlaki gelişim kişinin kendini gerçekleştirmeyle aynı anda sosyal kontrolü için gerekli bir koşul ve vazgeçilmez olgulardır (Wren, 2014). Buradan hareketle ahlaki gelişimi tanımlayan iki davranış türünden bahsedebiliriz; bir başkasına fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü davranış olarak tanımlanan prososyal davranışlara katılım ve antisosyal davranışların engellenmesi. Ahlaki gelişimin davranış türleri, bir çocuğun başkalarıyla ilişkilerini ve okul gibi ortamlara uyum göstermesini sağlayan sosyal gelişimini etkilediği için önemlidir (Koeninig, Cicchetti ve Rogosch, 2004).

Sosyal gelişim, bireyin sosyal uyarıcıya duyarlılık göstermesi, içinde yaşadığı toplumda başkalarıyla iyi ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer, 1993). Sosyal gelişimin iki temel bileşeni prososyal ve antisosyal davranışlardır (Yağmurlu ve Kodalak, 2009). Aile ve toplum içindeki yaşantılar sayesinde kazanılan prososyal davranışlar toplumsallaşma için gerekli olan sosyalleşme sürecinin en temel parçasıdır (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004). Sosyalleşme ise, bireyin toplumun bir üyesi haline gelmesi yani ulusunun bir parçası olduğunu öğrenmesidir (Kağıtçıbaşı, 2014) ve çocuğun sosyal çevresi ile etkileşime girdiği iki yönlü bir süreçtir (Feldman, 2007). Çocuğun sadece belli bir toplumsal kültürün değer ve değer yargılarını öğrenmesi değil, aynı zamanda evrensel değer ve ilkelere uygun biliş, duygu ve davranış edinmesi ve geliştirmesi olarak da tanımlanan sosyal gelişim, bilişsel ve ahlaki gelişim öğeleriyle büyük ölçüde paralellik göstermektedir (Aydın, 2005).

Empati, sempati, yardım etme, paylaşma, dayanışma, işbirliği, rahatlatma, bakım verme gibi davranışları kapsayan prososyal davranışlar çocukluğun erken dönemlerinde ortaya çıkar. Hoffman, (2000) bebeklerin altıncı aydan itibaren prososyal olarak hassasiyet geliştirdiğini belirtir. Bebekler sadece başkalarının birbirine nasıl davrandığına dair beklentiler oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda başkalarına zarar verenler yerine başkalarına yardım eden yetişkinleri tercih ederler (Hamlin, Wynn ve Bloom, 2007). Bebeklik ve çocukluk boyunca çocuklar, başkalarının duygusal durumları ve bilişsel süreçleri hakkında giderek daha

farkındalıklı bir anlayış geliştirirler ve diğer insanların duygusal ipuçlarını daha iyi çözebilirler. Bu tür perspektif alma ile ilgili sosyo-bilişsel beceriler prososyal davranışla ilişkilendirilir. Üstelik yaşla birlikte, çocukların, açık sıkıntı ipuçlarının belirli veya belirsiz olduğu sosyal bağlamlarda başkalarının ihtiyacını algılamak için gerekli sosyal deneyime sahip olma olasılığı daha yüksektir. Çocukların prososyal davranışları, yaşamın ilk iki yılında mevcut olan başkalarına yönelik temel bir endişeye dayanmaktadır (Warneken ve Tomasello, 2009). Üç ve dört yaşlarındaki çocukların yardım etme davranışı giderek artan bir şekilde sosyalleşme yoluyla şekillenir. Sosyalleşmenin yalnızca prososyal davranışları şekillendirmekle kalmayıp temelde ona yol açtığı vurgulanmaktadır. Buna göre sosyalleşme, toplum yanlılığını doğumdan itibaren yönlendirir. Sosyalleşmenin çocukların yardım etme davranışları üzerindeki etkileri üç yaşından çok önce görülebilir ve yaşla birlikte artar (Brownell, 2016).

Sosyal iletişimin başlatılması ve sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi için büyük önem taşıyan toplum yanlısı davranış ya da olumlu sosyal davranış olarak da ifade edilen prososyal davranış, bireyin sosyalleşme sürecinin temelini oluşturan etkenler içerisinde yer almaktadır (Yıldız, Taştan Boz ve Yıldırım, 2012). Birbirini dinleyen, anlayan ve başkalarına duyarlı olan bireylerden oluşan toplumlarda huzur, mutluluk, kalkınma, iyilik hali söz konusudur (Taygur Altıntaş ve Yıldız Bıçakçı, 2017).

Prososyal davranışları etkileyen faktörler arasında biyolojik kökenli olarak mizaç, yaş, cinsiyet önemli rol oynarken, çevresel faktörler içerisinde öncelikle aile, akran ve kardeş ilişkileri, okul öncesi eğitim ele alınmaktadır (Bağcı, 2015). Eisenberg'e göre prososyal davranışların belirleyicileri çok geniş bir yelpazeden oluşur ve genellikle ihtiyaçlar, rol alma yetenekleri, biyolojik faktörler gibi bireyin özellikleri, sosyalleşme deneyimleri ve durumsal etkiler arasındaki etkileşime dayanır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Önemli belirleyiciler olan sempati, empati ve şefkat duyguları prososyal davranışların motivasyon kaynağı olarak görülürken aynı zamanda ahlakın duygusal boyutunu oluşturur ve ahlakın tanımında yer alır. Ahlakın erken köklerine ilişkin araştırmaların çoğu işbirliği ve toplum yanlısı davranışa odaklanmaktadır. Çocuğun sağlıklı, başarılı geleceğinin temel taşlarından olan ve birçok ortak noktada kesişen ahlaki yargı ve prososyal davranışların arasındaki ilişki bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Mevcut küresel manzara, çocukların gelişimini etkileyen ahlaki sorunlarla doludur. Şiddet dünyanın birçok yerinde hüküm sürmekte, çocuklar ise bu şiddetten en çok etkilenenlerden olmaktadır. Kötü muameleye maruz kalan ergen ve genç ergenlerde ahlaki gelişim yönlerindeki eksiklikler, başkalarının haklarına ve duygularına karşı daha yüksek bir ihmal oranını içerir. Artan saldırganlık ve kötü muameleye maruz kalan popülasyonlar arasında daha yüksek suç oranları gözlenmiştir (Kaufman ve Cicchetti, 1989). Toplum yanlısı davranışların gelişimindeki sapmaların ve artan saldırganlık düzeyinin, kötü muameleden davranış bozukluğu ve suçluluğa kadar olası bir etiyojik yolu önerebileceğini öne sürmüştür (Koeninig vd., 2004).

Bulgular, disiplin stratejilerinin ve ebeveyn duyarlılığının ahlaki gelişimi etkilediği teorisini desteklemektedir. Bugünün çocuğu yarının yetişkini ve ebeveyni olacaktır. Kötü muameleye uzun zamanlı maruz kalmış, sağlıklı gelişimi sağlanmamış çocuklar yetişkin olup ahlaki gelişimini tamamlayamayacak olan yeni neslin faili olabilir. Son yıllarda genelde sadece kendi çıkarlarını ön planda tutarak kendini düşünen, fedakarlığı, empatiyi ve işbirliğini reddeden yine sadece kendi geliştirmeyi hedefleyen kişilik özelliklerine sahip bireylerin sayısı artmaktadır. Ebeveynlerin tutumu ve eğitim kurumlarında rekabete dayalı bir eğitim sistemi, bu özelliklerin bireylerde pekiştirmektedir. Çeşitli nedenlerle prososyal davranışların toplumu oluşturan bireylerde görülme sıklığının azalması toplumun sosyal gelişimini, yapısını, birlik ve beraberliği, huzuru, sağlıklı gelişmeyi bozabilir. Bu nedenle gelişimin ve öğrenmenin hızlı olduğu ve yaşamın temel taşı olan erken çocukluk döneminde ahlaki ve prososyal davranışlara ilişkin farkındalığın artırılması ve bu davranışların çocuklarda desteklenmesi önem taşımaktadır (Taygur Altınbaş ve Yıldıza Bıçakçı, 2017). Ergen ve genç ergenlerde şiddet ve kötü muameleden kaynaklanan ahlaki dezenformasyonun kökenleri daha küçük yaşlara dayanmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi çağındaki çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi ve bu davranışların çocukların ahlaki gelişimleriyle ilişkisinin ele alınması daha geniş bir çerçeve oluşturur.

Alan yazın incelendiğinde son yıllarda çocuklarda ahlaki yargı ile prososyal davranış arasındaki ilişki üzerine yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çalışmaların arttığı gözlenmektedir. Örneklem grubunun ilk ve ortaokul çağındaki çocuklar ile ergenlerin oluşturduğu yardım etme ve paylaşma davranışlarını içeren ikilemler hakkında ahlaki muhakemeleri bazı prososyal davranış ölçütleriyle değerlendirilmiş çalışmalara

raslanmaktadır (Carlo, Mestre, Samper ve Armenta, 2011; Eisenberg, Zhou, Koller, 2001; S. Stewart ve McBride-Chang, 2000; Patrick, Bodine, Gibbs ve Basinger, 2018; Li, Hao ve Shi, 2018). Okul öncesi dönem çocuklarla yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Eisenberg ve Hand, 1979; Eisenberg, Miller, Fabes ve Shell, 1996; Koenig vd., 2004; Malti, Gummerum ve Buchmann, 2007; Malti, Gasser ve Buchmann, 2009; Malti, Gasser ve Helfenfinger, 2010; Weller, Lagattuta ve Hansen, 2014; Baker, 2016; Cingel ve Krcmar, 2017; Bocian ve Szarek, 2020). Çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların ahlaki ihlallere ilişkin yorumlayıcı anlayış, duygu atıfları, ahlaki motivasyon, empati ve sempati ile prososyal davranış arasındaki ilişkiyi konu aldıkları görülmektedir. Türkiye’de ilgili literatür incelendiğinde yurt dışındaki çalışmalar kadar yoğun çalışılmış olmamakla birlikte daha çok ergenlik dönemi çocuklara yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Akyel, 1989; Kumru vd., 2004; Bayraktar, Kındap, Kumru ve Sayıl, 2010; Kumru, Carlo, Mestre ve Samper, 2012; Gülseven, Kumru, Carlo ve Guzman, 2020). Okul öncesi dönem çocuklarla yapılan çalışmalar daha çok ahlaki ve sosyal kural ihlalleri, ahlaki yargı ile kişiler arası problem davranışları incelediği görülmektedir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008; Hatunoğlu, Halmatov ve Hatunoğlu, 2012; Özyürek ve Tezel Şahin, 2015; Dilber, 2015; Arıkoç, 2019; Melisa, 2020). Bununla birlikte ahlaki yargı ile prososyal davranış ilişkisini inceleyen çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Özcan, 2017; Er Vargün, 2019). Bu sebeple söz konusu çalışmanın okul öncesi dönem çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve prososyal davranış arasındaki ilişkiyi incelenmesi hem yurt dışında yapılan benzer çalışmaların sonuçlarının farklı kültürlerde genelleştirilebilirliğini test etme ihtiyacının karşılanması hem yurt içinde alana ek bir katkı sunması açısından önem taşımaktadır.

Çalışma okul öncesi dönem çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve prososyal davranışların bazı değişkenlerle incelenmesi ile çocukların ahlaki ve sosyal gelişimleri hakkında bilgi edinilmesini sağlayarak ve çocukların gelişiminin pekiştirilmesi, desteklenmesi gereken yönleri tespit etmede ebeveyn ve eğitimcilere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeylerinin ve prososyal davranışlarının arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bununla

birlikte çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve prososyal davranışlarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır

Bir çocuğun ilk yılları, gelecekteki gelişiminin temelini oluşturur ve bilişsel ve sosyal gelişim dahil olmak üzere yaşam boyu öğrenme ve öğrenme yetenekleri için güçlü bir temel sağlar. Köklü araştırmalar, erken çocukluk eğitiminin bir çocuğun gelecekteki başarısının temel yapı taşı olarak önemini vurgulamaya devam etmektedir. Böylece sağlıklı gelişme ile birlikte, eğitim başarısı, ekonomik üretkenlik, sorumlu vatandaşlık, yaşam boyu sağlık, güçlü topluluklar ve gelecek neslin başarılı ebeveynleri olacaktır.

Eisenberg'in düşüncelerinden yola çıkarak ahlaki yargı düzeyi ve prososyal davranışın birbiriyle olan ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Böylelikle literatürdeki çalışmalara ek olarak yeni bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Bu ilişkinin erken çocukluk döneminde gözlemlenmesi önemli ve değerli bir cevabı oluşturacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

Araştırmanın asıl amacı göz önüne alınarak aşağıdaki alt problem cümlelerine cevap aranmıştır:

- 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri nasıldır?
- 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olma durumuna, daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna, annenin/babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları nasıldır?
- 60-72 aylık çocukların prososyal davranış puanları cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olma durumuna, daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna, annenin/babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Ahlaki Yargı Ölçeğinin ahlaki değer olan ikilem, kasti kaza, kurala uyma , paylaşma, yardımlaşma davranışlarını ölçtüğü,

- Çocuk Prososyallik Ölçeğinin (öğretmen değerlendirmesi) çocukların prososyal davranışlarını ölçtüğü,
- Örnekleme oluşturan 98 çocuğun evreni temsil ettiği,
- Örnekleme oluşturan çocukların olağan gelişim gösterdikleri varsayılmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

- Bu araştırma İstanbul İli Anadolu yakası Maltepe İlçesinde okul öncesi eğitimi alan 98 çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilecek bulgular, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ulaşılabilecek sonuçlarla sınırlıdır.
- 2019-2020 ilkbahar dönemi ile sınırlıdır.
- Pandemi sürecinden dolayı okullara giriş izni verilmediğinden çocuklarla online görüşmeler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ahlak Gelişimi:

Ahlak gelişimi, çocuğun içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını özümseyerek topluma uyum sağlamasını ve bu bağlamda kişiliğini oluşturan ilke ve değer yargılarını oluşturmalarını amaç edinen bir süreçtir (Çileli, 1986). Toplum içinde bireyin nasıl davranması ile ilgili gerektiğinin bilgisine sahip olmasıdır. Çocuğun yaradılıştan getirdiği gizil güçlerle beraber toplumda var olan bütün etik değerler, adet, gelenek, görenek gibi manevi unsurları oluşturan değerlerin tümüdür (Köylü, 2003).

Ahlaki Yargı:

İnsanın davranışlarını ya da kişiliğini bulunduğu toplum tarafından belirlenen ve uyması gereken erdemlerden oluşan değerler bütününe göre yorumlamaktır. Ahlaki bir ikilem karşısında bir yönde karar verme anlamına gelirken yine ikilem durumunda insanlarla nasıl ilişki kuracağını belirlemektir (Morgan, 2015).

Prososyal Davranış:

Başkalarının yararına olan eylemlerdir (Kail, 2016). Bir başkasının veya bir grubun faydasını gözeterek yardım etmeyi amaçlayan gönüllü davranışlardır (Eisenberg ve Mussen, 1989).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın konusu ile ilişkili ulusal ve uluslararası yayınlardan elde edilen kavramsal bilgiler ve yapılmış araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Ahlak ve Ahlak Gelişimi

Bireyin iyi-kötü, olumlu-olumsuz olarak nitelendiren manevi özellikleri, huyları ve bunların sonucunda gerçekleştirdiği iradeli davranışlar bütünü olarak ifade edilen ahlak ve ahlakilik olgusu sadece günümüzün değil, geçmişin hatta geleceğin vazgeçilmez önem arz eden en temel ve hayati olgusudur. Doğa, dünya, içinde bulundukları ile çok değerlidir. Evrende tüm yaratılmış olan, insan varlığı ile daha da değerlendirilmekte ve anlam kazanmaktadır. Doğaya gerçek anlamını katan insan kendi varlığının anlamını ve değerini ahlak olgusuyla birlikte ele aldığı zaman kazanmaktadır. Bu nedenle ilk insanın yaratılışından günümüze kadar her dönemde, her toplumda, her alanda ahlak, insanlığın gündeminin en önemli maddelerinden biri olmuştur (Civelek, 2015).

Ahlak en genel tanımıyla doğru ve yanlış arasında ayırım yapabilme ve buna uygun davranışlar sergileme yetisidir (Zgorurides, 2000). Erdemli davranış gösterdiğinde onur duygusunu yaşamak, insan haklarını sabote davranışlar için ise suçluluk ve pişmanlık hissetmek şeklinde tanımlanabilir (Güngör Aytar, 2003). Kelime anlamı ile “huy, hal ve hareket tarzı” gibi manalara gelen ahlak, terim anlamı ile olarak; genel bir hayat tarzı, bir grup davranış kuralları ile yaşam şekli veya davranış kuralları üzerinde yapılan fikri bir araştırmayı ifade etmektedir. “Budist ahlakı veya Hristiyan ahlakını” hayat tarzına, “iş veya meslek ahlakı” davranış kurallarına ve araştırmayı ifade eden ahlaka da ahlak felsefesini örnek gösterebiliriz (Kılıç, 1991). İslam düşüncesinde “nefiste iyice yerleşen özellik” olarak tanımlanan ahlak, kendisinin de dahil olduğu tüm varlıklara karşı görev ve sorumluluğunu yerine getirmesi için sahip olması gereken olumlu özelliklerin tümü olarak da ifade edilir. Batı dillerinde ahlak, Yunanca

ve Latince'den türetilmiş "ethics ve moral" anlamına gelir. Ethos, bir sosyal grubu diğerlerinden ayıran adet, gelenek, töre, alışkanlık, karakter anlamına gelirken, moral ise adet, karakter, hal ve tutum anlamındadır. İnsanda yerleşmiş bulunan bir karakter yapısını ifade eder (Muslehuddin, 1978).

Ahlak kavramı ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, bireysel ahlak ve toplumsal ahlak kavramları dikkat çekmektedir. Toplumda sağlıklı bir şekilde bir arada yaşamaya olanak sağlayan kurallara bireyin özgür iradesi ile uyması ve bu şekilde bir bilinç oluşturması sürecine bireysel ahlak denir. Toplumsal ahlak ise, içinde yaşanılan toplumun üzerinde anlaştığı ve ortak kabul ettiği ahlaki değerler, normlar, kurallar ve ilkelerdir (Çiftçi, 2007). Bireysel ahlak oluşmadan toplumsal ahlaktan söz edilemez. Kardavi ahlakı; yaratıcıyla ilişkin ahlak, bireysel ahlak, toplumsal ahlak, hayvanlarla ilişkin ahlak, fiziksel çevreye ilişkin ahlak ve aileye ilişkin ahlak olmak üzere altı farklı boyutta incelemiştir (Halstead, 2007).

Bütün tanımları genel bir çerçevede toplamamız gerekirse ahlak, doğruyu yanlış birbirinden ayırarak bu ayrıma göre seçim yaparak davranmak, doğruyu seçtiğinde gururlanmak ve yanlış davranışlar içinde olduğunda ise kendini kötü hissetmek şeklinde tanımlanabilir (Güngör Aytar, 2003). Sonuç olarak ahlak, kompleks ve çok yönlü anlam içermekle birlikte, özelde insan davranışlarının ve insanlar arasındaki ilişkilerin, genelde ise toplumun oluşturduğu bir takım kuralların iyi veya kötü olarak nitelendirilmesidir (Aydın, 2005) ve bu söylem aynı zamanda ahlakın konusunu oluşturmaktadır. İnsan, gerek doğası gereği gerek davranışları gereği anlaşılması zor, kompleks bir varlıktır. Bu nedenle de insanla ilgili bir olguyu tanımlamak, anlamlandırmak için çok boyutlu açılardan bakmak gerekir. Bu sebeptendir ki ahlak ve ahlakilik olguları dini, felsefi, sosyolojik, psikolojik, pedagojik vb. açıdan incelenmiş ve hala incelenmektedir (Killen ve Smetana, 2015).

Ahlaklı olmayı mutlu olmakla eş değer gören mutluluk ahlakı, Kant'ın savunuculuğunu yaptığı görev ahlakı, hiçbir genel ahlakın bireylere ne yapacağını söyleyemeyeceğini iddia eden varoluşçu ahlak anlayışı, toplumca ve dince belirlenmiş olan ahlaki değerleri ve kuralları değiştirmek isteyen ahaksızlık ahlakı, başkaları için yaşamayı ahlak olarak kabul eden sosyolojik ahlakı, ahlakın kaynağını ruhi eğilim ve bu eğilime yön veren bilinç olarak kabul eden psikolojik ahlakı, insan davranışlarını bedeninin bazı fonksiyonlarına bağlayarak anlamlandıran evrimci ahlakı ve ahlakın din

ve Tanrı tarafından şekillendirildiğini kabul eden dinsel ahlak olarak çok boyutlu nitelendirilmiştir (Erdem, 2009). Psikolojik biliminde yapılan ahlak konulu çalışmalarda daha çok ‘ahlakın kazanımı ve gelişimine’, gelişim psikoloji alanında ise ‘ahlakın üç boyutu olan ahlaki düşünce, ahlaki duygu ve ahlaki davranış arasındaki etkileşimi ve ahlakın nasıl ortaya çıktığı konularına yer verilmektedir (Smetana ve Killen, 2008).

Ahlaki davranışlarımızı doğuştan mı getiririz? Yoksa onları sonradan mı kazanırız? Söz konusu tartışmanın cevabını ahlakın etimolojisinde görebiliriz. Nitekim, ahlak kelimesinin kökeni olan hulk (huy) ile yaratılış anlamına gelen hilkat/ halk (yaratılış) aynı köktendir. Ahlaki davranışlarımızın, huylarımızın doğuştan mı geldiği soruları buradan kaynaklanmaktadır (Keklik, 1996). Bu konuyu aydınlatmak isteyen bazı ahlakçılar, ahlak kelimesinin kendisinden türediği ve tekili olan hulk’u Hulk-i Tabii (Tabii Huy-Doğal ahlak) ve Hulk-ı Kesbi (kazanılmış huy-kazanılmış ahlak) olarak iki kısma ayırmışlardır. İnsanın mizacında yerleşik olan ve doğuştan getirdiği tabii huy, dış dünya ve insan etkisiyle sonradan kazanılan ahlaki davranışlar da kazanılmış huyumuzu ifade etmektedir (Arslan, 2017). Son yıllarda bebekler üzerinde yapılan çalışmalarda üç aylık bebeklerin bile iyi-kötü arasındaki farkın bilincinde olup buna göre tercihte buldukları sonucuna ulaşarak insanın esasında doğuştan faydalı bir birey olma duygusuyla dünyaya geldiklerini belirterek kötü davranışların çoğunun anti sosyallikten kaynaklanabileceğini vurgulanmaktadır (Hamlin vd., 2007).

2.1.1. Ahlaki yargı

Bireyler fiziksel dünya ve sosyal ilişkiler hakkında anlayış oluştururlar; süreçte akıl yürütme, duygu ve eylemin bütünleşmesini içeren ahlaki yargıları geliştirirler (Kohlberg, 1975). Sosyal davranışların birçoğu, bireyin ahlaki yargıları tarafından kontrol edilmektedir. Neyin iyi-kötü, doğru-yanlış olduğunu inceleyen ahlaki yargı ve ahlaki gelişim bireyin başkalarına nasıl davranacağını tayin etmede önemli bir rol oynamaktadır. Ahlaki bir ikilem karşısında bir yönde karar verme anlamına gelirken yine ikilem durumunda insanlarla nasıl ilişki kuracağını belirlemektir (Morgan, 2015).

Psikolog Rest’ e göre ahlaki yargı gelişimseldir, yaş ve deneyimle gelişmektedir. Ahlaki yargı geliştirme ile ilgili süreçler bilişseldir, ahlaki yargının kavramsal olarak anlaşılması, zeka ve diğer bilişsel değişkenlerle ilgilidir. Ayrıca ahlaki yargı bilişle ilgili olmakla birlikte ahlaki yargı ölçüleri, ahlaki tutum, seçim, davranış ölçüleri ile

de ilgilidir ve iki basamaktan oluşmaktadır. Birincisi, geçmiş yaşantılara dayalı olarak ahlaki durumun zihinsel açıklaması; ikincisi ise, ahlaki davranışın doğru olup olmadığı konusunda yargıda bulunmaktır (Rest, 1980).

Kohlberg, (1973) ile Underwood ve Moore, (1982) temelde ahlaki muhakemedeki karmaşıklığın bir öncüsü olarak bilişsel becerilerin ilerletilmesine odaklanmıştır. Bu bağlamda, başka bir kişinin bakış açısını bilişsel olarak ele almanın olgunlaşması ahlaki anlayışın merkezi olarak kabul edilmiştir. Eisenberg bilişsel yönlerin yanı sıra empati ve sempati gibi ahlaki yargıda duygusal yönlerin rolünü tartışmıştır. Genel olarak, empati ve perspektif edinmedeki gelişmeler, ileri düzey ahlaki akıl yürütme ile bağlantılıdır. Bireyler bu becerilerde ustalaştıkça, daha düşük seviyelerde kendi kendini yöneten veya hazcı akıl yürütme yaparken daha fazla ihtiyaca yönelik muhakeme ve içselleştirilmiş değerler üretir (Eisenberg, 2000).

2.1.2. Erken çocuklukta ahlaki yargı

Sosyal ve ahlaki kurallar hakkında bir anlayış geliştirmek, erken gelişimin kritik bir görevidir. Çocukların günlük sosyal deneyimleri birçok türde etkinliğe katılmayı ve bunları gözlemlemeyi içerir. Çocuklar, örnek olarak, insanlara zarar veren veya yardım eden, paylaşan veya paylaşmayan, başkalarını dışlayan veya dahil eden, insanlara eşit veya adaletsiz davranmayı içeren olaylara katılırlar. Onların gözlemleri ve olaylara yansımaları, ahlaki ve sosyal-konvansiyonel kararların oluşumunun ve değişimlerinin başlıca kaynaklarıdır (Turiel, 2015).

Çocukların kararlarının ve çatışma çözme yöntemlerinin, kural ihlallerinin değerlendirilmesi ve bir başkasına adalet, eşitlik ve zararlar ilgili ahlaki kaygılarının yansıtıp yansıtmadığını belirlemek araştırmacıların ilgisini çeken bir konudur. Küçük çocukların ahlaki ve geleneksel olaylara ilişkin değerlendirmeleri, basit sözlü ölçümler ve alanların prototipi olarak kabul edilen varsayımsal, doğrudan öğretimler kullanılarak incelenmiştir (Smetana, Rote, Jambon ve Corner, 2012). Çocukların ahlaki kurallara ilişkin farkındalıklarının yaşamın birinci ve ikinci yılları arasında geliştiği, üç yaşındaki çocukların adaletsizlik ve başkalarına zarar verme ile ahlaki ihlallere sözlü bir şekilde tepki verdikleri belirtilmiştir. Araştırmacılar sosyal alan teorisinden yararlanarak, küçük çocukların ahlaki konuları üç yaşlarında geleneksel konulardan ayırdığını, dört yaşlarında ise bu ayrımın daha tutarlı hale geldiğini belirtmişlerdir. Ahlaki kurallar değiştirilemez olarak tanımlanmış, geleneksel kurallar

değiştirilebilir şekilde anlayışları mevcuttur. Ayrıca ahlaki ihlallerin genelleştirilebilir şekilde yanlış olduğu varsayılabılır fakat geleneksel ihlallerin kabul edilebilirliği bağlamsal olarak değişkendir (Smetana, 2006).

Yeni araştırmalar sonuçları Piaget'in aksine üç yaşındaki çocukların niyetlerle ilgili bilgiler açık hale getirildiği sürece kasıtlı ihlalleri farkına varabilir ve ayırt edebileceği yönündedir. Bazı araştırmalar çocuklar büyüdükçe niyetleri istekler gibi diğer zihinsel durumlardan giderek ayırt ettiklerini ancak bu ayrımı yaklaşık yedi yaşına kadar tam anlayamadıklarını göstermiştir (Schult, 2002). Okul öncesi çocukların ahlaki anlayışları, haksızlığı yapan ve haksızlığa uğrayan olmasına göre farklılık göstermesine rağmen ahlaki değerlendirmeleri, niyetleri, eylemleri ve sonuçları anlayarak koordine edemezler. Fakat okul öncesi çocukların ahlaki konulara ilişkin anlayışlarının okul öncesi yıllar boyunca gelişmektedir (Killen ve Smetana, 2015).

Lourenço, (1997) yaşa bağlı olarak çocukların ahlaki muhakeme becerilerinde farklılaşmanın olup olmadığı, çocukların yaptıkları ahlaki muhakeme kategorilerinin (hak ve adalet temelli muhakeme/empatik muhakeme = iki puan, norm ve kural temelli muhakeme/sosyal onay odaklı muhakeme = bir puan, hedonistik muhakeme/cezadan kaçınma odaklı muhakeme/diğer muhakemeler = sıfır puan) puana çevrilmesi ile incelenmiştir. Bu çalışmanın bulguları ışığında dört yaştan sekiz yaşa sonuç odaklı bir muhakemeden ahlaki muhakemeye doğru bir geçişin olduğunu belirtmiştir.

Orta çocukluğa kadar çocuklar, ihmal durumlarını içeren daha karmaşık durumlarda doğru karar vermek için gerekli bilgileri tam olarak bütünleştirme becerisinden yoksundur. Nobes vd., (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları üç-sekiz yaş arası çocukların neredeyse hepsinin kötü niyetli eylemlerin yanlış olduğunu ve ihmal nedeniyle cezalandırılmayı hak ettiğini düşündüklerini göstermektedir. Yaşla birlikte iyi ve kötü niyetli eylemleri daha iyi ayırt edebildikleri belirtilmiştir. Doğru ve yanlış hakkında yargılarda bulunmada niyet ve sonucun göreceli önemi yaşla birlikte değişmektedir (Deremer ve Gruen, 2012). Üç-altı yaşındakiler, dikkatli olarak tanımlandıklarında ve ihmal edenlerin zarar verme niyetinde olmadıklarında bile eylemleri yanlış olarak değerlendirmiştir. Ahlaki yargılarda bulunurken başkalarının duyguları, niyetleri ve arzuları hakkındaki anlayışları yaşla birlikte artar ve beş ile yedi yaşları arasında meydana gelen farklı kaygıların koordinasyonunda dikkat çeken ilerlemeler kaydedilmiştir. Ayrıca sosyal sinirbilimden gelen yeni yöntemler, bu

bağlantıların biyolojik temellerine dair bilgileri arttırmaktadır (Killen ve Smetana, 2015).

Okul öncesi çağındaki çocuklar, otorite odaklı, sonuçsallık öncesi ahlaki akıl yürütmeye sınırlı olmak yerine, ahlaki kusurların değerlendirilmesinde kasıtlı yargılarda bulunur ve ahlaki ihlalleri, insani sonuçları temelinde diğer tür kural ihlallerinden ayırmaktadır. Erken çocukluk döneminde, ailede karşılıklı yükümlülüğün işbirliğine dayalı ilişkilerinin gelişimi, çocukların ahlaki içselleştirmesiyle ilişkilidir. Küçük çocuklar kendilerini doğru şeyi yapmaya çalışan kişiler olarak anlamaya başladıkça erken ahlaki duyarlılık öz farkındalığa dahil olmaktadır. Aynı zamanda, kendilerini farklılaştırılmış ahlaki yükümlülükler içeren daha geniş sosyal ağlar içinde algılamaya başlamaktadır. Erken ahlaki gelişim araştırmacılarının takdir ettiği gibi, ilk yılların kavramsal becerileri, daha sonraki yıllarda aşılması gereken bir engel değil, insancıl, işbirlikçi ve ilişkisel ahlaki yönelim gelişimi için bir temel oluşturmaktadır (Thompson, 2012).

Çocukların kendi ahlaki fikirleri hakkında düşünmeleri çocukların ahlaki yargı yeteneğini geliştirmektedir. Özellikle duygusal destek ve dikkat bağlamında çocukların fikirlerini ortaya çıkarma, uygun araştırma sorularıyla çocukların muhakemesini ortaya çıkarma, açıklama ve anlamayı kontrol etme gibi yetişkin davranışları, çocukların üst düzey muhakeme geliştirmeleri ile ilişkilendirilmiştir.

2.1.3. Ahlak gelişimi

Ahlak gelişimi, bireylerin diğer bireylerle olan ilişkilerinde ne yapmaları ya da yapmamaları gerektiğine dair kurallarla ilgili düşünce, duygu ve davranışların geliştirilmesi sürecidir. Bireye doğru ve yanlışla ilgili ölçülerde ayırım yaparak karar verme gücü kazandıran ve onu toplumsal, sosyal davranış bakımından daha yetenekli duruma getiren olgunlaşma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Başalan İz, 2009). Ahlaki gelişim, doğru-yanlış, vicdan, eşitlik gibi evrensel ilkeler paralelinde bireyin kendi ahlaki ilkelerini ve doğrularını geliştirmesidir (Marçıl, 2012). Çocukların farklı eylemlerin erdemlerini kasten değerlendirdikleri rasyonel bir karar verme sürecidir (Rosenhan, 1972). Aynı zamanda bireyin ruhsal gelişimi, zihinsel gelişimi ve kişilik oluşumu ile yakından ilişkilidir. Kişilik ve ahlak gelişiminin temelleri ilk beş yaşta atılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2014).

Ahlak, sosyal yaşamın merkezi bir yönüdür ve yüzyılı aşkın süredir psikolojik teorilerin merkezinde yer almaktadır (Killen ve Smetana, 2015). Ahlak tanımları, merkezi yapılara, ölçülere, gelişme tanımlarına ve çıkarılacak sonuçlara rehberlik eden farklı teorik yaklaşımları ve gelenekleri yansıtmaktadır. Ahlaki gelişime olan ilginin Kohlberg'in, (1984) ahlaki yargı üzerine yaptığı çalışması ile arttığına dair psikologlar arasında geniş bir fikir birliği bulunmaktadır. Son yirmi yılda birçok teorisyen ve araştırmacı, adalet ve ahlaki iddiaların anlaşılmasının aşamalı olarak işlenmesi ahlaki gelişim için yeterli olmayacağını düşündüklerinden diğer konulara odaklanarak araştırma alanını genişletmiştir. Eisenberg, ahlaki gelişim çalışmalarını haklar çatışmaları ve adalet anlayışının sınırlarının ötesine genişleterek ve prososyal davranışçı ahlaki çalışmalar, prososyal ahlaki akıl yürütme ve ahlaki yaşamın duygusal bileşenleri üzerine araştırmalar ile alana farklı perspektiflerden ışık tutmaya devam etmektedir (Hart ve Carlo, 2005).

Günümüzde aynı zamanda ahlak gelişimine değinen gelişim psikologları ve sosyal psikologlar ahlak gelişiminde ya güdüsel-duygusal etkenlere ya da bilişsel etkenlere önem vermektedir (Kağıtçıbaşı, 2014). Çağdaş sosyalleşme araştırmacıları, ahlaki gelişimi bir içselleştirme ve öz düzenleme süreci olarak tanımlamaktadırlar, ancak dikkatlerini ebeveyn-çocuk ilişkisinin çift yönlü doğasını ve çocuğun aktif rolünü vurgulamaya kaydırmışlardır (Jambon ve Smetana, 2015).

2.1.4. Freud ve psikanalitik kuram

Freud'un ahlak teorisi, erken yaşamdaki ebeveyn-çocuk ilişkilerinin merkeziliğine özellikle de sosyal-duygusal yönlerine dayanmaktadır. Ahlak alanındaki çalışmalara ilgi duyması katı ahlak kurallarından dolayı gündelik yaşamını sağlıklı yaşayamayan hastaların davranış nedenlerini araştırmak oluşturmuştur (Çileli, 1986). Ahlak ve kişilik birlikte ele alınmış ve teoride "id, ego ve süpereo" olarak üç temel kavramın gelişimine önem vermiştir. Freud'a göre çocuk bir "id" olarak veya tutkuları ve içgüdüleri olan bir varlık olarak dünyaya gelmiştir. Bu tutku ve içgüdüler çocuğu haz veren şeylere yönlendirir; gerçek bir dünyaya yönlendirilme ile zamanla ego veya ben'in ortaya çıkmakta, daha sonra iyi-doğru ve kötü-yanlış konulara yönlendirilen, toplum tarafından onaylanan değer yargılarına göre davranmasını sağlayan bir süpereo gelişmektedir (Muckenhaupt,1997).

Fakat süper egoya dahil edilen değerler belirtilmediğinden genel ahlaki ilkelerin kabul edilmesi için bir temel sağlamamıştır. Gelişimi aşamalar halinde gelişen bir süreç olarak belirlemesine rağmen bu süreç kısa tutulmuş, yaşamın ilk birkaç yılında ve beş yaşında olduğu görülen vicdanın gelişmesiyle sonuçlandırılmıştır. Ebeveynlerle erken sosyal ilişkiler, ahlak oluşumunun yanı sıra kişilik gelişiminin de temelini oluşturmaktadır (Kille ve Smetana, 2015). Vicdan üzerine yapılan güncel araştırmalar, küçük çocukların ebeveyn normlarını içselleştirmenin bir sonucu olarak olumsuz davranışları engellemek ve olumlu davranışı teşvik etmek için nasıl mekanizmalar geliştirdiğini incelemektedir. Vicdan, ahlaki duygu ve davranışların bütünleştirilmesini içeren bir iç rehberlik veya öz düzenleme sistemi olarak kavramsallaştırılır. Başarılı bir vicdan edinme süreci, büyük ölçüde çocuk ile birincil bakıcı arasındaki ilişkinin doğasına bağlıdır. Karşılıklı anlayış temelinde etkileşim ve paylaşılan pozitif etkinin varlığında duyarlı bir yönelim sağlıklı bir vicdan gelişimi için kritik rol oynamaktadır (Shumaker ve Heckel, 2007).

2.1.5. Sosyal öğrenme kuramı

Davranışçı psikoloji yaklaşımı ile öğrenme kuramcıları, süperego, vicdan ve zihinsel gelişim dönemleri gibi soyut yapıların oluşmasının incelenme ve gözlem olanağı vermedikleri için ahlaki gelişimi incelemenin geçerli olmadığı görüşündedir (Çileli,1986). Felsefi temelini insanın doğuştan ne iyi ne de kötü olduğunu savunan ve insanı boş bir levhaya benzeten yaklaşımdan alan bu kuramın savunucuları, kültürün insanın yapı ve davranışını şekillendirdiği görüşündedir. İnsan çevrenin esiridir ve çevre değişime uğradıkça insanda değişmektedir (Hatunoğlu ve Aşkı, 2003). Bununla birlikte bireyin davranış biçimleri ve ahlaki değerlerinin doğuştan olmadığı ve yaşın ilerlemesiyle de kendiliğinden değişmeyeceği, ahlaki yargıların ve davranışların kişinin sosyal ilişkilere katılma yolu ile ya da gözlem yolu ile öğrenildiğini savunmaktadır (Thomas, 1997). Ahlaki davranışların edinilmesinde öğrenilen davranışlar önemli yer tutar. Bu davranışların edinilmesinde pekiştirici, ödül, ceza, model, taklit ile gözlemsel öğrenmenin etkisi büyüktür ve davranışın istenilen yönde geliştirilebileceği görüşündedir. Bu anlayışın temeli daha çok hayvanlar üzerinde yapılan deneysel araştırmalara dayanmaktadır.

Skinner davranışların edinilmesinde bu kuramın çocuk yetiştirme alanında geçerli olduğunu ileri sürmektedir (Çileli,1986). Bu kuramın en önde gelen temsilcileri

Skinner ve Eysenck'tir. Eysenck, çocuklara ahlaki değerlerin kazandırılmasının modern öğrenme kuramı doğrultusunda gerçekleşebileceğini belirtirken, ahlaki değerler yoksunluğunun da, koşullanma yetersizliği ve yanlış koşullanma sonucu ortaya çıktığı görüşündedir. Eysenck, çocukların istenen yönde, kalıcı, ahlaki davranışlar geliştirebilmeleri için bebeklik yıllarından itibaren ebeveynleri tarafından istenmeyen davranışların hemen ceza ve yoksunlukla karşılık bulmaları sağlanmasının gerekli olduğunu fakat bahsedilen cezanın fiziksel ceza olmadığını daha çok kaçınma öğrenimini içerdiğini ileri sürmektedir (Çapan, 2005).

Öğrenme kuramları çerçevesinde Sosyal Öğrenme ve Kişilik Kuramı ile Bandura ve Walters büyük ölçüde taklit ve model aracılığı ile öğrenme üzerine yoğunlaşarak taklidin sadece onaylanan değil, onaylanmayan davranışların kazanılmasında da önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca ahlaki düşünce ve yargının gelişimsel bir çizgi izlediğini, bilişsel gelişimle paralellik gösterdiğini benimsemiştir. Bununla birlikte ödül ve ceza da davranışın tek belirleyicisi değildir. Değerlerin öğrenilmesinde modellerin etkisini, laboratuvar ortamında çocuklara film izlettirerek yürüttüğü bir çalışmada ortaya koymuştur. Çocuklar saldırgan bir model izleme sonucu ufak engellemelerde bile saldırgan davranışlara yönelmiştir. Bu bulgularını çocuklarını aşırı cezalandıran anne babaların, çocukların da şiddete yönelik davranışlara sebebiyet verebilecekleri şeklinde yorumlamışlardır. Bandura'nın bu çalışması, model aracılığı ile öğrenme konusunda Himmelweit ve Belson gibi kuramcılarının araştırmalarına ilham vermiştir (Çileli, 1986).

Bandura pekiştirme kuramcılarında farklı düşünmekle beraber, öğrenmenin oluşması için pekiştirmeye de ihtiyaç olmadığı görüşündedir. Birey sadece modelin ya da başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek de öğrenir. Dolaylı pekiştirme veya dolaylı ceza, doğrudan pekiştirme ve ceza gibi etkilidir. İçsel pekiştirme Bandura'nın değindiği ve önem verdiği bir pekiştirme türüdür. Çünkü birey sadece çevrenin eseri değildir. Edilgen olarak öğrenmeye maruz kalmamakla birlikte, kendi tercihlerinin de söz konusu olduğunu, gözlemlediklerinin istediği kadarıyla içselleştirdiğini savunur. Üstelik bireyin kendi kendine değer vermesini, yeterliliğinin gelişmesinden zevk almasını sağladığından dolayı, bireyin kendi kendini pekiştirmesi dışsal pekiştirmeden daha kıymetlidir (Senemoğlu, 1997).

Bu kurama göre, bilişsel ahlak teorileri ahlaki düşünceyi önemserken ahlaki davranışı ihmal etmişlerdir. Oysa ki bütüncül bir ahlak teorisin düşünce ile davranışı tek başına değil, birleştirerek değerlendirmesi gerekir. Bu nedenle de sosyal öğrenme kuramında ahlaki düşünce öz-düzenleyici mekanizma ile davranışa dönüşür. Öz-değerlendirme süreci, ahlaki davranış için bilişsel düzenleyici ve motive edici bir güçtür (Bandura, 2002). Sosyal öğrenme teorisi açıdan bakıldığında ahlak, öğrenilmiş alışkanlıklar, tutumlar ve değerlerden oluşur. Genellikle kendini kontrol, nefis hakimiyeti, prososyal davranış ve temel empati yeteneği söz konusudur. İnsanın öğrendiği, sosyal çevresine ve bu çevre tarafından etkili olan pekiştirme mekanizmasına bağlıdır. Bu sebeple ahlaki davranış kültüre bağımlı olarak anlaşılır çünkü teorisyenler ahlakı kültürel keyfi içselleştirilmiş tutumlar, değer sistemleri ve davranış şemalarına indirgemektedir (Kohlberg, 1995).

Özetleyecek olursak, toplum tarafından onaylanan ve kabul gören ahlaki davranışları sergilemek pozitif pekiştirmeyi beraberinde getirmektedir. Bu nedenle de iyi ve doğru davranışlar olarak kabul edilip nesilden nesile aktarılır. Onaylanmayan ve kötü olarak tanımlanan davranışlar ise toplum tarafından cezalandırıldığı için olumsuz pekiştirmeye maruz kalır ve yapılmaz. Buna bağlı olarak sosyal öğrenme kuramı, ahlaki yargı ve ahlaki davranışın kazanılmasında koşullanmanın geçerli olduğunu, yetişkinlerin model olduğunu, ödül ve ceza ile onaylanan ve onaylanmayan davranışların öğrenildiğini vurgulamaktadır (Acuner, 2004).

2.1.6. Bilişsel yaklaşım

Ahlak gelişimine ilişkin bilişsel-gelişimsel kuramlar, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg ve William Damon tarafından geliştirilmiştir (Köylü, 2003). Piaget'nin teorileştirilmesinde köklenen, bilişsel-gelişimsel yaklaşımlar çocukların ahlaki yargılarının gelişimine odaklanır. Bu yaklaşımlar çocuğu kendi gelişiminde pasif değil aktif olarak görür ve çevreyle karşılıklı etkileşimler yoluyla ahlaki bilgi inşa ettiklerine dikkat çekerler (Jambon ve Smetana, 2014). Ahlaki düşünmenin evrensel basamaklarının gelişimini inceler ve kişiler arası ilişkilerdeki çatışmalarda ahlaki ikilem durumlarının ahlaki düşünceyi ortaya koyduğunu belirtir (Cevizci, 2003). Bununla birlikte ahlaki gelişimin açık, birbirinden farklı özellik ve değişikliklerin bir basamak içinde yer aldığını gösterir. Birinci basamaktaki çocuğun ahlaki yargısı onun daha ileri bir basamaktaki yargısından nitelik açısından farklı olacaktır (Köylü, 2003).

Zihinsel gelişim kuramları çerçevesinde, kuramı ile en kapsamlı ve ikna edici açıklamayı getiren Piaget, “Çocuğun Ahlaki Yargısı” adlı eseri ile ahlaki yargının gelişimini ilk kez en sistemli şekilde açıklamaya çalışan kuramcı olmuştur. Lawrence Kohlberg kendi Ahlak Gelişim Kuramı’nı geliştirirken bu kuramının temellerini Piaget’in Zihinsel Gelişim Kuramı’ndan esinlenerek oluşturmuştur. Ahlak konusunda Fransız sosyolog Emile Durkheim’dan ve Kant’dan etkilenmiştir. Durkheim ile toplumun birey üzerindeki disiplini ve bireyin bu sistem içerisinde ulaştığı bağımsızlık ile Kant’ın iradenin bağımlılığı ve bağımsızlığı kavramlarından yola çıkarak yaptığı araştırma sonuçlarıyla “Çocuğun Ahlaki Yargısı” kitabında her biri farklı bir saygı, adalet ve cezalandırma anlayışı sergileyen iki tür ahlaki yargıyı birbirinden ayırmıştır (Snarey ve Samuelson, 2014).

2.1.6.1. Piaget’in ahlaki gelişim kuramı

Piaget, ahlaki gelişimin çocukların sadece dış değerleri ve standartları içselleştirmede, aynı zamanda doğru ve yanlış hakkında düşüncelerinde niteliksel değişikliklere yol açan yapıcı bir süreç olduğu görüşündedir. Çalışmalarının odak noktasını insan zekası olmuştur. Zihinsel süreç becerilerinin bir kronolojik evreden diğerine gösterdiği gelişimi açıklayan gelişimsel bir kuram ortaya koymuştur. Sosyal yaşamın zeka, ahlak ve kişiliğin gelişimi için gerekli bağlam olduğuna inanan Piaget çocuklarda ahlaki yargı nasıl geliştiği sorusunu araştırmıştır. Ona göre tüm gelişim eylem ve düşünceden doğmaktadır. Çocuklar dünya hakkındaki bilgilerini anlamlandırmak için sürekli bir inşa eyleminin sonunda giderek daha uygun akıl yürütme ve davranış biçimlerine ulaşmaktadır (Hildebrandt ve Zan, 2014).

Piaget’e göre bir davranışın ahlaki olup olmaması, irade ve bilinç içerip içermemesi ile ilgilidir. Bilinçaltı zihinsel işlemler kadar, bilincin de ahlak gelişiminde etkili olduğunu savunmaktadır. Piaget, ahlak teorisinde çocukların ahlaki yargılarında ne tür ölçütler kullandıklarını saptamak amacıyla sakarlık, yalanlama ve çalma gibi konularda oyun kuralları ve kavramları hakkında çocuklarla yapılan röportajlardan faydalandı ve ahlaki sahne teorisini, çocukların bilişsel yetenekleri ve sosyal ilişkilerindeki değişikliklerle yakından bağlantılı olduğunu (Jambon ve Smetana, 2014) çocuklar tarafından bütün kuralların oyun kuralları gibi algılandığı, bu nedenle de ahlak kurallarının öğrenilmesinin de oyun kurallarına paralel bir gelişim gösterdiğini gözlemlemiştir.

Çocukların kuralları gerçek şekillerine göre algıladığı ahlaki gerçekçiliğin ahlaki yargıdaki yerini görebilmek için önce sakarlık konusuna eğilmiştir. Çocuğun hayatında önemli yeri olan sakarlık konusunu iki tür olarak karşılaştıran iki öykü geliştirmiştir. Bu öykülerin birinde örneğin, annesine yardım etmek isterken altı bardak kıran bir çocuğun iyi niyetli bir davranışının büyük maddi zararlar sonuçlanması, diğesinde ise, reel almak isteyen çocuğun bir bardak kırması gibi iyi olmayan bir niyetle daha az maddi zarar vermesiyle sonuçlandığını gözlemlemiştir. Öykülerin anlaşıldığından emin olduktan sonra hangi çocuğun suçlu olduğu sorusuna çocukların yaşlarına bağlı ortak özellikte cevaplar verdiğini gözlemlemiştir. Altı ile on yaş aralığındaki çocuklar sadece nesnel sorumluluğu dikkate alarak daha çok maddi zarardan etkilenmişler. Bu özellikler yedi yaş civarında en belirgin şekilde gözleniyor, on yaşından sonra ise sakarlıkla ilgili çocukların yargılarında nesnel sorumluluğun izlerine rastlanmamıştır (ileli, 1986).

Piaget, hırsızlık ve daha sonra da yalan konusunda çocukların düşüncelerinin özel yönlerini ve davranışların değerlendirilmesinde kişinin niyetinin önemli olduğu düşünme kapasitesini ortaya koymak için niyet ve sonuçların farklı olduğu hikayeler sunarak bunlar hakkında yorum yapmalarını istemiştir. Hırsızlık öykülerinde bencil amaçlı çalma olayları ile iyi niyetle hırsızlık yapma durumları, ufak bir yanlışın büyük zarara neden olduğu bir olay ile bilerek yapılan bir aldatmanın önemsiz sonuçlarını işlemiştir. Aldığı yanıtlarla iki farklı ahlaki tutum olduğunu, biri eylemlerin maddi sonucuna göre oluşan yargılar ve ikincisinin de sadece niyeti göz önüne alan yargılar olduğunu gördü. Bu iki tutum aynı çocukta ve aynı yaş diliminde bulunabilir fakat aynı anda bir arada bulunamayacağını belirtmiştir (Piaget, 1967).

Piaget, yalanı üç boyutta incelemiş ve çocukların yalanı nasıl tanımladıklarını, yalanı hangi ölçütlerle belirlediklerini ve hangi sebeplerden dolayı yalan söylememeleri gerektiği konusundaki görüşlerini ortaya koyabilmeyi amaçlamıştır. Ona göre yalan, çocuklar için önemli bir sorun olarak ortaya çıkan benmerkezli düşünmeye bağlı doğal bir davranıştır. Genel olarak altı-yedi yaşına kadar yalan, yetişkinlerin şiddetle tepki gösterdikleri yasaklanan ayıp sözler ve ceza ile sonuçlanan yanlış davranışlardır. Gerçek olmayan her şey, yanlışlar ve abartmalar da yalandır. Gerçekten uzak bir abartma, gerçeğe yakın bir yalandan daha kötüdür ve yalanda olabilirlik ölçütünün en çok kullanılması yedi yaş civarında görülür.

Sekiz yaş civarında yanlışlar artık yalan olarak yorumlanmazken, gerçek olmayan her şey hala yalan olarak görülür. Sekiz, on yaş arası işbirliğine yönelim ile karşılıklı ilişkilerde, karşılıklı saygı çerçevesinde gerçeğe gereksinim artar ve yalanın tabımı artık değişmeye başlar. Yalan, kasten doğru söylenmeyen her şeydir. Gerçeğe yakınlık, kandırıcı ve inandırıcı olma olasılığı ciddiyeti arttırır. Karşılıklı güvenle çeliştiği için yalan yanlıştır hatta akranlara söylenen yalan, büyüklere söylenen yalandan daha kötü olarak yorumlanır (Çileli, 1986).

Piaget, çocuklarda adalet ve eşitlik kavramının gelişimini inceledi. Adalet yargısında araştırmalarında öncelikle ceza kavramını değerlendirmiştir. Yetişkinlerin belirledikleri kurallara karşı gelişen bu olgunun oluşması için geçirilen evreleri ceza, haklılık, bireysel ve toplumsal sorumluluk konularına ilişkin öyküler aracılığıyla ortaya koymuştur. Yapılan bir yaramazlığa karşı hangi tür bir cezanın uygulanması gerektiği sorusuna verilen cevaplar bağlamında cezaları, yapılan yaramazlık ve işlenen suça oransız keyfi ceza-kefaretili cezalandırma ile cezanın işlene suça orantılı olarak belirlendiği karşılıklı ceza- karşılıklılık yoluyla cezalandırma adı verilen iki durum ortaya koymuştur (Piaget, 2015). Piaget' e göre adalet duygusu çocukların kendi aralarında karşılıklı saygı ve işbirliği ile gelişir. İntikamcı adalet ve dağıtıcı adalet kavramlarını inceleyen Piaget, bu kavramların çocukların yaşamlarında önemli ağırlık taşıdığını belirtti. Anne- baba ve öğretmenlerin uslu çocuğu diğerine tercih ettiğini, bu durumun herkesin hak ettiğini aldığı intikamcı adalet açısından haklı olabilen bir davranışken, herkese bütün şartlar altında, eşit davranılmasını öngören dağıtıcı adalet açısından haksız bir davranış olarak yorumlar (Piaget, 1932).

Piaget eşitlik anlayışında çocukların düşüncelerini araştırmak ve bu konuda başlangıç noktası oluşturmak amacıyla hikayelerinde iki farklı yol izlemiştir. Birinci yolu, yetişkin egemenliğine boyun eğip kabul etme ile çocuğun kendi eşitlik ve adalet anlayışı arasındaki çatışmaları içeren hikayeler oluştururken, ikincisini çocukların kendi aralarındaki adalet sorununu konu alan hikayeler yer almaktadır (Wright ve Croxen, 1989). Buna göre, adaletin otoriteden ayrılmadığı ve otorite ve kanunla eş algılandığı beş-yedi yaş arası birinci evre olarak, eşitlik kavramının itaatın üstünde algılandığı ve emirlere adil olmaması halinde uyulmadığı yedi-on iki yaş arası ikinci evre, adalet evresinin başladığı , her bireye içinde bulunduğu şartlar içinde adil davranma yatan on iki–on dört yaş arasını kapsayan üçüncü evre belirlenmiştir (Piaget, 1932). Eşitlik kavramının gelişimi ile birlikte çocuk kuralları eleştirmeye, irdelemeye

başlayarak yetişkin gözünden bakmaktan uzaklaşarak, kurallara uyma nedenlerini kendi akıl yürütme ve deneyimlerinden yola çıkarak oluşturur (Çileli, 1986).

Piaget, bütün bu çalışmaları ve araştırmaları sonucunda dışa bağlı ve özerk olmak üzere iki tür ahlak yargısının varlığını ortaya koymuştur. Başlangıçta, küçük çocuklar kurallar, sorumluluklar için çok az endişe duyarlar ve Premoral (Jambon ve Smetana, 2014)-heterojen ahlak olarak isimlendirilen bir evreye girerler. Bilişsel yeteneklerindeki kısıtlamalar ve ebeveynlere olan sevgileri ve korkuları sebebiyle, bu evredeki çocuklar nesnel bir ahlak görüşüne sahipken kişilerin o davranışı sergilemekteki niyetlerini algılamaktan uzaktır. Otorite emirlerine ve dış kurallara itaat derecesinde bağlılık gösterirler. Sosyal kurallar değişmez, mutlaktır, aksi durumda otomatik olarak cezalandılacağı inancı vardır (Bull, 2010).

Son çocukluk döneminde benmerkezcilikten uzaklaşarak kendini başkasının yerine koyma yeteneklerindeki ve akranlarla etkileşimlerindeki artışlar, özerk ahlakın gelişmesine yol açarak (Jambon ve Smetana, 2014) yetişkin otoritesinden ayrılmalar başlar. İkinci ahlak basamağı olan bu basamağa Piaget, autonomous basamak olarak adlandırmıştır. Bu basamak, sekiz yaş ve daha ileri yaşları kapsar ve çocuklar ahlakı, aynı seviyede olan kişiler arasında katı bir doğruluk meselesi olarak görürler. Bir kural ancak herkes tarafından kabul edilirse, kural olarak kabul edilir. Çocuklar başkalarıyla işbirliği yoluna giderek kural anlayışlarını adalet, saygı ve karşılıklılık kavramlarından ayırmaya başlarlar ve niyetleri ahlaki yargılarına dahil ederek kuralları ahlaki ilkelere uyup uymadıkları açısından değerlendirmeye başlarlar (Snarey ve Samuelson, 2014).

Teorinin belirli yönleri uzun yıllar ampirik destek almamıştır. Bununla birlikte Piaget'nin ahlakı, kurallardan ve otoriteden farklı olarak tanımlamaya çalışması ve sosyal etkileşimlere verdiği önem, bilişsel-gelişimsel ahlaki gelişim kuramları üzerinde kalıcı bir etkiye sahiptir. Özetleyecek olursak, Piaget'nin ahlak basamakları, kurallar konusunda çocukların yetişkinlere bağlı olduğu anlamında “heteronom-başkasına tabi olma ahlakı” ve kendi akranları arasında karşılıklı saygı ve adalete dayandırarak geliştirdikleri “özerk-otonom ahlakı” olmak üzere iki basamaktan oluşmaktadır. Aşağıdaki tablo bu iki ahlak gelişimi basamakları arasındaki farklılıkları göstermektedir.

<i>Heteronomous Stage</i> (Başkasına bağımlı ahlaki basamak)	<i>Autonomous Stage</i> (Bağımsız ahlaki basamak)
Yaklaşık olarak Yaşlar: Okul öncesinden 8 yaşına kadar. Özellikleri Mutlaklık- Kurallar sorgulanamaz. Davranışların sonuçları niyetten daha önemlidir. Kurallar asla değiştirilemez. Her yerde mevcut, aslında var olan bir adalet duygusu hakimdir. Yanlış yapanlar Allah tarafından cezalandırılacaktır.	Yaklaşık olarak yaşlar: Sekiz yaş ve sonrası Özellikleri Görecilik- Aynı kurallar her yerde her zaman uygulanmayabilir. Sonuçlara daha çok niyetleri itibarıyla bakılır. Eğer herkes kabul ederse kurallar değiştirilebilir. Haddi aşanlara karşı daima eşit şekilde davranılmayacağı fikri gelişmeye başlar.

Şekil 1. Piaget'nin Ahlak Gelişimi Basamakları

Kaynak: Köylü, M. (2013).

2.1.6.2. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı

Kohlberg'e göre ahlak, özünde his, düşünce ve eylem içerir ve asıl "ahlak" kavramına nitelik kazandıran ahlaki yargılamalar olduğu görüşündedir. Bu yargılar, haklar, görevler ve sorumluluklar ile ilgili evrenselleştirilebilen hükümler olup, bu olguların birbirleriyle zıtlaştığı durumlarda bireylerin ne yapmaları veya yapmamaları konusunda yol gösterici olurlar (Gielen, 1991). Kohlberg, insanların ahlaka ve ahlaki meselelere nasıl yaklaştıklarını tartışır. Kohlberg'in teorisi, ahlaki yargı problemini temele alarak , hem felsefi ve hem de gündelik ahlak anlayışını kapsar. Birey neden-sonuç ilişkisinin ürünü olmamakla birlikte realite anlayışını , ben doğasının ve sosyal doğasının çevresi ile etkileşiminde aktif rol alarak inşa eder. Ahlaki gelişim, ahlaki kuralların ve onlara uyulmasının gerçeklik nedenlerine ilişkin gittikçe artan bir bilinçlenme ile oluşur (Çiftçi, 2003).

Kohlberg ahlaki yargı araştırması yaklaşımı ile temel iddialarına uymayan davranışsal ve psikanalitik paradigmaların teorisinin temeline karşı yeni bir ahlaki gelişim çalışması alanı açmıştır. John Dewey'in yazılarına ek olarak psikolog James Baldwin, sosyolog Georg Mead ve epistemolog Jean Piaget'in araştırmalarının ve teorilerinin kaynakları ve Kant'ın felsefi ahlak geleneğinden etkilenerek bilişsel gelişim modelleri için karakteristik olan araştırma stratejileri ve genel kabuller üzerine oturtulmuştur (Lapsley ve Hill, 2008).

Piaget bu modeli, çocukların maddi objelerle ilgili düşünme gelişimini ve ayrıca ahlak gelişimini araştırmak için kullanmış, Kohlberg ise bu modeli, model alma, cinsiyet

rolleri kimliği, özdeşleşme, sosyal aidiyet ve sosyo-ahlaki yargıları araştırmak için zenginleştirmiştir. Kohlberg'in ahlaki yargı teorisi, deontik yargıların bireysel gelişimini betimlemektedir. Onun yaklaşımında, ahlakın çekirdeği adalet problemlerinden oluşmaktadır ve bu nedenle adalet çatışmaları etrafında toplanmaktadır (Çiftçi, 2003). Kohlberg'in ikilemlerindeki adalet probleminin paylaşımsal, düzenleyici ve düzeltici adalet problemi olmak üzere üç biçimi söz konusudur ve bu problem Aristo'ya kadar uzanır. Paylaşım adaleti; eşitlik, eşit haklar, kazanç, performans, özel şartlarda onur ve zenginliğin dikkate alınması ve kaynakların nasıl paylaşılacağı konusunda farklı biçimlerde uygulanırken düzenleyici adalet; uzlaşma ve alış-veriş ilişkilerini düzenler. Düzeltici adalet ise adından anlaşılacağı gibi haksız ilişkiler, hırsızlık- dolandırma durumlarında ve tekrar onarma, iyileştirme, düzeltme problemleri söz konusu olduğunda uygulanır (Kohlberg, Levine ve Hower, 1984).

Piaget'in on iki yaşındaki çocuklarla olan çalışmalarını, Kohlberg on altı yaşındaki ergenlere doğru genişletmiştir. Bir bireyin ergenlik atılımıyla, cinsel davranış, uyuşturucu ve alkol kullanımı, hırsızlık gibi küçük yasadışı eylemler ile ilgili gittikçe artan bazı ahlaki ikilemlerle yüzyüze geldiklerini gözlemlemiştir. Kohlberg bu ve başka konuları incelemek için, bireyin istekleri ve gereksinimleri ile toplumun kuralları ve beklentileri arasında bir çatışma içeren bir dizi öykü geliştirmiştir (Gander ve Galdier, 2010). İnsanlara ahlaki ikilemleri içeren hikayeler anlatırken Piaget'in hikaye anlatma tekniğini kullanmıştır. Bazı otoritelerin hakları ile haksız muamele gören hak sahibi kişilerin ihtiyaçları arasında düşünülmesi gereken, kişiyi ikilemde bırakan bir seçenek sundu (Shumaker ve Heckel, 2007). Deneklerine sorduğu ve en çok kullandığu ikilem, Heinz'in hikayesiydi.

Avrupa'da bir kadın özel bir kanser türünden ölmek üzereydi. Doktorların onu kurtarabileceğini düşündüğu bir ilaç vardı. Aynı kasabadaki bir eczacının yakın zamanda keşfettiğu bir radyum biçimiydi. İlacın yapımı pahalıydı, ancak eczacı, ilacın yapmasının on katını alıyordu. Radyum için 200 dolar ödedi ve ilacın normal dozu için 2,000 dolar talep etti. Hasta kadının kocası Heinz, parayı ödünç almak için tanıdığu herkesin yanına gitti, ancak yalnızca 1.000 doları bir araya getirebildi, bu da maliyetin yarısı kadardı. Eczacıya karısının ölmek üzere olduğunu söyledi ve daha ucuza satmasını ya da daha sonra ödemesine izin vermesini istedi. Ama eczacı, "Hayır, ilacı keşfettim ve ondan para kazanacağım" dedi. Böylece Heinz çaresiz kaldı ve karısı için ilacı çalmak için adamın

dükkanına girdi. Heinz bunu yapmalı mıydı? Yanlış mıydı doğru muydu? Neden? (Rest, 1979).

Kohlberg de Piaget gibi, kültürel sınırları aşan, doğal olan ve bilişsel temele dayanan ahlak evreleri üzerinde durmuştur. Her bir çocukla on ikilem içeren hikayelerin cevapları için iki saat çalışmıştır. Kohlberg'in ilgilendiği asıl şey, çocukların eylemi doğru mu, yanlış mı yargıladığı değil, kararlarındaki nedenleriydi. Bu nedenlerin çocuklar büyüdükçe değişme eğiliminde olduğunu gözlemledi. Bununla birlikte verilen cevapların analizi doğrultusunda, Piaget'in ikili evresinin ötesine geçerek altı evreli, ergenlik ve yetişkinliğe uzanan ahlak gelişimi aşamaları bulmuştur (Kağıtçıbaşı, 2014). Kohlberg, bir bireyin olgunlaşırken ve bir bilişsel evreden diğerine doğru ilerlerken bir takım değişimler geçirdiğini ileri sürdü. Örneğin, ahlaki tutumlar gitgide daha soyut ve daha az benmerkezli olmakta, neyin yanlış olduğuyla daha az ilgili iken neyin doğru olduğuyla daha fazla ilgili olduğunu belirterek (Gander ve Galdiner, 2010) ahlak gelişimi teorisini evreleri giderek yükselen bir ahlak anlayışını içeren "Gelenek Öncesi Düzey", "Geleneksel Düzey" ve "Gelenek Sonrası Düzey" olarak isimlendirilen üç düzey ve bunların her birindeki iki evre ile belirlemiştir (Shumaker ve Heckel, 2007).

Gelenek öncesi düzey

Gelenek Öncesi Düzey, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının en düşük düzeyi olmakla birlikte son derece ilkel özellikler taşır. Çocuklar, ahlaki kavramları somut yer ve olaylara bağlamaktadırlar. "Güçlü olan kazanır" düşüncesinin hakim olduğu bu düzeyin temel özelliği, otoriteye bağlılık ve bireysel çıkarların ön planda tutulmasıdır (Aydın, 2005). Çocuklar ebeveyn veya öğretmen gibi otoritenin yetki kurallarını kabul eder ve inanırlar. Bu düzeydeki çocuğun ahlakı, toplumun neyin iyi, neyin kötü olduğu konusundaki kurallarını benimsememiş ve içselleştirmemiştir. Büyük ölçüde bazı eylemlerin getireceği dış sonuçlara odaklanmıştır.

Birinci evre: Ceza- itaat dönemi

Çocuğun kurallara uyma ve cezalandırılmama isteğine odaklanır. Cezadan kaçış için otoritenin kurallarına uymak gerekmektedir inancı vardır (Salkind, 2002). Eylemi gerçekleştiren bu eylemden dolayı ceza alıyorsa eylem ahlaki açıdan kötü olarak algılanılır. Ayrıca fiil ne kadar ceza alıyorsa fiil o kadar kötüdür şeklinde bir algılama da söz konusudur. Az zarar veren davranış çok zarar veren davranıştan daha iyi olarak

kabul edilir (Temel, 1991). Piaget'in ' ' Bağımlı Evre'' olarak nitelendirdiği bu düzey, yaklaşık beş- sekiz yaşları arası yaşanmaktadır. Çocuk bütün sorunlara fiziksel cezalarla çözüm ararken, doğru davranmanın tek nedeni fiziksel cezadan kaçıştır. Psikanalitik yaklaşım açısından da çocukta superego oluşumunun yer aldığı evredir, genellikle erinlik çağında terkedilmektedir (Çileli, 1986).

İkinci evre: Çıkara dayalı alışveriş

Davranış sonuçlarla tekrar belirlenir (Salkind, 2002) ve ahlaki yargı çocuğun elde edeceği yararlı sonuçlara dayanır. Temel güdü kişisel ihtiyaçların doyurulmasıdır (Aral, 2001). Kendi ihtiyaç ve çıkarlarını tatmin etmek için başka insanların çıkarları olduğu kabul edilir ve dikkate alınır. Bununla birlikte, farklı biraysel çıkarların birbiriyle çelişebileceği ve dolayısıyla adaletin göreceli olduğu kavranmaya başlanır (Çiftçi, 2003).

Ahlak gelişimi alanında yeni bir ölçüt olan haklılık kavramı ortaya çıkar. İyi niyetle yapılmış her eylemin değerlendirilmesinde otoritenin keyfi ölçütü değil, bu ölçüt kullanılmalıdır. Birinci evrenin merkezi olan otorite artık göreceli hale dönüşmüş, herkes gibi algılanmaktadır. Haklılık kavramı, herkese eşit büyüklükte pasta verilmesi, eşit oranda ev ödevi verilmesi gibi olumlu yönde yorumlanan ve her tokat aynı oranda iade edilir gibi olumsuz yönde de yorumlanan eşit olanaklara sahip olma anlamına gelir. Bu evrede ana amaç bireyin kendi haklarını korumasıdır. Ahlaki çatışmalara yönelik yargılamalar ve tutumlar dokuz yaşındaki çocuklarda, ergenlerde ve bazı yetişkinlerde görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2006).

Geleneksel düzey

Kurallar, ödevler, gelenekler ve beklentiler benliğe ait yaşanmaktadır. Benlik, kendini kişisel ve toplumsal karşılıklı sorumluluklar ve beklentilerle özdeşleştirmektedir. Kendisinden önce başkasının hakları vardır, kendini bunların altındaki bir konuma yerleştirir. Bununla birlikte duygular ve beklentiler karşılıklı güven çerçevesinde paylaşılmalıdır (Çiftçi, 2007). Ben merkezci düşünce yapısından empatik düşünceye geçiş vardır. Aynı zamanda kişisel beklentilere ve sosyal kurallara uyma, bunları destekleme, koruma, kurallara bağlı kalma ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurarak iyi çocuk olma isteği söz konusudur (Aydın, 2005). .

Üçüncü evre: Karşılıklı kişiler arası beklentiler, bağlılık ve kişiler arası uyum

Ahlaki yargı otorite tarafından onaylanmak veya onaylanmamaya dayanır. Doğru ve iyi davranış, başkaları ve onların duygularıyla ilgilenmek, yardım etmek, sadık ve güvenilir olmak, beklentiler ile kurallar doğrultusunda davranmak ve başkalarını mutlu etmektir (Aral, Baran, Çimen, 2001). İyi olmak karşılıklı ilişkileri sürdürmek, güveni, bağlılığı, minnettarlığı korumak açısından önemlidir ve iyi amaçlar taşımayı, başkalarına düşünceli davranmayı gerektirir. Çevrenin bireyden olumlu beklentilerinin dikkate alınmasıyla, yeni bir tür kişiler arası ilişkiler oluşur. Bu ilişkinin bozulması ikinci evre için hata iken üçüncü evre için haksızlıktır. Bencillik güven ve karşılıklı kabulü bozan bir etmendir. Bu evrenin gelişimi ergenlik döneminde yer alırken genellikle yetişkinlerde de dördüncü evre özellikleri ile birlikte görülür (Çileli, 1986).

Dördüncü evre: Kanun ve düzen eğilimi/ sosyal sistem, sürdürme ve vicdan

Ahlaki yargı, yasalara uygun davranmaya, toplumsal sistemi korumaya dayanır. Doğru ve iyi olan, bireyin toplum içinde toplum düzenini korumak, toplumun-grubun iyiliği doğrultusunda ve kabul edilmiş görevler yönünde davranmaktır. Toplumsal bakış açısı ile kişiler arası anlaşmayı ayırtedebilirken doğru davranışın nedeni, sistemin işleyişini bir bütün olarak korumak, herkes aynı şeyi yaparsa kaygısı, benlik saygısı, vicdan ve bireyin belirlenmiş sorumluluklarının yerine getirilmesidir (Çileli, 1986). Kendisini koruma kaygısında olan sistem ve düzenin altında konumlandırır. Sistem için kendisini emre amade olarak görür. Bu evrenin sonu bir sonraki düzeyin özelliklerini göstermekle beraber henüz prensip haline gelmemiştir. Birey, sosyal ölçütlerin farkındadır. Kişisel ahlaki değerlere ve vicdana yönelir. Vicdan bu evrenin içselleştirilmiş toplumsal ölçütüdür (Çiftçi, 2003).

Geleneksel ötesi ve prensiplere dayalı düzey

Bu düzeyde bireyde çıkarıcılık tamamen bitmiş, bağımsız ve evrensel değerler sistemi oluşmuştur. Evrensel değerler, yaşamın değeri ve kutsallığı, insana saygı, adalet, eşitlik, özgürlük, dürüstlük, bağlılık, mahremiyet, mülkiyet hakları ve halkın refahıdır (Haynes, 2002). Bu değerleri ve ilkeleri kabul etmekte ve ilkeleri kendi bakış açlarına göre yeniden ele alıp tanımlamak için büyük ve açık bir çaba vardır (Kohlberg ve Hers, 1997). Birey toplumun görüşlerinden ayrılabilirdiği için otonom bir özellik kazandığından dolayı Kohlberg bu düzeyin en uygun ahlaki tutum olduğunu ve çok az insan grubunun genellikle yirmi yaşından sonra ulaşabileceğini ifade etmektedir (Acuner, 2004; Smith, Cowie ve Blades, 2003).

Beşinci evre: Toplumsal sözleşme yönelimi

Doğru davranış toplumun temel hak, değer ve hukuki anlaşmalarını, kanunlar ve somut kurallarla çeliştiği durumlarda bile korumak eleştirel bir biçimde sorgulanan genel bireysel haklar ve standartlar bakımından tanımlanır (Acuner, 2004). Bireyler ilişkilerinde belli sorumlulukları kendi seçimleriyle yüklenmişlerdir. Bu yüklenme bu sorumlulukların reddedilme seçeneği karşısında yapılmış bir seçimdir, örneğin evlilik gibi. Yaşam ve özgürlük gibi temel haklar ile çelişmedikçe yapılan anlaşmalar iyi veya kötü olarak nitelendirilemez. İnsanın sömürülmesi, kölelik gibi temel hakların çiğnendiği anlaşmalar ahlak açısından tarafların kabul etmiş olmalarına rağmen geçersizdir, kabul edilemez (Çileli, 1986). Yasal bakış açısının önemli olmasıyla birlikte sosyal yarar açısından kuralların değiştirilmesinin mümkün olduğu vurgulanır (Acuner, 2004).

Altıncı evre: Evrensel ahlak prensipleri

Bu evrede, ahlaki yargı, evrensel ilkelere dayanır. Ahlaki yargı gelişiminde ulaşılabilecek en üst düzeydir. Doğru ve yanlış, sosyal düzenin kural ve yasalarıyla değil, kişinin kendi vicdanıyla geliştirdiği ahlak ilkeleriyle tanımlanmaktadır. Bu ilkeler, genel soyut ilkelere ve evrensel adalet ilkelerini, insan haklarının eşitliğini, bireyin onuruna duyulan saygıyı içermektedir. Ahlaki prensipler kurallardan farklıdır, geneldir ve herhangi bir yasadan daha önemlidir (Kulaksızoğlu, 2006). Ahlaki bakış açısı sosyal anlaşmaların temelini oluşturur ve çıkış noktası olarak görülür. Bu bakış açısına sahip bireyler insanlara araç olarak değil amaç olarak bakabilen ahlakın doğasını oluşturan akılcı insanlardır. Kohlberg, denekleri arasında filozoflar dışında bu evre doğrultusunda yargıya rastlamamıştır.

Kohlberg'e göre her evrede bir öncekinde ulaşılan ahlak gelişiminin bir sentezinin yapılması ve onun ilerisine ulaşılması sebebiyle ahlak gelişimi evrelerin sırasına göre olur ve bu sıralama değişmez (Kağıtçıbaşı, 2014). Birinci, ikinci ve üçüncü düzeyler daha çok ilköğretim dönemi çocuklarının ahlaki gelişim basamaklarını gösterirken , bazıları da orta öğretime yaklaştıkça dördüncü evreye ulaşırlar (Köylü, 2003). Hatta Kohlberg'in kendi araştırmalarına göre yetişkin bireylerin çoğu dördüncü evrede kalır ve altıncı evreye kadar çıkamayabilir. Kohlberg ahlaki gelişim evrelerinin toplumdan topluma değişiklik gösterip göstermediğini araştırmak için beş farklı toplumda ve Lübnan' da çalışmalar yapmıştır. Birinci çalışmada Amerika, Çin ve Meksika'da orta

sosyo-ekonomik düzeyde, kentsel on-on üç ve on altı yaşlarındaki erkek çocukların ahlak evreleri ile Yukatan ve Türkiye’de iki köydeki erkek çocukların ahlak evrelerini karşılaştırmıştır (Kağıtçıbaşı, 2014).

Bu karşılaştırmaların sonucunda her ülkede çocuklar için ahlak evreleri sıralaması, bu evrelerin zorluk ya da olgunluk sırasıyla aynı olduğunu bulmuştur. Ahlaki yargı ve gerekçelendirmelerinin bir çok toplumda aynı kategorilere dayandığı anlayışındadır (Çiftçi, 2003). Çocukların yaşlarına bağlı olarak verdikleri cevaplar birinci evreden dördüncü ve beşinci evreye doğru ilerlediği gözlenmiştir. Birinci düzeyde bireyler ahlaki ikilemleri bireysel ihtiyaçları açısından değerlendirir çünkü ihtiyaçların çatıştığı durumlar ahlaki çatışmalardır. İkinci düzeyde bir grup içinde görülen ahlaki çatışmalar bireysel şartlardan çok grup şartları göz önüne alınarak çözülür. Adalet ve doğru kavramları üçüncü aşamada kişiler arası ilişkilerde, dördüncü aşamada topluluk içinde önem kazanmaktadır. Üçüncü düzeyde ise ahlaki çatışmalar düzenin yerini alan ilkeler ile çözümlenebilir. Ahlaki gelişimde bireyler bu aşamalara ulaşamayabilir çünkü ahlaki yargılama mantıksal bir işlem olsa da duygusal boyutunu da bulunmaktadır (Er Vargün, 2019).

Kohlberg’in teorisi bazı noktalarda eleştirilmiş olmasına karşı, Kohlberg belli bir felsefi akım izleyerek felsefe ve psikoloji arasında köprü kurmuştur. Felsefi açıdan ahlaklı yargının psikolojik özelliklerini belirlemiştir. Kuramının insanların ahlaki yargılarının nasıl geliştiğini ortaya koymayı amaçladığını, bireyin ahlaki yargısının gelişmişliği ölçüsünde davranmak için gerekli güce sahip olacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte gelişmiş ahlaki yargı düzeyinin, ahlaki yargıyı değerlendirdiğini, insanın değerlerini ölçmediğini, altıncı evreye ulaşan bireylerin daha üstün ahlaki değer taşıdığı anlamında yorumlanamayacağını belirtmiştir (Kohlberg, 1975).

Özetle, yirminci yüzyılda ahlaki gelişim üzerine çalışan araştırmacılar arasında Piaget ile adı çok anılan Kohlberg ahlaki gelişim aşamaları üzerine yaptığı araştırmasıyla psikolojiye çok büyük katkı sağlamıştır. Piaget’in teorisini heteronomiden daha özerk akıl yürütme ve davranışa doğru ilerleyen altı aşamalı bir ahlaki değer dizisi önererek genişletmiştir. Kohlberg’in araştırması on yaş ve üstü çocukların gelişimine odaklanmış olsa da erken çocukluk dönemi için de önemli çıkarımlar yapılmasına olanak vermektedir. Piaget ve Kohlberg çocukların ahlaki yargıları çevresiyle girdiği sosyal etkileşim yoluyla kazandığını belirtmiştir. Çocukların günlük yaşam

deneyimlerinden ortaya çıkan adalet ve adalet meseleleriyle mücadele süreci yoluyla ahlaki olarak geliştiğini savunmaktadır. Ahlaki davranış özellikleri bir başkasının çıkarını da düşünerek davranma unsurunu barındırmaktadır. Prososyal davranışların da bir başkasının yararına olan davranış olma özelliği ve aynı motive edici duygulardan beslenmeleri nedeniyle prososyal davranışın ahlaki davranış kapsamında olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde prososyal davranış ile ilgili kavramsal bilgiler açıklanmıştır.

2.2. Sosyal Gelişim

Çocukların sosyal gelişiminin dış olay ve etkilerden etkilendiği uzun zamandır bilinmektedir. Çocuklar, çevrenin farklı kesimlerindeki olaylardan etkilenen karmaşık bir ilişki içinde büyür (Smith ve Hart, 2011). Çocuğun işleyişinin ve gelişiminin pek çok yönü 'sosyal gelişme' örtüsü altında yer alır. Schaffer, (1996) sosyal gelişimi “çocukların diğer insanlarla ilişkili olarak sergiledikleri davranış kalıpları, duyguları, tutumları ve kavramları ve bu çeşitli yönlerin yaşla değişme şekli” olarak tanımlamıştır. Sosyal gelişim araştırmaların çoğu, gelişimsel süreçler ve birey içi süreçleri belirleme, gelişimdeki kişiler arası bağlamların doğası ve önemini anlama, kişiler arası deneyim dinamiklerini tanımlama ve aile dışı sosyal bağlamlardaki değişikliklerin önemini tanımaya artan ilgiyi konu almıştır ve sosyal etkileşim, sosyal yapı ve sosyalleşme olarak üç temel kavrama odaklanmıştır (Bjorklund ve Anthony, 2011).

Sosyal etkileşim, iki kişilik küçük gruplara, çeşitli büyüklükteki organizasyonlara, büyük toplantılara ve kitlesel halklara kadar değişen büyüklükteki gruplarda dil, jestler ve diğer işaret ve sembol türleri aracılığıyla duygusal ve bilişsel iletişimi kapsar. Sosyal etkileşim hem anlık etkiler hem de daha uzun süreli etkiler üretir. Anne - çocuk, baba - çocuk, aile grubu, akran grupları ve okul sınıfları olarak çocuklar bu tür etkileşimlerin çoğuna katılır. Dört yaşına gelindiğinde birçok çocuk büyük toplantılara, dini törenlere ve spor etkinliklerine, sirkelere, sokak geçitlerine, sinema salonlarına ve müzik performanslarına seyirci olarak katılır. Duygusal ifade de dahil olmak üzere bu tür toplantılara nasıl katılacaklarını öğrenirler. Sirkelerde kahkaha, spor karşılaşmalarında tezahürat ve çılgılık atma ve dini bir ayin sırasında bastırılmış davranış, çocuğun birikmiş bilgisinin ve kendini tanımasının bir parçası haline gelir. Çocuklar televizyon izleyerek kitlesel bir halkın parçası olurlar, hikayeleri ve reklamları sevenler, en sevdikleri karakterlerin ve olay örgüsünün ortak hayranları

olurlar. Gördükleri ve duydukları şeyler, genellikle akran ve aile sohbetlerine katkıda bulunan içeriğe dönüşür (Handel, 2011).

Sosyal yapı, nispeten kalıcı ilişkilerden, en önemlisi kurumlardan ve tabakalaşmadan oluşur. Tabakalaşma, büyük sosyal kaynakların (güç, zenginlik ve prestij) dağılımındaki eşitsizliği ifade eder. Doğumda bir çocuk birkaç atfedilen statü kazanır: bir milliyet, bir aileye üyelik, bir cinsiyet kategorisine üyelik, bir sosyal sınıf sıralaması, atfedilen ikamet yeri, belki de dini bir mezhep üyeliği, sosyal olarak tanınan bir ırk veya etnik grup ve muhtemelen diğerleri. Çocuğun aynı zamanda beklenen ilk dilin muhtemel bir konuşmacısı olarak atfedilen bir statüsü vardır. Kombinasyon halinde, bu atfedilen statüler, yeni doğmuş bir çocuğa, sonraki etkileşimleri erken çocuklukta ve sonrasında uzun süre etkileyecek bir sosyal kimlik verir. Sosyalleşme kavramı hem toplumsal hem de bireysel düzeyde önemlidir. Gençleri kendi yolları hakkında bilgilendiren çeşitli süreçler aracılığıyla bir toplumun kendisini (yaklaşık olarak) yeniden ürettiği fikrini yakalar. Yenidoğanlar, ailelerine nasıl katılacaklarını bilmezler. Yaklaşık üç yaşlarında büyümeye devam eden bir sosyal bilgi tabanı oluşturdular. Artan bilgi ve beceri ile topluma nasıl katılacağını öğrenmek, toplum için olduğu kadar kişi için de önemlidir. Yeni doğmuş bir çocuk, toplumu yeniden üretmeye katkıda bulunan aile, okul, oyun parkı ve mahalle sokaklarında birbirini izleyen etkileşimler yoluyla bir kişi olur. Ebeveynleri tarafından ilk kez bir somun ekmek veya bir kap süt almak için mahalle bakkalına tek başına gönderilen yedi yaşındaki bir çocuk, özbilgisinin bir bileşeni haline gelen yeni bir sorumluluk düzeyi ve ekonomik anlayışın bir unsurunu kazanmıştır (Schaffer, 1996).

Sosyal gelişimin iki önemli ve temel sayılan bileşenleri prososyal ve antisosyal davranışlardır (Yağmurlu ve Kodalak, 2009). Çocuklarda antisosyal davranış, karşıt / meydan okuyan bozukluklar, davranış bozuklukları ve antisosyal kişilik bozuklukları gibi sosyal bozukluk ve psikolojik işlev bozukluğu ile ilişkilidir. Okul öncesi çocuklarda antisosyal davranış, öfke nöbetleri, akranlarla tartışma ve fiziksel saldırganlığı (yani vurma, tekme atma, ısırma) içerebilmektedir.

2.2.1. Prososyal davranışlar

Toplum yanlısı davranış olarak ifade edilen prososyal davranışın sınırları belirli bir şekilde tanımlanmamış olsa da Auguste Comte'nin ifade ettiği gibi başkaları için endişe içeren davranışlarıdır. Bir başkasının onayına ihtiyaç duyulmadan veya

herhangi bir ödül beklentisi olmadan yapılan yardımseverlik, hayırseverlik, fedakarlık ve cesaret eylemlerini kapsar (Rosenhan, 1972). İşbirliği, dayanışma, yardımda bulunma, destek gibi terimler olumlu davranış olarak nitelendirilen prososyal davranış ile ilgili sık kullanılan terimlerdir. Üstelik literatürde bakıldığında prososyal davranış ve özgecilik kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülür. Fakat bu iki terim biraz farklı tanımlanır. Prososyal davranış, bir kişi veya bir grup kişiye kendinde zorlantı hissetmeden gönüllü olarak yardım amaçlanarak yapılan ve sonuçları amaçlanan davranışlardır. Tabii yapılan eylem başkaları için olumlu sonuçlar olsa da davranışta bulunan kişi bu davranışı bencil sebeplerle örneğin ödül kazanmak, başkalarının onayını almak, iyi gözükme için ya da gerçekten başkalarını önemsemesi ve sempatik olması gibi farklı sebeplerle gerçekleştirmiş olabilir (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Özgecilik, insanların ihtiyaçlarına vurgu yaparak karakterize edilir ve yardım etme davranışının bir alt kategorisidir. Özgecilik, sadece başkalarına yarar sağlamak isteğiyle kişisel çıkar ve kazançların düşünülmeden yapılan gönüllülük esasına dayanan davranışlardır. Özgecilik, kendine zarar vermeden başkalarının refahını artırmak için tasarlanmış bencil olmayan davranıştır (Salkind, 2002). Burada özgeci davranış sergileyen kişinin empati kurması ve yardım etme isteği söz konusudur. Yardım etme davranışını özgeciliğe ayırmak çok zordur. Çünkü özgeciliğe önemli olan şey bu davranışın altında yatan motivasyonun kaynağıdır (Kağıtçıbaşı, 2014). Yardım, genellikle olumlu davranış olarak algılanır ve prososyal davranış olarak tanımlanır. Bir çok araştırma, bireylerin diğerlerine yardım etme kararına ilham veren kaynağın çeşitli motivasyonlarını araştırmıştır. Somut ve sosyal ödül beklentileri, karşılıklılık normlarına bağlılığı, artan ruh hali beklentileri, beklenen sosyal cezadan kaçınma veya olumsuz duygulardan kaçınma gibi motivasyonlar egoist motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Bazı yardımların bencil motivasyon olduğu kesin olmakla birlikte bazı araştırmacılar özverili yardımın, fedakarlığın hiç var olmadığını ya da en azından henüz araştırma tarafından onaylanmadığını ileri sürmüştür. Dolayısıyla yardım, başkaları tarafından olumlu algılanılarak kişinin kendini gösterdiği bir davranış olarak yorumlanmıştır (Stürmer ve Snyder, 2010).

Prososyal, diğer yönelimli davranışlar, başarılı sosyal etkileşimlerde ve akran kabulünde önemli bir rol oynayan insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu kadar öneme sahip olmasına rağmen 1970 lerden önce konu hakkında çok az araştırma

yapılmıştır (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell ve Kelley, 2011). Bilim insanları 1970'ten önce saldırganlık, suçluluk ve ahlaksızlığın sonuçlarının toplumun huzuru, refahı ve varlığı için olumsuzlukların daha fazla göze çarpması nedeniyle prososyal gelişmeye çok fazla dikkat etmemişlerdir. Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişim ile çalışmalarda antisosyal ve saldırganlık davranışı üzerine daha fazla zaman ve çaba harcayan sosyal bilimciler yetmişli ve seksenli yıllardan sonra bireyin güçlü yönlerine dikkat çeken prososyal davranışlara yönelmişler. Etkilerinin çok yönlü incelendiği araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmıştır (Eisenberg vd., 2006). Hatta antisosyal davranışlardaki yayın sayısı prososyal davranış yayın sayısından on kat daha yüksektir. Geçmişte yeterince araştırılmamış olsa da Durkheim ve Smith gibi sosyal bilimciler sosyal yaşamın insan hayatındaki önemini vurgulamaları prososyal davranış konusunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Bierhoff, 2002).

Prososyal davranış nasıl gelişir, süreçleri nelerdir veya bu gelişmenin altında yatan mekanizalar nelerdir? Çocuklar nasıl sosyalleşir? Cömertlik, yardım, rahatlatıcı davranışlar hangi kişisel özellik veya yeteneklerdir? Hangi çevre koşulları bu davranışları kolaylaştırıyor veya engelliyor? Bu davranışları kültür değerleri nasıl etkiliyor? Bu sorular uzmanların ilgisini çekmiş ve araştırmalarına konu olmuştur (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Prososyal davranışın erken gelişimine katkıda bulunan mevcut teoriler ve araştırmalar bu konuda farklı görüşler sunmaktadır. Bazıları, bebeklerin diğerlerine olan ilgilerinin ve davranışlarının temel bağıllık ve taklit eğilimleriyle birleştirdiklerini ve bunun da başlangıçtaki sosyal tepkilerin temelini oluşturduğunu savunmaktadır. Diğer bir görüş ise, bir başkasının iç durumlarını kendi iç durumlarından ayırt etme ve diğerine yararlı davranış sağlamak için kendi duygularını ve ihtiyaçlarını başkalarının duygularıyla ilişkilendirme becerisinin erken dönem prososyal davranışa önemli katkı sağladığını ileri sürmektedir. Bazıları da, empati ve fedakarlık için doğuştan gelen bir biyolojik alt yapı olduğunu savunmaktadır (Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010). Eisenberg'e göre prososyal davranışların belirleyicileri çok geniş bir yelpazeden oluşur ve genellikle ihtiyaçlar, rol alma yetenekleri, biyolojik faktörler gibi bireyin özellikleri ile sosyalleşme deneyimleri ve durumsal etkiler arasındaki etkileşime dayanır (Eisenberg vd., 2006). Bireylerde yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan prososyal davranışlar, başkalarının sıkıntılarından dolayı duyulan endişe ve sıkıntıyı giderme isteği, işbirliği ve özgecilik konusu sosyal, gelişimsel ve evrimsel psikologların ilgisini

çekmiştir. Bununla birlikte bu erken davranışların kökeni tam olarak anlaşılammıştır ve bunların altında yatan mekanizmalar tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Benenson, Pascoe ve Radmore, 2007).

2.2.2. Prososyal davranışın felsefi kökenleri

Prososyal davranış hem eski hem de modern felsefenin ilgi duyduğu bir konu olmuştur. Felsefe ve insan doğasının ‘‘iyiliği ve kötülüğü ‘‘ hakkındaki sosyal düşüncenin tarihi ilk insanlara kadar uzanır. Dolayısıyla mevcut ampirik araştırmaların ve temellendirdiği teoriler aslında yeni değil ve kökenlerini bu öncüllerden alır. İnsan doğası, Konfüçyüs felsefesinde şefkat duygularına, Rousseau ile erdemli ve toplumsal bir benlik duygusuna, Hobbes ile herkese karşı bir mücadele sürdürmeye ve rasyonel benliğe dayandırılarak farklı şekillerde kabul görür. Bundan ötürü çocuklar farklı şekilde kabul edilmiş ve yetiştirilmiş prosokyalardır diyebiliriz (Rekowski ve Staub, 1984).

Eisenberg’e göre prososyal davranış ve sempatinin felsefi kökeni genellikle dini öğretilerde bulunur. Yahudilik, Hristiyanlık, İslamiyet ve Budizm’de prososyal ve ahlaki davranışlar sıklıkla tavsiye edilir. ‘‘Komşunu kendin gibi seveceksin’’ emri, Yahudilik ve Hristiyanlıkta temel ilkedir. ‘‘Komşusu açken yatan bizden değildir. İnsanların en hayırlısı onlara faydası çok olandır’’hadisleri gibi bir çok hadiste İslamiyette güzel ahlaklı olmanın ve başkalarıyla iyi ilişkiler sürdürmenin kıymeti üzerinde durur. Budizm’de nihai mutluluğa ulaşmak için gerekli erdemleri ana hatlarıyla belirtir (Eisenberg vd., 2006).

Thomas Hobbes egoizm ve öz sevginin savunucusu olarak bencilliğin yardım etme davranışının temeli olabileceğini ancak kişinin kendi sıkıntısını gidermek veya hafifletmek şartı yardım etme davranışı için motivasyon olabileceğini belirtir. Daha sonra filozoflar etik egoizm öğretisini çürütmeye başlamıştır. Kant da etik egoizmi reddeden filozoflar arasındadır. Ona göre sosyal ve ahlaki davranış ve değerler kişinin kendini kontrol etmesini sağlar ve duygulardan tamamen bağımsız şekilde evrensel ilkelerden beslenir. David Hume, yardımseverlik, sempati, başkalarının iyiliği için duyulan kaygı gibi ahlaki duyguların insan davranışının temel motivasyon kaynakları olduğunu, prososyal davranışların genellikle bu kaynaklardan beslendiğini ve sempati ile empatiye yatkınlığın doğuştan geldiğini savunmuştur. Lawrence Blum, (1980) rasyonel süreçlerin ahlaki davranışları her zaman desteklemeyeceğini savunarak

Kant'ın ahlaktaki duyguların rolü hakkındaki fikrine karşı çıkmaktadır. Bununla birlikte sempati ve empati gibi duyguların perspektif alma ve anlayışı beslediğini ve prososyal davranışlara neden olabileceğini ifade etmiştir (Eisenberg vd., 2006).

2.2.3 Prososyal psikolojik kuramlar

Gelişimsel psikoloji üzerinde önemli etkileri olan psikolojik kuramlar, sosyal gelişim ve prososyal davranışlar hakkında düşünmeyi etkilemiştir. Çalışmamızın bu bölümünde prososyal davranış psikolojik kuramsal temelinde açıklanmıştır.

Psikanalitik Teori, ahlak gelişimi konusunda Freud'un bu teorisi ile id, ego ve süperego kavramlarına değinilmiştir. Burada ise bu kavramların prososyal davranışlarla nasıl anlam kazandığına kısaca değinilecektir.

Çocukların kendi kendini doyurmaya yönelik irrasyonel cinsel ve saldırgan dürtülerle doğarlar. Yaklaşık dört- altı yaşları arasında ebeveyn düşmanlığı korkuları veya ebeveyn sevgisinin kaybı ile kendi saldırgan ve cinsel dürtüleri arasındaki çatışmayı çözenin bir yolu olarak vicdanı geliştirirler. Bu süreçte çocuklar aynı cinsiyetten ebeveynlerin değerlerini içselleştirirler ve vicdan, çocukların bu değerleri tanıttığı kimlik belirleme sürecinin sonucudur. Prososyal davranışlarla tutarlı değerlerin içselleştirilmesinden sonra, bu değerlerin doğrultusunda davranmamaktan doğan suçluluk duygusundan kaçınmak için çocukların prososyal davranabileceği vurgulanmaktadır. Prososyal davranışlar, genellikle süperegonun usdışı isteklerini ele almak için ego tarafından kullanılan savunma mekanizmalarıdır (Eisenberg vd., 2006).

Davranışçılık ve sosyal öğrenme teorisi, çocukların koşullanma ile öğrendiklerini ileri sürerken yapılan çalışmalarla sosyal davranışların geliştirilmesinde pekiştirme ve cezanın rolüne değinir. Koşullanma yoluyla empatinin geliştirilmesine dikkat çeker. Sosyal öğrenme kuramcılarını içsel bilişsel süreçlerin önemini vurgulamış, sözel ipuçları ve gözlemlerle de bir davranışın sonuçlarının öğrenilebileceği ifade edilmiştir. Burada taklit ahlaki davranış ve standartların sosyalleşmesinde kritik bir süreç olarak değerlendirilir (Eisenberg vd., 2006). Sosyal öğrenme kuramcılarını "genelleştirilmiş taklit" kavramını ortaya atarak taklidin koşullu bir pekiştirme öğretisi olduğunu ve modelin davranışlarının bazı yönleri güçlendirildiğinde yavaş yavaş modele benzeyeceğini ileri sürerken, Bandura genel taklit kavramını için yaptığı araştırmalarla çocukların ve yetişkinlerin taklit konularında önemli derecede seçici davrandıklarını,

insanları, davranışları ve taklit edecekleri zamanı seçtiklerini vurguladı (Rosenhan, 1972).

Yarrow, Scott ve Waxler, (1973) taklit ve model alma ile ilgili yürüttükleri bir çalışmada olumlu sosyal davranış modeli olan yetişkinlerin, çocuklarda olumlu sosyal davranış kazanma ve sergileme eğilimi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Spivak ve Farran (2012) birinci sınıf çocuklarının sınıf içi prososyal davranışlarında sosyal davranışları ve empatiyi teşvik eden öğretmen modelinin etkisinin incelendiği çalışmasında öğretmenlerin prososyal davranış ve empatiyi sözlü olarak teşvik etmelerinin, sınıf içi prososyal davranışları attırdığını gözlemlemişlerdir (Spivak ve Farran, 2012).

Çocuklar yardım, bakım ve diğer prososyal davranışlarda bulunmaları için uygun ortam sağlandığında, yetişkinler veya akranları tarafından rehberlik edildiğinde başkalarına nasıl davranılacağına ilişkin değerleri ve normları iletildiğinde, modelleyerek ve pekiştirilerek, sosyal davranış beklentileri öğrenirler. Bununla birlikte gerçek deneyime dahil edildiklerinde ve prososyal davranışların olumlu etkilerini gördüklerinde içsel ve sosyal pekiştiricilerle prososyal davranışlar gösterilir (Eisenberg vd., 2006). Bu görüşlerin yanında farklı değerlendirmeler de mevcuttur. Gewirtz ve Stingle, (1968) gözlemsel öğrenmenin sadece dışsal pekiştiricilerin varlığıyla sürdürüldüğünün mümkün olduğunu iddaa etmişlerdir. Rosenhan ve White, (1967) ve Bryan ve London, (1970) de yaptıkları çalışmalarla dışsal pekiştiriciler olmadan gözlemsel özgecil öğrenmenin olduğunu kanıtlamışlardır. Katılımcıların hepsinin gelecekte bir ödül veya deneyci ile karşılıklı beklentisi olmadan katkıda buldukları gözlenmiştir (Rosenhan, 1972).

Bilişsel gelişim kuramı; Bilişsel gelişim teorisyenleri, biliş ve rasyonelliğin ahlakın merkezinde olduğunu ve karmaşık olan perspektif alma ve soyut kavramları anlama yeteneklerinin ahlaki akıl yürütme ve prososyal davranışın gelişimiyle ilişkili olduğunu ve temelini oluşturduğunu iddaa etmişlerdir (Eisenberg vd., 2001). Piaget ve Kohlberg, ahlak konusunda bilişsel gelişimin öncelikle ahlaki akıl yürütme ve ahlaki davranıştan çok diğer sosyobilişsel süreçlerin gelişimi ile yakından ilişkili olduğunu savunmuştur. Kohlberg 'e göre ahlaki gelişim hiyerarşik şekilde aşamalar halinde ilerleyen, evrensel bir sosyobilişsel görevdir. Özellikle Piaget ve Kohlberg'in küçük çocukların perspektif alma yeteneklerinin sınırlı olduğu kuramsal düşüncelerinden

dolayı diğer ynemli prososyal davranışların erken okul yıllarına kadar ortaya çıkmadığı fikri bilişsel gelişim kuramına yakın araştırmacılar arasında yaygındı (Eisenberg vd., 2006). Özellikle gelişim psikolojisinde, sosyal davranışlara bilişsel ve duyuşsal katkılar sağlayan araştırmalar, başarılı bir sosyal uyum için başkalarının duygusal durumlarını uygun bir şekilde farkına varma, algılama, anlama ve bu durumlara uygun bir şekilde yanıt verme yeteneğinin gerekli olduğunu göstermiştir (Stayer ve Schroeder, 1989).

Güncel psikoloji-pozitif psikoloji, son zamanlarda prososyal davranış çalışmasını önemli ölçüde etkilemiştir. 1980 ‘lerin sonu ve 1990’larda prososyal gelişime azalan ilgiyi tekrar canlandırmayı başarmıştır. Özellikle psikolojik uyum sorunlarına ve olumsuz yönlere odaklanmaktan çok insani gelişmenin olumlu yönleriyle ilgilenme ve insan gücünü vurgulama çabasıyla alana önemli katkılar sağlamıştır (Eisenberg vd., 2006). Ayrıca “mutluluk”, “olumlu bireysel özellikler” ve “sivil erdemler ve bireyleri daha iyi vatandaşlığa doğru yönlendiren kurumlar” gibi öznel deneyimlere değeri vermiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014).

2.2.4 Çocuklarda prososyal davranışların gelişimi

Fedakar prososyal davranışın gelişimini anlamak için prososyal eylemlerle ilgili ve potansiyel olarak altta yatan bilişleri ve duyguları incelemek önemlidir (Eisenberg vd., 2001). Bilişsel yetenekler, başkalarının ihtiyaçlarını veya üzüntülerini ayırt etme yeteneğinin yanı sıra ihtiyaçlara cevap vermenin yollarını geliştirme kapasitesinin temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte hızla değışen bilişsel yeteneklerin prososyal davranışların gelişimini etkilediğı ve dolayısıyla yaşla birlikte olumlu davranışların niteliklerinde ve kapsamında sistematik bir şekilde değışiklik gösterdiği alanda yapılan birçok çalışmada gözlenmiştir. Üstelik başkalarının duygularını anlama, tanıma ve duygulara uygun yanıtlar verme başarılı ve tatmin edici iletişim ve etkileşim için önemli bir önkoşuldur (Kail, 2016).

Yaklaşık altı aylıkken bebeklerin tüm temel duyguları deneyimledikleri düşünülmektedir (Lewis, 2008). İlk ayda bebekler uyurken veya yumuşak dokunulduğunda gülümsedikleri gözlenir. Bu gülümsemelerin anlamı belli değildir, sadece bedensel durumlara dönüşlü bir tepki vermektedirler. Bununla birlikte yaklaşık iki-üç aylık olan bir bebeğın davranışlarında önemli değışiklikler meydana gelir ve ilk sosyal gülümsemeler başlayarak bebekler başka birini gördüklerinde gülümser.

Bebeklerin başkalarının duygularını ne zaman anlayabildiklerine dair farklı görüşler olmasına karşı birçok uzman altı aylık aylık bir bebeğin farklı duygularla ilişkili yüz ifadelerini ayırt etmeye başladığını savunur. Hatta bu durumun dört aylık bebeklerde de görülebildiği düşüncesinde olan uzmanlar da mevcuttur. Örneğin mutlu, gülümseyen bir yüzü üzgün veya kızgın bir yüzden ayırt edebilirler. Yapılan araştırmalarda sinirli ve öfkeli yüzlere karşı mutlu yüzlere bakma eğilimi gösterdikleri ve daha uzun süreli dikkat ettikleri gözlenmiştir. Yetişkinler gibi bebeklerin de olumsuz duygulara önyargılı oldukları düşünülmektedir (Kail, 2016).

Bireylerin yaşamın çok erken dönemlerinde prososyal davranmaya başlar. Yaşamın ilk yıllarında başkalarının ağladığını duyduklarında ağlayarak ilkel bir empati biçimi gösterirler ve bu empati prososyal davranışın davranışsal öncüsü olarak görülebilir (Grusec, Hasting ve Almas, 2011). Ayrıca on sekiz aylık bebeklerin basit fedakar davranışlarda buldukları bununla birlikte bir yaşındaki çocukların sıkıntı içinde olan akran veya yetişkinleri rahatlatma, ev işlerine katılma ve ulaşılmaz nesnelere getirerek veya onlara işaret ederek yardımcı olmak istedikleri çalışmalar vardır (Svetlova vd., 2010). Ayrıca yeni yürümeye başlayan ve okul öncesi dönmedeki çocukların incinmiş ve üzülmüş diğer insanları gördüklerinde endişe duydukları ve onları rahatlatmak için bazı davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir, ağlayan birini kucaklamak gibi. Üstelik bu erken yaşta, çocukların sıkıntı belirtilerini tanıdığı, yavaş yavaş başkalarının ihtiyaçlarını anlamaya ve daha uygun özgecil yanıtları öğrenmeye başladıkları ifade edilir. Yetişkinin açık bir yardıma ihtiyaç duyduğunda on sekiz aylık çocukların davranışlarının incelendiği bir çalışmada elinden materyalleri yere düşüren öğretmenlerine çocukların kendiliklerinden materyalleri yerden alıp öğretmenlerine vererek yardımcı olmaya çalıştıkları gözlenmiştir (Warneken ve Tomasello, 2011).

Yaşamın ikinci yılında sosyal anlayış gittikçe mentalistik hale gelir, sosyal davranışların birçok yönü değişir ve prososyal davranışta önemli gelişimsel değişim görülür. Bir ve iki yaş çocukların sosyal anlayışının hızla geliştiği bir süreç olarak kabul edilir. On iki- on dört aylık bebeklerde davranışsal yardım, bir şeyi aramak veya ulaşılamayan bir şey bulmak gibi eyleme dayalı bir amaca yönelik yardımcı olma girişimleri gözlenmiştir. Başkalarının duygusal sıkıntılarını prososyal davranışta bulunma yeteneği bir süre sonra ortaya çıkar ve on sekiz- yirmi dört ay arasında endişe ifadelerinde ve acıda, ağrıda başkalarına karşı rahatlatıcı davranışlarda önemli bir artış olur. Küçük çocuklar, özgecil davranmadan prososyal davranışlar geliştirebilirler.

Yeni yürümeye başlayan çocuklar mallarını paylaşma konusunda benmerkezcidirler. Ancak ikinci yıl boyunca kendiliğinden ve diğer önemli anlayışın hızla gelişmesiyle paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği yapma becerileri gelişir. Bununla birlikte özellikle kendi eşyalarını paylaşarak yardım etmeleri gerektiğinde zorlanırlar çünkü üç yaş civarında çocuklar mülkiyet kavramını ve paylaşmanın değerini daha iyi anlarlar (Svetlova vd., 2010).

Sunar ve Fidancı, (2016) üç, dört ve beş yaşlarındaki çocuklarla çalışırken üç yaş grubundaki çocukların da özgecil davranabildikleri, yaşla birlikte bu davranışların sıklığının ve sayısının arttığını gözlemlemişler. Ayrıca en yaygın özgecil davranışın paylaşma davranışının olduğunu ve yardım etme ve bağış yapma davranışına göre daha erken yaşlarda geliştiğini ifade etmişlerdir (Sunar ve Fidancı, 2016). Üç- dört yaşlarında kısa süreli grup halinde oynamaya başlarlar. Dört yaşlarında ise sözel iletişimin başladığı işbirlikçi oyunlar oynamaya istekli olurlar. Beş yaşına gelen çocuk hareketleri daha dengeli hal alır ve yaşlılarıyla daha sağlıklı işbirliği yapar. Yetişkinlerle ilişkilerinde başarılıdır ve sorumluluk almayı sever (Oktay, 2000).

Çocukların empatik tepkileri altı ile dokuz yaşları arasında olana kadar başka birinin anlık, geçici ve duruma özgü sıkıntısıyla sınırlıdır. Çocuklar, daha fazla bilişsel olgunluk, kendilerinin ve diğerlerinin devam eden varoluşunun farkındalığıyla yolsunluk, baskı, hastalık, ve yetersizlik gibi genel durumlara ve ani sıkıntılara tepki vermeye başlar (Hoffman, 1975). Üstelik yaş ilerledikçe çocuklar, tanıdık bireylere veya kendilerine benzer kişilere karşı gösterdikleri prososyal davranışları tanımadıkları kişilere de göstermeye başlarlar.

Küçük çocukların yardım etmek için deneyimleri sınırlı olmasından ve ben merkezci dönemde bulunmalarının bir sonucu olarak prososyal davranışa yönelik davranış girişimleri de genellikle kısıtlıdır, yaşları ilerledikçe başkalarına yardım etmek için strateji edindikçe, tercih ettikleri stratejiler daha yetişkinlere uygun hale gelir (Eisenberg vd., 2006). Buna paralel olarak küçük çocukların, başkalarının düşünce ve duyguları hakkında daha az karmaşık çıkarımları ya da davranış ipuçlarını okumak ile davranış ve sonuçları arasındaki olasılıkları anlamak gibi daha basit mekanizmalara sahip olmasından ötürü de prososyal davranışları sınırlıdır (Moore ve Povinelli, 2007).

Gelişimsel araştırmalar, küçük yaştaki çocukların yaşı ile sosyal davranışlar arasında pozitif bir ilişki olduğunu düşündürmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal

davranışlarının oldukça düşük olduğunu, temel yaştaki çocukların okul öncesi dönemdeki çocuklardan daha fazla sosyal davranış sergiledikleri gözlenmiştir. Erken ergenlik döneminde, prososyal davranışların oranı istikrar kazanmakta ve yetişkinlik boyunca korunan bir düzeye ulaşmaktadır (Zimmerman ve Levy, 2000). Amerika'nın kuzeyinde hem boyuna hem kesitsel çalışmalar sürdüren araştırmacılar çocukların ve ergenlerin hedonistik düşüncelerinde azalma ve yaşla birlikte prososyal ahlaki akıl yürütmelerinin içselleştirildiğini keşfetmiştir. Perspektif alma ve içselleştirilmiş normlara dayanan yargılamalar son çocukluk dönemi ve ergenlik döneminde artış eğilimindedir (Eisenberg vd., 2001). Ayrıca olumsuz davranış eğilimlerinin ve suç davranışlarının yetişkinlik boyunca ciddi bir şekilde düştüğü bazı araştırmalarla belgelenmiştir. Hem anket çalışmaları hem de deneysel çalışmalar, yardımseverlik ve özgecilik davranışlarının yetişkinlik döneminde tüm dünyada daha yaygın hale geldiğini, sosyal kişilik özelliklerinin ve prososyal davranışların yine bu dönemde arttığını göstermektedir (Mayr ve Freund, 2020).

2.2.5 Prososyal davranışlarla ilgili beceriler ve prososyal davranış türleri

Perspektif alma becerisinin, bireyin başkalarının sıkıntısını veya ihtiyacını belirleme, anlama ve sempati duyma olasılığını arttırdığı varsayılmaktadır. Hoffman, (1982) okul öncesi dönemdeki çocukların kendi ve başkalarının sıkıntısını ayırt etme ve başkalarının duygusal tepkilerini doğru bir şekilde anlama yetenekleri için perspektif alma becerisinin gelişiminin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu becerilerin empati, sempati ve kaliteli farklı bir çok prososyal davranışı teşvik ettiğine inanılmaktadır (Batson ve Powell, 2003).

Çok sayıda çalışmada olumlu bulgular elde edilmiş olsa da, çocukların perspektif alma ve prososyal davranış arasındaki ilişkinin nadir olarak gözlemlendiği çalışmalar da mevcuttur. Eisenberg'e göre bu durum çoğu araştırmacının ölçümler arasında perspektif alma yetenekleri veya sosyal davranışların tek bir ölçüsünü kullanmalarından ve genellikle çalışma katılımcılarının yaş aralığının dar olmasından kaynaklanmıştır. Bununla birlikte perspektif becerilerinin türü ile söz konusu bağlamda prososyal davranışı destekleyecek anlayış türü veya düzeyi arasında bir eşleme olduğunda ilişki daha güçlü görünmektedir (Eisenberg vd, 2006). Bireyler erken ve orta çocukluk döneminde ilkel perspektif alma becerilerini edindikten sonra, bir

başkasının perspektifini alma yeteneği ve motivasyonunun bireylerin prososyal ahlaki yargıyı etkilemesi muhtemeldir

Özetle, daha yüksek perspektif alma becerisine sahip çocuklar, özellikle bu yetenekleri sosyal görevle ilgiliyse ve harekete geçmek için sosyal becerilere ve sempati gibi duygusal motivasyona sahipse genellikle bira daha sosyal olarak kabul edilir. Perspektif alma becerileri başkalarının ihtiyaçlarını anlama, yardım etmeye duyarlılık ve sosyal davranış için duygusal motivasyonu uyandırmakla ilgilidir (Eisenberg vd., 2006).

Genellikle, başkalarının sıkıntısına duyarlı ve hassas olduğunda, muhtaç kişilere yardım edemediğimizde hissettiğimiz veya hissedeceğimizi düşündüğümüz şeyler yüzünden prososyal davranışlarda bulunuruz. İhtiyaç sahibi veya sıkıntılı kişilere duyulan endişe ve üzüntü duyguları genellikle yardım etmekten, paylaşmaktan veya teselli etmekten önce gelir ve prososyal davranmanın ardından suçluluk duyguları gelebilir. Prososyal davranış genellikle sadece mantığa, anlayışa veya muhakemeye dayanmaz; bir takım duygu özgeciliğin kritik öncülerdir (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Empati, genellikle iki farklı duygusal tepkiyi çağırır: sempati ve kişisel sıkıntı. Bu iki duygusal tepki, perspektif alma gibi belirli bir düzeyde bilişsel yönü içerir ve ayrı ayrı deneyimlenebilir (Eisenberg, 2005). Empati, başka bir kişinin yaşamını anlamak ve ona uyum sağlamak anlamına gelir, psikolojide ise ayırt edilecek kinestetik, fizyolojik, duygusal ve bilişsel bileşenlerin bulunduğu bütüncül bir süreç olarak tanımlanabilir (Kalliopuska ve Tiitinen, 1991).

Empati, bugün başkalarının duygusal yaşamlarını hissetmenin ve anlamının bir yolu olarak tanımlansa da yüzyıl öncesinde çok farklı anlamda kullanılmıştır. İnsanlar kendi duygu ve düşüncelerini açıklamak ve tasvir edebilmek için soyut anlamları somutlaştırarak sanat ve doğa nesnelere ile empati kurmuşlar. 1928 yılında romancı Rebecca West romanında bir kuşla göklerde yükseliş hissini anlatmak için ‘’empati’’ terimini kullandı. İngilizce konuşan psikologlar, yeni deneysel psikoloji disiplininde yer alan bazı Almanca bilimsel terimlerin çevirilerine ihtiyaç duydular. 1913 yılında Almanca ‘’Einfühlung’’ teriminin İngilizce karşılığı olarak, tam anlamıyla ‘’duygu’’ manasına gelen ‘’empati’’ kelimesi kullanılmaya başlandı. Yirminci yüzyılın başlarında empati özünde estetik bir dürtü olarak kişinin içsel kısıtlamaları, duygu ve düşüncelerini, hareketlerini nesnelere şekillerine yansıtma yeteneği olarak

tanımlandı. İlerleyen yıllarda psikologlar, empati becerisini nesnelere kaydırarak, başka kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya yöneldiler ve kısa sürede kişilerarası empati kavramı sosyal bilimlerin ilgisini çekerek önemli bir konusu oldu. II. Dünya Savaşı sonunda psikologların büyük bir kısmı empati kavramını deneysel çalışmalarla test ettiği kişiler arası bir beceri olarak çalıştığından ve sanat teorisyenlerinin de dikkatlerini estetik karşılaşmadan nesneye kaydırmalarından dolayı empati teriminin estetik manası kaybolarak bugünkü anlamını almıştır (Lanzoni, 2018).

Empatinin tanımı ve işleyişi hakkında tartışmalar devam etse de, bilişsel, duygusal veya çok boyutlu olarak kategorize edilmektedir (Stayer ve Schroeder, 1989). Bununla birlikte empati günümüzde psikologlar tarafından genel olarak başka bir kişinin içsel durumları, duyguları, düşünceleri, algı ve niyetlerinin bilişsel farkındalığı ile başka bir kişiye karşı verilen duygusal tepki olarak iki şekilde tanımlanmaktadır (Gibbs, 2014).

Hoffman'a göre (2000) bir kişinin bir başkasının duygularını hissetmesi olarak tanımladığı empatinin bu kadar basit bir kavram olmadığı aksine çok daha kompleks ve karmaşık bir kavramdır. Empatiyi sonuç açısından değil, kişilerin duyguları arasındaki ilişkinin altında yatan süreçler açısından tanımlamanın daha yararlı olduğunu ifade etmiştir. Empatik tepki bir insanı kendi durumundan başka bir kişinin durumuyla daha uyumlu duyguları uyandıran psikolojik süreçlerin olmasıyla oluşur. Biraz daha açıklayacak olursak empati uyandıran durumlar genellikle gözlemci ve madurda aynı duyguları oluşturması beklense de bazen aynı duyguların değil uyumlu duyguların oluştuğu gözlemlenir. Empati ile ilgili duygular özellikle sempati ahlaki duygular olarak görülmüştür. Hume ve Blum gibi bir grup filozoflar ile Eisenberg ve Hoffman gibi psikologlar empati ve ilgili duygusal tepkilerin yardım ve özgecilik gibi prososyal davranışları motive ettiğini savunmuşlardır. Ayrıca pek çok araştırmacı da empatiyi fedakarlığın temel nedeni olarak görmektedir. Aronfreed' e göre empati, erken dönemde koşullandırma veya ilişkilendirme yoluyla kazanılır. Bazı psikanalitik teorisyenler, annenin veya bakım verenin ruh halleri, dokunma, ses tonu ve yüz ifadeleriyle bebeğe iletirken empatinin erken bebek- anne etkileşimlerinden geliştiğine inanılmaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1989).

1980 yıllarından bu yana bir çok araştırmacının dikkatini çocukların herhangi bir şey yapmayı seçip seçmeyeceklerine ve ne yapacaklarına dair bilişlerine ilişkin kararları

çekmiştir. Bununla birlikte empati ve prososyal davranış arasındaki ilişkinin olup olmadığı araştırmalarına ilham vermiştir (Stayer ve Schroeder, 1989). İnsanlar, bir başka kişinin sıkıntısına tanık olduğunda genellikle empatik olarak veya açık bir şekilde yardımcı olacak bir duruma girdiklerini ve sıkıntıyı gidermeye çalışacak yararlı eylemlerde bulduklarını gösteren çok sayıda çalışma vardır. Berndt, (1979) bir çalışmada altıncı sınıf çocuklarının hastaneye yatan üzüntülü çocuklara resim yapmak için daha fazla zaman harcadıklarını buldu. Schroeder, (1995) empatik üniversite çocuklarının evsiz aileler için barınaklarda gönüllü olma ve daha fazla süreli çalıştığını gözlemlediler. Bazı çalışmalarda yüksek empati puanı alan üniversite çocuklarının daha düşük puanlı çocuklara göre belirtilen ihtiyaç sahibi bir bireye daha fazla para yardımında bulduklarını gözlenmiştir (Hoffman, 2000).

Yetişkinler çocukları başkalarının düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını anlamaya ve empatiyi geliştiren teknikler kullanmaya teşvik ettiklerinde, çocukların prososyal davranışları benimseme ve sergileme olasılıkları daha yüksektir. Alanda yapılan çok sayıdaki çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir. Howard ve Barnett, (2012) çocuklarda empati ile paylaşma davranışı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, dört- sekiz yaş arası çocuklardan ihtiyacı olan çocukları hayal etmeleri ve düşünmeleri istenerek empatik uyarılmaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yardım etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Eisenberg ve Geisheker, (1979) çalışmalarında üçüncü ve dördüncü sınıf çocukların empatik uyarımlarıyla yardım etme davranışları oranlarında artış gözlemlendiği, biraz daha büyük çocuklar için de benzer sonuçlar bulunduğu ifade edilmiştir (Stayer ve Schroeder, 1989).

Sempati, bazı felsefi ahlak kuramlarında ahlaki davranışın önemli bir nedeni olduğundan dolayı özlü bir ahlaki duygu olarak kabul edilir. Gelişimsel çalışmalar çocuklarda davranışsal, fizyolojik ve benlik gibi farklı sempati ölçümleri ile prososyal davranışlar arasında pozitif bir ilişkiyi desteklemiştir. Batson'ın yetişkinlerle yaptığı araştırmalar, sempatinin başka bir kişinin olumsuz duygularını hafifleten fedakar davranışların ortaya çıkmasında önemli rol oynadığını göstermiştir (Buchmann, Gummerum, Keller ve Malti, 2009).

Sempati genellikle empatiden kaynaklanabilir. Özellikle sempatinin somut ve soyut ödülleri ya da kişinin kendi duygulanımsal durumunu azaltmak isteğinden ziyade

özgeciliği, diğer yönelimli ve ahlaki kaygı taşıyan prososyal davranışları motive ettiğine inanılmaktadır. Hal böyle olunca sempatinin insanların ahlaki ikilem durumlarında akıl yürütmelerini de etkilemesi muhtemel görünmektedir. Bununla birlikte sempatik endişe içeren duyguların ahlaki muhakemeyi ne ölçüde etkilediği konusunu merak uyandırmış ve bir tartışma konusu daha gündeme gelmiştir. Hoffman, (1987) duyguların ahlaki akıl yürütme için önemli olduğu görüşüyle beraber sempati ve empatinin, endişeden kaynaklanan başkalarının yararı için içsel ahlaki akıl yürütmenin gelişimini teşvik ettiğini savunmuştur. Ayrıca Eisenberg, (1986) sempatinin belirli durumlarda önceden var olan diğer odaklı ahlaki bilişlerin kullanımına öncelik verebileceğini ve dolayısıyla ahlaki akıl yürütmeyi etkileyebileceğini ileri sürmüştür (Eisenberg, 1982).

Sosyal-bilişsel açıdan sempati ve ahlaki yargının ilişkili olduğunu çünkü her ikisinin de empati becerisini gerektirdiğini Helwing belirtirken, Hoffman ahlaki yargı ve ahlaki duygunun uyumlu insani eğilimler olduğunu ve ahlaki davranışı karşılıklı olarak desteklediklerini ifade etmiştir. Eisenberg vd., (1996) ise okul öncesi çocuklarla yürüttükleri bir çalışmada sempati ve ahlaki yargının sosyal davranışları üzerindeki ortak etkilerini incelemişlerdir. Prososyal ahlaki yargı düzeyi yüksek olan sempati becerisine sahip çocuklar, düşük sempati sahibi çocuklardan daha fazla prososyal davranış gösterirken, düşük seviyelerde prososyal ahlaki yargıda bulunan çocuk grubunda, yüksek ve düşük sempati sahibi çocuklar arasında yardım etme davranışı konusunda fark olmadığı gözlenmiştir. Bulgular ışığında sempati ve prososyal davranış arasındaki ilişkide ahlaki yargının etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Buchmann vd.,2009).

Yardım etme, Bir başkasına yarar sağlamak amacıyla yapılan davranıştır ve olumlu sosyal davranışlardan sadece birini oluşturmaktadır. Çocukların yardım etme davranışı hakkında araştırmalar 1970 li yılların başında artmıştır. Fakat yapılan çalışmaların çoğu laboratuvarlarda yapılan deneylerden oluşmaktadır. Bilişsel, sosyal perspektif, ahlaki ve motivasyonel gelişme düzeyleri ne kadar yüksek olursa, çocuklar o kadar çok yardımcı olur. Bu yardımın miktarı ve kalitesinin de yüksek olması beklenir. Kendi eylemlerinin sonucunu tahmin etme, empeti kurma ve ahlaki akıl yürütme yeteneği yardım davranışı için gerekli becerilerden bazılarıdır (Bar-Tal, Raviv ve Goldberg, 1982).

Çocukların yardım davranışında bulunmaları için başka birinin ihtiyacını yorumlamalı, engeli tanınmalı ve bu durumun üstesinden nasıl gelebileceğini anlamalıdır. İlgili gelişim çalışmalarına bakıldığında çocukların hedefe yönelik eylemleri kolayca yorumlayabildiği, yanlışlıkla yapılan eylemleri fark edebildiği ve istenmeyen sonucu düzeltebildiği bulgularına rastlanmakta ve bu bulgular yardım davranışının nispeten diğer prososyal davranışlara göre daha kolay gerçekleştirildiğini düşündürmektedir. Yardım davranışları en erken ortaya çıkan sosyal davranışlardır ve çocukların on dört aylıkken kolayca yardımcı oldukları ve çeşitli bağlamlarda yardım etmeye motive oldukları görülmektedir (Dunfield vd., 2011).

İnsanların neden yardım ettiği araştırmacıların merak ettiği konulardan biridir. Sosyal psikologlar evrimsel bakış ve sosyal öğrenme teorisi, sosyal değiş-tokuş ve saf yardım etme güdüsü olarak üç teori üzerinde yoğunlaşmaktadır. Evrim teorisyenleri genlere yerleşmiş etmenler nedeniyle insanların birbirlerine yardım ettiğine inanmaktadır. Akraba seçimi, karşılıklılık normu, sosyal normları öğrenme ve bu normlara uyma yeteneği bu etmenler arasındadır. Sosyal değiş tokuş kuramcıları özgeci davranışların kişinin kendi çıkarlarına dayandığını ve bu durumun genetik temellerden kaynaklanmadığını öne sürmektedir. Ayrıca insanlar başkalarıyla ilişkilerinde sosyal ödülllerinin sosyal bedellere oranını en üst düzeye çekmeye çalışmakta, birisine yardım etme geleceğe yatırım yapmaktır anlayışı hakimdir. Saf yardım etme güdüsünde ise teorisyenler insanların yalnızca iyi kalpli oldukları için yardım ettiklerini, bir başkasına empati duyulduğunda yardım eden kişi kendi çıkarlarını düşünmeden, bütünüyle özgeci nedenlerle sıkıntıda olan kişiye yardım ettiğini savunmaktadır (Aronson, Wilson ve Akert, 2010).

Kail' e göre, başkalarının sıkıntılı ve yardıma ihtiyacı olduğunu ve bu duruma uygun cevap verebilme kararını kişinin sahip olduğu perspektif alma, empati, ahlaki muhakeme becerilerine dayandırmaktadır (Kail, 2016). Öğrenilmiş ve içselleştirilmiş kurallara, normlara uygun hareket etmek için çocuğun öncelikle diğer kişinin ihtiyacını fark etmeli, bunu doğru algılama ve yorumlamalı sonra da kişiye yardım edebileceğini kabul etmelidir. Ayrıca çocuk kendini bu durumda yetkin hissetmelidir (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Benmerkezcilik çocukların paylaşma ve yardım etme yeteneğini sınırlar çünkü sosyal davranış ihtiyacını fark edemezler. Sadece kendi bakış açılarıyla dünyalarını

yorumlarlar. Örneğin küçük çocuklar çok sayıda paket taşıyan birine yardım etmeyebilir, çok sayıda hantal şeyi taşımanın yük olduğunu düşünemezler. Genel olarak, çocuklar perspektif alma becerileri geliştikçe, başkalarının düşüncelerini ve duygularını daha iyi anladıkça onlara yardım etmeye daha istekli olmaktadır. Aynı şekilde empati becerisi gelişen çocuklar, başkasının hayal kırıklığını, üzüntüsünü, yalnızlığını derinden hissetmeyen çocuklara göre yardım etme davranışlarına daha eğilimlidirler. Ayrıca çocuklar olgunlaştıkça, adalet ve adalet temelinde ahlaki kararlar almaya başladıkça prososyal davranışları artmakta ve daha çok yardım etmeye duyarlı hale gelmektedir (Kail, 2016).

Çocukların yardım stratejileri yaşla birlikte artmasına rağmen tüm çocuklar yürümeye başlayan çocukluk döneminde veya daha sonraki yaşlarda başkalarının ihtiyaçlarına aynı hassasiyeti göstermemekte, bazı çocuklar kendi çıkarlarını gözetme eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Bu durumun birtakım etmenlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çocuklar ihtiyaç sahibi kişiye karşı sorumlu olduklarında fedakar davranırlar. Kardeşlerine ve arkadaşlarına yardım etme olasılıkları yabancılardan daha fazla fazladır çünkü tanıdıkları insanlara karşı kendilerini sorumlu hissetmektedir. Çocuklar ihtiyacı olan kişiye yardım etmek için gerekli becerilere sahip olduklarını düşündüklerinde yardımcı davranırlar. Çocuklar mutlu olduklarında ya da başarılı olduklarında daha fazla yardımda bulunurken üzüldüklerinde ya da başarısız olduklarında yardım etme ve paylaşma davranışları daha az gözlenmektedir (Kail, 2016).

Paylaşma, ilişkilerin oluşmasında ve sürdürülmesinde önemli rol oynamasından dolayı sosyal yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır (Paulus ve Moore, 2014). Son yıllarda yapılan araştırmalar, paylaşım davranışının bebeklerde ve küçük çocuklarda ortaya çıktığını göstermiştir. Örneğin iki yaşın altındaki çocuklar, birinin üzgün veya acı çektiğinde endişe duyuyor ve yiyecek, oyuncak veya kendi eşyalarını başkalarıyla gönüllü olarak paylaşmıştır. Üç-altı yaş arasındaki çocuklar kaynakların eşit paylaşılmasının doğru bir davranış olarak öğrenmelerine rağmen benmerkezli olduklarından değerli kaynakları paylaşmada zorluk çekerler. Yaklaşık yedi yaşına kadar tercihlerini kendilerinden yana kullanabilirler. Çocuklar sekiz yaşına geldiğinde, adil davranma önem kazanır. Aynı zamanda adalet ve paylaşım davranışları ile sosyal onaya daha fazla hassasiyet gösterirler. Bu anlayış yaşla birlikte artar ve sekiz-on yaşları arasında çocukların motivasyonlarında, akıl yürütmelerinde ve prososyal

davranışların yargularında ortaya çıkan önemli bir gelişimsel geçişi temsil eder (Sabato ve Kogut, 2018).

Alıcının yardım isteği, mevcut kaynak miktarı, kaynakların göreceli dağılımı veya işbirliğinin ortak geçmişi gibi durumlar okul öncesi çocukların paylaşma davranışlarında farklılıklar oluşturmaktadır. Ayrıca çocukların prososyal davranışlarının cinsiyete ve diğeri olan ilişkilerine bağlı olarak artması, erken paylaşım davranışının okul öncesi yıllarda daha seçici hale geldiğini düşündürmektedir. Bir araştırmada dört-buçuk ve altı yaş arası okul öncesi çocukların sevdikleri yaşitlarıyla daha çok paylaşım içinde olduklarını gözlenmiştir Araştırmalar, çocukların paylaşım davranışlarının kendileri için bir maliyet olup olmadığına göre de değişebileceğini göstermiştir (Paulus ve Moore, 2014).

Yaşla birlikte prososyal davranışların arttığı bilinmektedir. On ve on iki yaş çocukların, kendilerini daha fazla mutlu hissettikleri zamanlarda başka çocuklara karşı daha cömert davrandıkları gözlenmiştir. Sekiz ve on yaş çocuklarla yürütülen başka bir çalışmada çocukların bencil olmayan ve bencil olan bir başkasıyla bir miktar para paylaşması istendiğinde bencil olmayan kişilere daha çok başışta bulduklarını gözlemiştir. Zinser ve arkadaşları sekiz ile on yaşındaki çocukların ihtiyaç sahibi siyah ve hintli çocuklardan oluşan bir grup ile yine ihtiyaç sahibi beyaz çocukların olduğu bir başka grupta birim paylaşmaları istendiğinde siyah ve hintli çocuklara daha fazla birimi paylaştıklarını bildirmiştir; okul öncesi çocuklar ise tüm alıcılara yaklaşık aynı birimi paylaşmıştır. Ayrıca bir diğeri çalışmada iki yaş grubu çocuklara düşük ve yüksek değerli şekerlemeler verilip ve paylaşmaları istendiğinde hem sekiz ve on yaş hem de okul öncesi çocukların düşük değerli şekerleri paylaştıkları, yüksek değerli şekerleri kendileri için veya sevdikleri kişiler için ayırdıkları belirtilmiş (Zinser, Perry ve Edgar, 1975).

Çocukların paylaşma davranışını etkileyen bir diğeri değişken de alıcının zengin veya yoksul olma durumudur. Zinser vd., (1975) yaptığı bir diğeri çalışmada, dört ve altı yaş aralığındaki okul öncesi çocuklar, yoksul akranlarıyla zengin akranlarına kıyasla daha çok paylaşımında bulunmayı tercih etmiştir. Çocukların paylaşım açısından alıcının zenginler ve yoksullar arasında ayırım yaptığı görülmektedir. Kültür, okul öncesi dönemindeki çocuklara yoksulların daha çok paylaşım alıcısı oldukları öğretilerini vermiş olabilir. Bir diğeri neden de empatiden kaynaklanabilir. Bazı araştırmacılar

algılanan ihtiyaç ve sıkıntıların paylaşan kişide duyuşsal tepkilere yol açtığını öne sürmüşlerdir. Duyuşsal tepkilerin paylaşımı motive ettiği ve paylaşımın da duyuşsal tepkileri azalttığı düşünölmektedir. Paulu vd., (2017) üç-altı yaş grubu çocukların başkalarıyla eşyalarını paylaştıklarında olumlu duygular yaşadıklarını, paylaşım paymadıklarında ise olumsuz duygular yaşadıklarını gözlemlemiştir. Duygusal anlayıştaki bu bireysel farklılıklar, çocukların paylaşım görevlerindeki cömertliğini öngörmüştür.

Paylaşım, kendisi ile başkası arasındaki eşitsizliği tanıma ve eşitsizliği oluşturan duruma veya nesneye sahip olma isteğinden bir diğeri için vazgeçebilme yeteneğini gerektirmektedir. Sekiz ile on iki aylık bebeklerin hem ebeveynlerine hem de tanıdıkları kişilere kendiliklerinden oyuncaklarını verdikleri ve daha sonra on sekiz aya kadar tutarlı bir şekilde paylaştıkları araştırmalar bulunmaktadır. Kimi çalışmalar, nesneyi alacak kişi talebini belirtmediğinde veya durumun paylaşan çocuğa zarar verdiği durumlarda çocukların paylaşma olasılığının daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgular birlikte ele alındığında, erken paylaşım davranışı anlayışımızda belirsizlikler olduğunu ve bir başkasının maddi ihtiyaçlarını yorumlamanın gelişmekte olan çocuk için önemli zorluklar yaratabileceğini göstermektedir (Dunfield vd., 2011). Paylaşma davranışı üzerine yapılan bir erken çalışmada Uğrel-Semin (1952) Türk çocuklarına arkadaşlarıyla paylaşmaları için dokuz tane fındık verdiği çalışmasında on bir ve on altı yaş grubundakilerin %100'ü, yedi ile on yaş grubunda % 77'si, dört ile altı yaş grubunda ise %33'ünün arkadaşına daha fazla fındık verdiğini ve yaşla birlikte cömertçe paylaşımın arttığını gözlemlemiştir (Eisenberg, 1982).

İşbirliği, birlik ve beraberliği gerektiren yetkin sosyal davranış olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan sosyal psikolojik ve eğitimsel literatürün çoğunda rekabet, çocukların psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu ortak görüşe rağmen, bir çok kültürden çocuklar, okul ve spor gibi alanlarda sürekli olarak rekabet etmeye teşvik edilmektedir. Bir çok uzman rekabeti çocukların gelişiminde önemli ve sağlıklı görmektedir.

Araştırmalar, küçük çocukların kendiliğinden işbirliği yaptığını da göstermiştir. İki çocuğun istenen bir oyuncuğı elde etmek için eylemlerini koordine etmesini sağlamak için tasarlanmış sözel olmayan görevlerle uğraşırken on iki ve on sekiz aylık akranların

bu görevde hedeflerine ulaşmakta eşlerinin davranışlarını hesaba katmadığını ve iş birliği yapamadıkları gözlenmiştir. Ancak yirmi dört ve yirmi yedi aylık çocuklar bunu başarılı bir şekilde başardılar ve otuz ay sonra ne yapacakları konusunda akranlarına bilgi aktardılar. Böylelikle Brownell ve meslektaşları, işbirliği yapmak ve karşılıklı hedeflere ulaşmak için davranış koordinasyonundaki yaşa bağlı değişiklikleri belgelemiştir (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols ve Drummond, 2012). Piaget, çocukların yaklaşık yedi yaşına geldiğinde gerçek işbirliğinden bahsedilebileceğini çünkü o yaşlardaki çocuklarda perspektif alma yeteneğinin geliştiğini ileri sürmüştür (Eisenberg ve Shell, 1986). Hem çocuklar hem de yetişkinler kendilerine benzer olan kişilere daha çok yardım etmekte ve daha çok işbirliği içine girmektedir. (Eisenberg ve Mussen, 1989).

2.2.6. Prososyal davranışı etkileyen faktörler

Genler

Davranışsal genetik araştırmalar, prososyal davranışlar hakkında önemli bilgiler sağlamıştır. Bununla birlikte temel sosyal davranış teorileri, genetik ve çevresel sorunların rolü hakkında çok az bilgi vermektedir. Örneğin bazı teoriler ebeveyn tutumlarının çocukların davranış gelişiminde önemli rolünü vurgulamaktadır. Ebeveynlik hem genetik hem de çevresel faktörlerden etkilenmesinden dolayı, ebeveynlik araştırmaları genetik ve çevresel faktörlerin prososyal davranışı sağlamadaki işlevi hakkında çok az şey anlatmaktadır. Aynı zamanda evrimsel empati teorileri ve karşılıklı fedakarlık gibi prososyal davranışlar bu davranışlarda genetiğin önemini vurgulamaktadır fakat bu yaklaşımlar tür düzeyinde davranışa odaklanma eğilimindedir ve tipik olarak bireysel farklılıkları açıklamamaktadır (Smith ve Hart, 2011).

Knafo ve Plomin, (2006b) aile üyeleri tarafından paylaşılan ortamın, paylaşılmayan ortamın ve genetiğin çocukların prososyal davranışlarını ne ölçüde etkilediği ve açıkladığını araştırmak ikiz çocuklarla boylamsal bir çalışmada yapmıştır. İki yaşında olan ikizlerin prososyal davranış raporlarını incelemiş ve çocukları üç, dört ve yedi yaşlarında takip etmişlerdir. Çocuklar yedi yaşına geldiklerinde öğretmenlerinin de değerlendirmelerine başvurulmuştur. Bulgular genetik olayların zamanla önemli hale gelmesine karşı, paylaşılan çevresel olayların daha az önemli hale geldiğini göstermiştir. Boyuna genetik analizler kullanılarak, genetik etkilerin prososyal davranışta ve paylaşılmamış ortamda hem değişimi hem de sürekliliği açıkladığı

sonucuna varılmıştır. Ebeveyn disiplini ve sevgi ile prososyal davranış arasındaki ilişki üzerinde genetik ve çevresel etkiler de incelenmiş ve bulgular genetik ve çevre, hem sosyal davranış hem de ebeveynlikte bireysel farklılıklara katkı sağlama yönündedir. Olumlu ebeveyn disiplini pozitif, olumsuz ebeveyn ise prososyal davranışla negatif korelasyon göstermiştir. Genetik faktörler ise bu bulguya aracılık etmiş ve genlerin daha sonra çocukların sosyal davranışlarıyla ilişkili olan ebeveyn davranışlarını ortaya koutmalarında rol oynayabileceğini göstermiştir (Knafo ve Plomin, 2006a).

Bu çalışmalarda dikkat çeken bir nokta ise araştırmaların sınırlı yerlerde yapılmasıdır. Çünkü kalıtım bir nüfus istatistiğidir ve her toplum için evrenseldir diyemeyiz. Bu nedenle, bu tarz çalışmaların farklı toplumlarda yapılması ve incelenmesi önem taşımaktadır. Buradan hareketle araştırmalar farklı popülasyonlardaki ikiz örnekleri araştırmaya başlamışlardır. Bir çalışmada iki ve dokuz yaşlarındaki Güney Koreli ikizler incelenmiş batı örneklerinde bulunan sonuçlara benzer bulgulara rastlanmış ve kalıtım derecesi % 55 olarak tahmin edilmiştir (Smith ve Hart, 2011).

Cinsiyet

Davranışsal genetik araştırmalar sosyal davranışlar hakkında önemli bilgilere ulaşmamızı sağladı. Araştırmacılar, genlerin ve ortamların prososyal davranışları etkileyip etkilemediğinin ötesine geçerek genetik ve çevresel sorunların büyüklüğü ve türlerinin gelişim ve cinsiyetler arasında nasıl farklılaştığı gibi daha karmaşık sorularla ilgilenmeye başlamışlardır (Smith ve Hart, 2011). Ayrıca bireysel farklılıklara olan ilgi, uzmanları psikolojik özellikler ve davranışlardaki cinsiyet farklılıklarını araştırmaya itmiştir. 1960'lı yıllarda başlayan bu ilgi daha çok iki cinsiyetin göreceli beceri ve yeteneklerine odaklanmış ve ana gündemi oluşturmuştur. Cinsiyet farklılıklarına iki teori açıklık getirmektedir. Sosyal rol teorisi ve evrim teorisi. Sosyal rol teorisi cinsiyet farklılıklarını, cinsiyetler arasındaki işbölümünün aracı ve toplumsal davranış biçimleri yoluyla ortaya koyduğu görüşündedir. Evrim teorisi ise aynı cinsiyet farklılıklarının çoğunu cinsel seçilimin sonuçlarına ve ayrıca erkeklerin ve kadınların farklı üreme stratejileri arasındaki çatışmaya bağlamaktadır. Bu tür özellikler diğer memelilerde yaygındır (Archer, 1996).

Kadın ve erkekler genel olarak bakıldığında benzer sosyal davranış sergilemelerde bazı noktalarda farklılıklar göze çarpmaktadır. Araştırmalarda çeşitli ortamlarda çıkan bu cinsiyet farklılıkları, yaygın olarak paylaşılan cinsiyet rolü inançlarına uymaktadır. Bu

inançların kökenleri, erkek ve kadın fiziksel özellikleri ile sosyal yapı arasındaki biyososyal etkileşimi yansıtan işbölümünde yatmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin davranış üzerindeki etkilerine hormonal süreçler, sosyal beklentiler ve bireysel eğilimler aracılık etmektedir (Eagly, 2009).

İkizlerle yapılan çalışmalarda, prososyal davranışların kalıtsallığı hakkında temel bilgiler sağlamanın yanında yaygın olarak bildirilen cinsiyet farklılıkları ve gelişimsel değişiklikler gibi prososyal davranışın üzerinde rol oynayan faktörlerde araştırılmıştır. İkizlerle yapılan bir çalışmada beş ile on bir yaş grubu çocuklarda ve on bir ile on yedi yaş grubu ergenlerde ebeveyn ve öğretmenlerin sosyal ve sosyal davranışlar değerlendirmeleri incelendiğinde kızların erkeklerden daha fazla sosyal davranışlarda bulunduğu gözlenmiştir. Ancak prososyal davranış üzerindeki genetik ve çevresel etkilerin büyüklüğü cinsiyetler arası farklılıklar göstermemiştir (Smith vd., 2011).

Erkek ve kız çocuklarının çatışmayı çözme biçimleri arasındaki farklar üç yaşından itibaren daha belirgin bir hal alır. Kızlar daha çok uzlaşmacı tavır takınırken erkek çocukların fiziksel güç kullanması daha yaygındır. Prososyal davranışları inceleyen bazı araştırmalar, küçük çocukların prososyal davranma eğilimlerinde cinsiyet farklılıklarını göstermektedir. Daha spesifik olarak, araştırmalar kızların erkeklerden daha fazla sosyal davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerce akranları, okul öncesi kızlarını yardımseverlik ve rahatlatma gibi birçok sosyal davranış konusunda erkeklerden daha yüksek oranda derecelendirmektedir. Buna karşılık, diğer araştırmalar, küçük çocukların prososyal davranışların sıklığında önemli cinsiyet farklılıkları gözlemlememiştir (Zimmerman ve Levy, 2000).

Hemen her kültürde normlar erkek ve kadınlara, çocuklukta öğrendikleri farklı ayırıcı özellikler verir ve sorumluluklar yüklemektedir. Batı kültürlerinde cinsiyete özgü özellikler olarak, erkeklerden cesur ve mert olmaları, kadınlardan ise, sevecen, şefkatli ve yakın, uzun süreli ilişkilere değer vermesi beklenir (Aronson vd., 2010). Bununla birlikte birçok toplumda kadınların erkeklerden daha fazla toplumsal olduğu yani daha arkadaş canlısı, bencil olmayan, başkalarının sıkıntılarıyla daha çok ilgilenen, daha fedakar ve daha duygusal, erkeklerin ise kadınlardan daha fazla iddaalı, rekabetçi, baskın olduğu düşünülmektedir. Bu inançların prososyal davranışlarla ilgisini anlamak için, insanların oluşturduğu sosyal bağ türleri üzerindeki etkileri dikkate almak

gerekmektedir (Eagly, 2009). Cinsiyet rol analizi, toplumlarda prososyal davranışların kadınlarda daha yaygın olduğunu göstermektedir. Ayrıca kadınların özgecil güdüler için para verme ve yardım etme eğilimindeyken, erkekler genellikle prestij kazanmak, statüsünü korumak gibi egoist güdülerle yardım etme eğiliminde oldukları birçok yardım kampanyalı deneysel araştırmalarla ortaya konulmuştur (Weller ve Lagattuta, 2014).

Kültür

Prososyal davranışın farklı kültürel ortamlarda nasıl ortaya çıktığını araştıran uzmanlar, yaptıkları araştırmalarla başkaları için duyulan endişe anlayışımızı önemli ölçüde genişletmektedir. Örneğin Whiting ve Whiting, (1975) üç ile on bir yaş aralığındaki Kenya, Hindistan, Okinawa, Filipinler, Meksika ve ABD gibi altı kültürden çocukların sosyal davranışları üzerinde öğrenme ortamlarının etkisini incelemiştir. Kadınların iş yükünün ve aile ekonomisine katkısının daha fazla olduğu Kenya, Meksika ve Filipinler gibi kültürlerde, çocuklara daha fazla sorumluluk verilmesinden dolayı sosyal davranışlarda bulunma fırsatlarının daha fazla olmasını sağlamış ve bu çocukların daha fazla yardım, destek sunma ve küçük çocukların bakımını üstlendikleri gözlenmiştir.

Kültürler prososyal davranışların öğrenilmesi için farklı fırsatlar sunmanın yanında bu davranışlara verdikleri değer bakımından da farklılık gösterir. Değerlerdeki bu farklılıkların her kültürde tercih edilen prososyal davranış biçimlerini etkilediği görülmektedir (Grusec vd, 2011). Özellikle bireyci ve kolektivist kültürler olarak bu farkı görebiliriz. Kültürler arası psikologlar bu alandaki çalışmalarıyla çoğunlukla bireycilik ve kolektizim sürekliliğine odaklanmaktadır. Ayrıca Doğu Asya ve Latin Amerika toplumları gibi kolektivist kültürleri ve ABD gibi bireyci kültürleri insanların sosyal sorumlulukları anlama ve değerlere verdiği anlam bakımından ayırmışlardır. Kolektivist kültürler toplumsal rolleri ve grubun refahı için prososyal davranışlara daha çok önem verirken, bireyci kültürler kişisel özgürlüğü vurgular (Janoff- Bulman ve Leggat, 2002). Ayrıca bireysel kültürler bağımsızlık, özgüven, inisiyatif ve ekonomik özgürlüğü daha fazla desteklerken, kolektivist toplumlarda grup uyumu, uyum, karşılıklı bağımlılık ve itaat daha fazla değer verilen özellikleridir. Bu nedenle bireyci toplumlardaki insanların öz-kazanım değerlerini daha yüksek oranda desteklemeleri beklenirken, kolektivist toplumlardaki bireylerin diğer odaklı endişeleri daha fazla vurgulamaları beklenmektedir (Yağmurlu, 2015). Fakat burada

şunu belirtmek gerekir ki acil durumlarda tüm kültürler aynı tepkiyi verdikleri ve sıkıntı gidermeye çalıştıkları unutulmaması gereken bir gerçektir.

Janoff ve Leggat bir çalışmalarında bireyci ve kolektivist kültürlerden katılımcıların sosyal sorumluluk algılamasındaki motivasyon farklılıkları araştırmışlardır. Yüz yirmi lisans çocuksi (60 Latin , 60 Angos) katılımcılar, çeşitli sosyal durumlarda yardım etmekle yükümlü oldukları ve yardım etmeyi istedikleri dereceyi değerlendiren uzun bir anket doldurmuşlar. İki kültürden bireyler yakın arkadaşlara ve aile üyelerine güçlü bir sorumluluk duygusu hissettiklerini belirttiler. Ayrıca Latinler, daha uzak aile ve arkadaşlara yardım etme konusunda hem zorunluluk hem de istekliliği Angoslara göre daha fazla hissettiklerini ifade etmişlerdir. İstekli olma her iki grup için yaşam memnuniyeti ile ilişkili olsa da, zorunluluklar Latinler için de yaşam memnuniyeti ile pozitif ilişkilidir. Bu durum kolektivist kültürlerde, bireyci kültürlerle göre kişisel özerklik ve toplumsal kontrolün daha uygun ve kabul edildiğini göstermektedir (Janoff- Bulman ve Leggat, 2002). Araştırmacılar, bireyci ve kolektivist toplumlar arasındaki bu farkın oluşmasında bu toplumlardaki eğitim sistemlerinin büyük etkisinin olabileceğini öne sürmüşlerdir (Yağmurlu, 2015).

Aile

Çocukların sosyalleşmesinde en büyük pay ve güçlü etki ebeveynlere aittir. Ayrıca toplum, ebeveynleri ve ebeveyn vekillerini öncelikli sosyalleşmeden sorumlu olarak tanımlar (Grusec, 2002). Anne- çocuk ilişkisi, çocuk gelişimi üzerine yapılan çalışmaların temel kaynağını oluşturduğu gibi prososyal davranış üzerine yapılan araştırmaların da temel içeriğini ve kaynağını oluşturmaktadır. Bununla birlikte babaların da ebeveynlik özelliklerinin çocukların prososyal davranışlarıyla pozitif olarak ilişkili olduğu araştırmaların yanında annelerinkinden daha zayıf etkisi olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar da vardır. Babalar, çocuklarla annelerden daha farklı katılım düzeyleri nedeniyle, çocuklarının başkaları için endişeleri ve sosyal davranışları konusunda annelerden hem daha az etkilidir ve hem de daha az farkındadırlar. Ebeveynleri tarafından makul istekleri yerine getirilen çocukların uyumlu olma olasılığı daha yüksektir. Ayrıca ailede geliştirilen diğerlerine yardım etme tutumları, ailenin dışındaki diğer insanlara karşı da yaygınlaşır. Bununla birlikte bu çocukların olumsuz duygularını uyarlanabilir düzenlemesine yardımcı olan nörobiyolojik sistemler geliştirdikleri ve kendi sıkıntılarıyla baş etme ve düzenleme

konusunda daha fazla yetkinleştiklerine dair önemli kanıtlar bulunmuştur. (Grusec vd., 2011).

Modelleme ve günlük rutin işler prososyal davranışların kazanılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, ailenin diğer üyelerinin yararına rutin ev işleri yapan çocukların, sadece ebeveyn istediğinde ya da kendine fayda sağlamak amacıyla iş yapan çocuklara kıyasla başkaları adına endişe duyma olasılıkları daha yüksektir. Deneysel durumlarda çocuklar davranışlarını başkalarına yardım eden ya da başkalarına ödül veren yetişkinlerle eşleştirirler. Yüksek düzeyde yer alan sivil hak savunucuları, ebeveynlerinin fiziksel ve duygusal ihtiyaçları özenle karşılayan ve insani faaliyetlere etkin bir şekilde katılım sağladıklarını bildirirken, daha az düzeyde yer alan savunucular ise ebeveynlerinin prososyal değerlerin önemi hakkında nasihat ettiklerini ama kendilerinin uygulamaya geçirmediklerini bildirmiştir (Rosenhan, 1972).

Aile içerisinde kardeş ilişkileri de çocukların prososyal davranışları öğrenmeleri için eşsiz bir ortam sağlamaktadır. Çocuklar paylaşmayı gerektiren oyun durumlarında ebeveynlerden daha fazla zaman geçirirler ve kardeşlere yardım sağlamak için ebeveynlerden daha fazla fırsata sahiptirler. Özellikle büyük kardeş küçük kardeşe yardım etme ve bakımını üstlenme fırsatını yakalar. Araştırmalar çok küçük yaşlarda bile kardeşler arasında prososyal davranışlara kanıt bulmuşlardır (Gruser vd., 2011). Burada dikkat edilmesi gereken ince bir ayırım vardır. Büyük çocuklara bu konularda çok fazla sorumluluk verip, yapmadığı işlerde suçluluk hissine neden olan otoriter ebeveyn tutumları çocukların aşırı boyun eğici ve aşırı fedakar olma veya ileri yaşlarda isyankar ve uyumsuz olma eğilimleri artırabilir. Bunun yanında küçük kardeşte bu durum ise davranışlarının sorumluluğunu almamak olarak gelişebilir.

Akran ve arkadaşlık ilişkileri

Gelişim psikologları ve teorisyenleri genellikle ahlak kazanımını çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimlerinin doğasında bulunan süreçlerle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bu teorisyenler, akran etkileşiminin eşitlik temelinde sıklıkla işbirliği ve karşılıklılık ilişkisi içerdiğinden dolayı bu etkileşimin adaletin, nezaketin ve başkalarının refahını yansıtan kavramların ve davranışların kazanılması için en uygun atmosferi sağlayabileceğini iddia etmişlerdir. Bu görüşe uygun olarak Tesson, Lewko ve Bigelow, (1987) yılında altı ile on üç yaş arası çocuklarla sürdürdükleri bir

çalışmada çocuklarda karşılıklılık, samimiyet ve güven, başkalarının sıkıntılarına ve duygularına duyarlılık, sıkıntısı olana yardım etme ve sorunları çözme gibi konularla ilgili prososyal temaların akran ilişkilerinde kullandıkları sosyal kuralların raporlarında öne çıktığı gözlenmiştir.

Akranların model olarak rolleri nedeniyle prososyal gelişimi etkileyebileceği düşünülmektedir. Gönüllü olan ergenlerin, okul aktivitelerine, klüp ve spor etkinlikleri gibi aktivitelere katılmanın, okulda iyi performans göstermesinin ve toplum ve gönüllü çalışmalara katılmanın önemli olduğunu düşünen arkadaşlara sahip olma olasılığını yüksektir. Ayrıca akran modellerine aşinalık ve benzerlik, çocukların prososyal davranışlarını etkilemede önemli bir faktördür. Çünkü çocuklar akranlarıyla daha fazla özdeşleşebilirler ve akranlarıyla yeni davranışları denemek için daha fazla fırsatları ve özgürlükleri vardır (Eisenberg vd., 2006). Hartup ve Coates, (1967) elli altı anaokulu çocuğu ile ödüllendirici akran modeline maruz kalmanın etkisini araştırdıkları araştırmasında fedakar bir akran modeline maruz kalan çocukların fedakar davranışlar göstermeyen akranlarla olan çocuklara göre önemli ölçüde daha fazla fedakarlık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Fabes, Martin ve Hanish, (2002) yürüttükleri çalışmalarda düşük ve yüksek prososyal davranışlı çocukların etkileşme derecelerini analiz etmişlerdir. İki düzeydeki çocukların nadiren birbirleriyle etkileşime girdikleri gözlenmiştir. Aynı araştırmacılar 2005 yılında prososyal akranlara maruz kalmanın bir yıl sonra artan prososyal davranışlarla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Wentzel vd., (2004) sosyal yaşlılarıyla daha fazla etkileşime giren düşük seviyelerdeki prososyal davranışlara sahip çocukların, prososyal davranışlarında önemli derecede artma olduğu ve başlangıçta yüksek olan sosyal davranışlı çocukların daha az sosyal yaşlılarına maruz kaldıklarında ise prososyal davranış düzeylerini gözlemlemişler. Bu tür bulgular akranların potansiyel sosyal ve olumlu gelişim olasılığını etkileyen potansiyel gücünü göstermektedir.

Araştırmacılar ayrıca, çocukların yaşlılarına ve yetişkinlere yönelik prososyal davranışlarının niteliğinin özellikle genç yaşlarda biraz farklı olduğunu bulmuşlardır. Altı ile on dört yaş arası çocuklardan akranlarına yönelik nezaket örnekleri vermeleri istendiğinde akranlarına verme ve paylaşma, oyun oynama, fiziksel yardım, anlama ve öğretme eğiliminde olduklarını, yetişkinlere karşı iyilik konusunda öncelikle iyi ve

kibar, söz dinleyerek ve ev işlerinde yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi çocuklar ise daha fazla otorite ve ceza ile ilgili gerekçeler ile arkadaşlık, sevme gibi güdülerden bahsetmişlerdir (Eisenberg vd., 2006).

Yüksek kaliteli bir arkadaşlık, yüksek seviyelerde prososyal davranış ve samimiyet diğer olumlu özellikler ile nitelendirilirken, çatışma, yıkıcı rekabet de diğer olumsuz özellikler ile karakterize edilir. Arkadaşlık kalitesinin, çocukların benlik saygısı ve sosyal uyum da dahil olmak üzere çocukların prososyal gelişimlerini doğrudan etkilediği varsayılmıştır. Ancak son araştırmalar, arkadaşlık kalitesinin öncelikle akran çocukların birbirlerinin sosyal dünyalarındaki başarılarını etkilediğini göstermektedir. Bu etkilerin çocuklukta dar ve spesifik olabileceği fakat yetişkinlikte daha geniş ve genel etkilere neden olabileceği öngörülmektedir. Erken ergenler arasında daha olumlu özelliklere sahip arkadaşlıkların olması, okula daha fazla katılım ve daha yüksek benlik algısı ile ilişkilidir. Bununla birlikte Berndt arkadaşlık kalitesinin çocukların genel benlik saygısındaki zaman içindeki değişiklikleri önemli ölçüde etkilemediğini saptamıştır. Bu veriler, iyi arkadaşlıkların çocukların benlik saygısını arttırdığı hipotezine şüphe uyandırmıştır. Bu verilerle birlikte iyi arkadaşlıklar çocukların sınıf arkadaşlarına karşı perspektif alma yeteneğini geliştirebilir ve bu diğer sınıf arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurma ve prososyal davranış geliştirmede yardımcı olabilmektedir. Bu olumlu temasları çocuk daha sonra genelleyebilir (Berndt, 2002).

Okul programları

Okul deneyimlerinin çocukların prososyal davranışları üzerine etkileri zamanla araştırmacıların dikkatini çeken bir konu haline almıştır. Bu değerlendirmeyi yapabilmek için sınıfta prososyal davranışların doğal oluşumunu incelemiştir. Hertz- Lazarowitz, (1983) birinci ve on ikinci sınıf çocukların sınıflarda doğal olarak oluşan prososyal davranışları nadir olarak sergilendiğini gözlemlemiştir. Okul öncesi çocukların çalışmalarında ise öğretmenler çocukların nadiren sosyal davranışını pekiştirmiş ve cesaretlendirmiştir. Bu gibi bulgular, sınıflarda doğal prososyal davranışları artırmak için sosyal davranışlarla ilgili belirgin ve açık hedeflerin gerekli olabileceğini, çocuklara başkalarına yardım etme fırsatları sağlayacak şekilde sınıf ortamını yapılandırmanın prososyal davranışları teşvik edebileceğini göstermiştir. Bu şekilde yapılandırılmamış sınıf ortamlarının çocuklar arasında sosyal etkileşimin sağlanması için yetersiz kaldığı söylenebilir (Eisenberg vd., 2006).

Daha önceki prososyal tutum ve davranışların sosyalleştirilmesi adına yapılan çalışmalara göre kimi araştırmacılar prososyal eylemleri geliştirmek ve desteklemek amacıyla okul tabanlı bazı programlar oluşturmuştur. Solomon ve arkadaşları bu amaçla bir program geliştirmiştir. Bu program, üç mahalle ilkokulundaki bir grup çocukye anaokulundan dördüncü sınıfa kadar olan beş yıl boyunca uygulanmıştır. Ayrıca program öncesi öğretmenlere çocukleri ile pozitif ilişkiler kurabilmeleri yönünde eğitim verildi. Çocuklara sınıf kuralları belirlemede söz hakkı verilerek çocuk merkezli sınıf düzeni oluşturulmuştur. Aynı zamanda programda kooperatif ve sosyal anlayışı teşvik eden etkinlikler, gelişimsel disiplin, , prososyal değerleri vurgulama ve yardım faaliyetleri yer almıştır. Beş yıllık örgün eğitim sonunda programın uygulandığı sınıftaki çocukler, program uygulanmayan kontrol grubundaki çocuklere kıyasla daha yüksek prososyal davranış puanlarına ulaşmıştır. Ayrıca bu puanlamanın en yüksek olduğu grup ise anasınıfındaki çocukler olduğu gözlenmiştir (Solomon vd., 1988).

Solomon ve arkadaşları programı geliştirerek araştırmalarına devam etmiştir. 1993 yılında programı anaokulundan başlayan ve sekizinci sınıfa kadar devam eden bir grup çocuk ile uygulamış ve 2000 yılında ise altı okul bölgesinde uygulayarak programın alanını genişletmişlerdir. Genel olarak program uygulanan çocukler, program uygulanmayan çocuklere göre daha yüksek prososyal davranış skoru almışlardır. Başkalarının ihtiyaçlarına karşı olan duyarlılık, uzlaşmaya ve paylaşımaya duyulan güven artmıştır. Ayrıca programın uygulanmasında önemli ilerlemeler kaydeden okullardaki çocukler kişisel, sosyal ve etik değerler, tutumlar ve güdülerde olumlu kazanımlar ile madde bağımlılığı ve diğer bazı olumsuz davranışlarında azalma göstermiştir. (Solomon vd., 2000).

Bunun yanında bazı araştırmacılar okul tabanlı insancıl veya empatiyi teşvik eden eğitim programları geliştirmişlerdir. Bazı çalışmalar bu programların prososyal davranışlar üzerinde minimal düzeyde etkili olduğunu gösterse de Feshbach ve Feshbach, (1982) empati eğitiminin okul çocuklarında prososyal davranışları önemli ölçüde artırdığını bulmuşlardır. Ayrıca sınıf içi etkinliklerde işbirlikçi eğitim tekniklerinin kullanılmasının, çocuklarının birbirlerini kabulünü kolaylaştırdığı, işbirliği ve prososyal davranışlarını artırdığı gözlemlenmiştir. (Eisenberg vd., 2006).

Özetle, çocukların tüm gelişim alanları ile birlikte sosyal gelişimlerini destekleyecek kaliteli erken eğitim ile öğretmen-çocuk arasındaki destekleyici ve sıcak ilişkiler, prososyal eğilimlerin gelişimi ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca çocuklarda prososyal değerleri, davranışları ve tutumları geliştirmek için çocukların ihtiyaçlarına göre çocuk merkezli oluşturulan okul temelli programlar, aile işbirliği ve doğru rol model olan öğretmenler, çocukların prososyal davranışlarını geliştirmede etkili olacaktır.

2.3 Okul Öncesi Dönemde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Prososyallik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Ahlak, ahlaklı olmak, iyi-kötü kavramları insanlık tarihi için önem taşıyan olgulardır. Ahlak ve prososyal davranış hem eski hem de modern felsefenin ilgi duyduğu bir konu olmuştur. 1970 li yıllardan önce yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların ahlaki gelişimleri antisosyal davranışlarla araştırılırken, pozitif psikoloji akımının etkisiyle olumlu davranışlara ilginin arttığı görülmüştür. Çocuklar ve ergenler genellikle bir bedel karşılığında başkalarına yardım etme kararıyla karşı karşıya kalırlar. Fedakarlık ve bedel ödeme gerektirmesi nedeniyle çoğu zaman, bu kararlar zordur. Bu bağlamdaki kararlar, ahlaki yargı ve prososyal davranış ile ilgilenen araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Bu bölümde okul öncesi dönem çocukları ve büyük yaş aralığı ile okul öncesi çocukların içerisinde bulunduğu gruplarla yapılmış ahlaki yargı gelişimleri, prososyal davranışları ve ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen ulusal ve uluslararası araştırmalara kronolojik bir sırayla yer verilmiştir.

2.3.1. Yapılmış ulusal araştırmalar

- **Ahlaki yargı gelişimi ile ilgili araştırmalar**

Özkaynak, (1982) yaş, cinsiyet, anne eğitim durumu, kardeş sahibi olma değişkinlerinin çocukların ahlaki yargılarıyla ilişkisini incelemek amacıyla yaş aralığı altı ile on bir olan her yaş grubundan on beş kız ve on beş erkek olmak üzere toplam yüz seksen çocukla çalışmıştır. Piaget'in sekiz çift öyküsü kullanılmış ve veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçları, çocuğun cinsiyetinin, anne eğitim düzeyi ve kardeş sahibi olma durumunun ahlaki yargı gelişimini genellikle etkilemediğini göstermiştir.

Koca, (1987) cinsiyet, anne eğitim durumu, kardeş sahibi olma ve ana okuluna gidip gitmemenin ahlaki yargı üzerinde etkisini araştırmak için Ankara'da yaşayan ilkökul

birinci sınıfa giden yüz yirmi çocuktan oluşan örneklem grubuyla çalışmıştır. Araştırma sonunda ahlaki yargılarında bu değişkenlerin etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Dilmaç, (1999) çocukların ahlaki olgunluklarının İnsani Ahlak Eğitimi ile farklılık gösterip göstermediğini deneysel bir çalışmayla araştırmıştır. Örneklem grubunu İstanbul Küçükyaşı Çocuk Esirgeme Kurumunda kalan on ve on bir yaşlarında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfına devam eden otuz altı çocuk oluşturmaktadır. İnsani Değerler Eğitimi programı üç ay boyunca on sekiz kişilik deney grubuna uygulanmıştır. Bu araştırmada Ahlaki Olgunluk Ölçeği geliştirilmesi bir alt amaç olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları İnsani Değerler Programının ilköğretime giden çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu şeklindedir.

Özgüleç (2001) yedi ile on bir yaş çocukların ahlaki yargı gelişimlerini incelediği çalışmasının bulguları doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri ile çocukların ahlaki yargı arasında önemli bir ilişki bulunmazken yaş değişkeni ile çocukların ahlaki yargıları arasında önemli bir ilişkinin olduğu yönündedir.

Çapan (2005) çocukların ahlaki yargı düzeylerinin Piaget'in ahlaki gelişim kuramına göre incelemek amacıyla yaş aralığı üç ile on bir yaş olan üç yüz altmış üç kız, üç seksen dördü erkek çocukla çalışmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Ahlaki Yargı Ölçeği ile çocuklara beş farklı hikaye okunmuştur. Araştırma sonuçları, çocukların ahlaki yargıları yaş, anne-babanın eğitimi ve okul öncesi eğitimi alıp almama durumları ile farklılık gösterirken, cinsiyet, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte Piaget'in kuramında olduğu gibi ahlak gelişiminin bilişsel gelişime paralel olarak devam ettiği üst düzeyde ahlaki yargı yaşında değişmeler olabileceği saptanmıştır.

Seçer, Sarı ve Olcay (2006) anne tutumları ile okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasında ilişkiyi incelemek amacıyla Antalya 'da özel ve resmi kurumların anaokulu ve anasınıflarına devam eden üç yüz iki çocuk ve anneleri ile çalışmıştır. Araştırmada " Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği " ve çocukların ahlaki ve kural bilgilerini tespit için Smetana (1981) tarafından geliştirilen resimler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aşırı koruyucu ve ev kadınlığı rolünü reddetme tutumu çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeylerini olumsuz etkilerken, annelerin demokratik tutumu ise olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir

Çakmak Tellioglu, (2016) erken çocuklukta üstün yetenekli ve olağan gelişim gösteren çocukların ahlaki akıl yürütmelerini incelediği çalışmasının sonuçları üstün yetenekli çocuklarla olağan gelişen çocukların puanları karşılaştırıldığında üstün yetenekli çocukların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet ve anne-baba öğrenim değişkenine göre anlamlı farklılaşma bulunmamış, yaşa bağlı anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Bayrak, (2019) kırk sekiz ve yetmiş iki ay grubunda bulunan çocukların etkileşimli akran oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada çocukların ahlaki yargı ile oyun etkileşimi, oyun bozma ve oyundan kopma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ahlaki yargı alt boyutlarından olan ikilem ile oyun etkileşimi arasında negatif anlamlı, oyundan kopma arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Büyükbakkal, (2019) okul öncesi dönemde olan çocukların ahlaki gelişimlerinin resim analizi ile incelenmediği çalışmasının örneklem grubu İstanbul Kadıköy ilçesinde okul öncesi kurumlara devam eden seksen dokuz çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları okul öncesi dönemde olan çocukların ahlaki gelişimleri resim analizi ile incelendiğinde, çocukların ahlaki yargı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu fakat gelişimsel çizimlerine bakıldığında cinsiyet, yaş ve annenin öğrenim durumunun etkisinin olduğu görülmüştür.

- **Prososyal davranışlarla ilgili araştırmalar**

Bağcı, (2015) altmış-yetmiş iki aylık okul öncesi dönem çocukları ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği ve çocuk, yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığı araştırma sonucunda anne ve baba prososyallik puanı ile çocuk prososyallik anne ve baba formu puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Çocuk prososyallik anne-baba ve öğretmen değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. “Çocuk Prososyallik Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni bulguları çocuk prososyallik öğretmen formu puanlarında kızlar lehine anlamlı bir farklılık; anne formu puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Özer, (2016) empati eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada araştırmacı tarafından

geliştirilen empati programı haftada dört günden dokuz hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma bulgusunda uygulanan eğitim sonucunda çocukların empatik ve prososyal becerilerinde olumlu gelişmelerin olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından çocukların empatik ve prososyal becerilerinde anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Kardeş sayısı ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar elde edilemezken, doğum sırası ve anne baba yaşı açısından anlamlı farklılıklar ve anlamlı olmayan, negatif veya pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Salikutluk, (2017) ebeveynlerin prososyal davranışlarıyla çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının örneklem grubunu beş ile altı yaş grubu dört yüz on çocuk ile anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonuçları ebeveynlerin prososyal davranışlarıyla çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı ilişki bulunmadığı yönündedir. Ayrıca anne- babanın eğitim düzeylerinin çocukların prososyal davranışları üzerinde etkili olduğu ve cinsiyet değişkenine göre ise, kızların erkeklere göre prososyal davranış puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Türkmen, (2018) okul öncesi eğitim alan kır sekiz-altmış çocukların zeka alanlarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucunda çocukların zeka alanlarıyla prososyal davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Araştırma bulgularına göre örneklem grubundaki çocukların baskın zeka alanları sırasıyla; Görsel-uzamsal zeka, mantıksal- matematiksel zeka, sözel-dilsel zeka, bedensel- kinestetik zeka, kişisel-içsel zeka, ritmik-müziksel zeka, kişilerarası-sosyal zeka olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni göre görsel-uzamsal ve kişilerarası-sosyal zeka alanlarıyla anlamlı farklılaşma görülmüştür.

Bilici, (2019) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altmış-yetmiş iki aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın örneklem grubunu yüz on okul öncesi çocuk ve on iki öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda altmış-yetmiş iki aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile rekabet etme stilleri alt boyutları arasında ve sosyal duygusal uyumları ile sosyal problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların sosyal duygusal uyumlarının cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve baba çalışma v durumu değişkenlerine göre; sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet ve baba yaşı değişkenlerine göre;

rekabet türlerinin ise anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Çubukçu, (2019) okul öncesi dönemde kır sekiz-yetmiş iki aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma bulguları okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının altmış-yetmiş iki ay grubu çocukların lehine farklılaştığını ortaya koymuştur. Çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Otoriter ebeveyn tutumunun çocuk prososyalliği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiştir.

Akar Güzel, (2020) okul öncesi dönemde farklı şehir ve yerleşim yerlerinde yaşayan elli beş- yetmiş iki aylık çocukların paylaşma, yardımlaşma ve bağış yapma davranışlarını incelediği araştırma bulgularına göre çocukların özgecil davranışlarda cinsiyet, yaşanılan şehir ve yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmezken bağış yapma davranışında kızların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

- **Ahlaki yargı düzeyi ile sosyal gelişim arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar**

Dilber, (2015) okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve kişiler arası problem çözme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla dört-beş yaş grubu iki yüz altmış beş çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutları ve toplamından aldıkları puanlar ile kişilerarası problem çözme testi anne çözüm ve toplam çözüm puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların ahlaki yargı ölçeği alt boyutları olan sosyal yardımlaşma ve aile kuralı puanları ile akran zorlayıcı çözüm puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özcan, (2017) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altmış-yetmiş iki aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları prososyal davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmadan elde edilen bulgular; çocukların prososyal davranış ölçeğinin “kendiliğinden” ve “öğretmen istediğinde” koşulundaki “yardım”, “işbirliği”, “teselli” ve “paylaşma” alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğinin, “ahlaki kural algısı” ve “sosyal kural algısı” alt ölçeklerinin; “otorite yokluğu,” “kural yokluğu” ve “genelleme” alt

boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çocukların prososyal davranışlarının “öğretmen istediğinde” koşulundaki “işbirliği” alt boyutu ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğindeki, ahlaki kural algısı alt ölçeğinin; “ceza” alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Arıkoç, (2019) okul öncesi dönemde çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bağımsız bir anaokuluna devam eden ve gelecek yıl ilkokula devam etmesi beklenen altmış-seksen bir aylık yüz on beş çocuğu kapsayan örneklem grubuyla çalışmıştır. Araştırmanın bulgusunda duygusal zeka ile ahlaki kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilirken sosyal kural bilgisi arasında bir ilişki gözlenmemiştir.

Er Vargün, (2019) ilk ve orta çocukluk dönemindeki çocukların ahlaki muhakeme becerileri, ahlaki duygu yükleme becerileri ebeveynlerinin davranışlarının çocukların olumlu sosyal davranış eğilimleri ile olan ilişkisini incelediği çalışmasına dört-dokuz yaş arası 206 çocuk katılmıştır. Nicel tarama modeli kullanılan araştırma bulguları annelerin çocuklarına karşı düşmanca davranışları arttıkça, çocukların da reaktif saldırganlık eğilimlerinin arttığını göstermiştir. Çocukların proaktif saldırganlık eğilimleri ile yaş, cinsiyet, ebeveyn düşmanlığı ve ebeveyn duyarlılığı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Yaşla birlikte çocukların paylaşma davranışlarının arttığı bulunmuştur. Ayrıca erkek çocukların kız çocuklardan daha çok çıkartma paylaştığı gözlenmiştir. Aracılık testi için yürütülen yapısal eşitlik modellemesi analizleri, çocukların yaşı ve paylaşma davranışları arasında çocukların ahlaki muhakeme becerilerinin kısmi aracılık rolü olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çocukların ahlaki muhakeme becerilerinin algılanan anne düşmanlığı ve çocukların paylaşma davranışları arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği bulunmuştur

Melisa, (2020) beş ve altı yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada nicel tarama modeli kullanılmış ve araştırma bulguları çocukların ahlaki yargıları ile sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal beceri arasında yüksek, sosyal bağımsızlık arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.3.2 Yapılmış uluslararası araştırmalar

- **Ahlaki yargı gelişimi ile ilgili yapılmış araştırmalar**

Buchanan ve Thompson (1973) çocukların ahlaki yargı gelişimini incelemek amacıyla altı –on yaş aralığındaki kırk sekiz erkek çocuk üzerinde yürüttükleri çalışmanın sonuçları, Piaget'in bulgularını destekler nitelikte olup küçük çocukların ahlaki kararlarında davranışın hasarı en önemli faktör iken, büyük çocuklar için ise niyet bilgileri daha önemli olarak gözlenmiştir.

Ruffy, (1981) sosyal faktörlerin küçük çocukların ahlaki yargısının gelişimine etkilerini araştırmak amacıyla yaşları dört-sekiz ve dokuz-on bir yaş aralığında yüz otuzu Amerikan, iki yüz altmışı İsveç çocuğu olmak üzere toplam üç yüz doksan çocuğun oluşturduğu örneklem grubuyla çalışmıştır. Piaget'in çalma, sakarlık ve yalan temalı üç hikayesi kullanılarak örneklem grubuyla röportaj yapılmıştır. Yetişkin-çocuk, çocuk-çocuk durumlarına denk gelen üç ahlaki düzeyde sınıflama yapılarak ahlaki ikilem hikayeleri sunulmuş, çocukların sosyalleşme tutumları hakkında bilgi toplamak amacıyla da ailelere anket gönderilmiştir. Çalışma sırasında okula devam eden çocukların, devam etmeyen çocuklara göre ahlak gelişimlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların ahlak gelişiminin belirli bir sıra doğrultusunda ilerlediği, yaşı büyük olan çocukların bağımsız ahlaki yargıda buldukları yönündedir.

Zelazo, Helwig ve Lau, (1996) yetişkinlerin ve okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargılarını niyetler, davranışlar ve sonuçları açasından incelemek amacıyla yaş aralığı üç ve beş yaş olan yetmiş iki çocuk ve yirmi dört üniversite öğrencisinden oluşan örneklem grubuyla çalışmıştır. Farklı davranış ve altındaki niyeti ve sonuçları içeren dört hikaye kullanılmış. Bir eylemin kabul edilebilirliğini yargılamak ve ceza verme için niyetleri, eylemleri ve sonuçları birleştirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda gruptaki her yaş katılımcıların çoğu kabul edilebilir eylemleri yalnızca davranışın sonucuna dayalı olarak değerlendirdikleri, üç yaşındaki çocukların kurallara uygun olmayan davranışların yön veren niyetleri tahmin etmekte oldukça zorlandıkları gözlenmiştir. Ceza verilmesi gereken davranışların değerlendirilmesi istendiğinde 3 yaşındaki birçok çocuk basit bir niyet veya sonuç kuralı kullanırken daha büyük yaş katılımcılar davranışları niyetleriyle birlikte değerlendirmişlerdir..

Yau ve Smetana (2003), okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargıları ile sosyal-geleneksel ve kişisel olaylar anlayışı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaşları üç-dört yaş (on beş erkek ve kız) ve beş-altı (on altı erkek, on beş kız) yaş olan iki ana okuluna devam eden otuz bir erkek, otuz kız Çinli iki grup çocukla çalışmıştır. Çocuklara ahlaki ve geleneksel konuları içeren ikişer hikaye , kişisel konulara değinen üç hikaye olmak üzere toplam günlük olaylarla ilgili, tanıdık yedi öykü sunuldu. Araştırma sonuçları, kız ve erkek gruplar yaş ve aile açısından anlamlı farklılık göstermedi. Bununla birlikte sosyal olay kavramlarının farklılaştığı, çocuklar ebeveynlerini ahlak ve geleneksel konularda otoriter olarak değerlendirmiş, kendileri ise kişisel konularda karar vericiliklerinin arttığı gözlenmiştir. Çocuklar ahlaki kuralların ihlalini adalete dayalı diğer olaylardan daha kötü ve daha ciddi değerlendirmişlerdir. Çocukların yaşla birlikte sosyal dünya hakkında ahlaki karar vermeleri farklılaşmakta olduğu saptanmıştır.

Fang ve Fang (2003) kardeşlik ve aile ilişkileri ile ahlaki yargı gelişimini incelemek amacıyla Anakaralı Çinli çocuklarla çalışmışlardır. Ailede çelişkili sorumluluklar olan bir kahramanın özel durumlardaki kararları incelenmiştir. Araştırma sonuçları olarak da yüzeysel ve derin aşama (aşama1-2 ve aşama 3) arasında ahlaki yargı gelişimi ilerlemesi evrensel evre şeklinde olduğunu ortaya koymuş, bununla birlikte ahlaki akıl yürütmenin kültüre özgü özellik gösterdiği de gözlenmiştir.

Lane ve Wellman, (2010) zihin kuramının (ToM) ve duygu anlayışının (AB) cocukluk dönemindeki çocukların ahlaki akıl yürütmeleri ve karar verme süreçleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaşları üç ve beş olan yüz yirmi sekiz çocuğun ToM VE AB ölçümleri değerlendirilmiştir. Bununla birlikte iki farklı öykü kahramanının ihtiyaçlarının çatıştığı ahlaki ikilemleri kullanılmıştır. Duygu anlayışı, fiziksel ve maddi ihtiyaçlarda , daha gelişmiş ToM ise psikolojik ihtiyaçlarda ahlaki yargılama daha fazla görülmüştür. ToM ve AB birlikte daha üst düzey kabul ahlaki yargının daha fazla kullandığı gözlenmiştir.

Ball, Smetana, Sturge-Apple, Sour ve Skibo, (2017) okul öncesi dönem çocuklarında ahlaki yargı, komşuluk riski ve anne disiplini arasındaki ilişkiyi yüz on sekiz sosyoekonomik açıdan eşit okul öncesi çocukta incelemiştir. Çocuklardan fiziksel ve psikolojik zarar ve adaletsizlik içeren altı prototip ahlaki ihlali derecelendirmeleri istendi. Ayrıca ahlaki yargı olgunluğunu değerlendirmek için eylemlerin kurallara

bakılmaksızın yanlış olup olmadığı, otoriteden bağımsız yanlış kabul edilip edilmediği ve ahlaki kuralların değiştirilmesinin kabul edilemez olup olmadığı yönünde düşünceleri alındı. Anneler sosyoekonomik durumları, komşuluk özellikleri ve riskleri ile disiplin tutarlılığı hakkında bilgi verdi. Araştırma bulguları sert anne disiplini, çocukların ahlaki ihlalleri daha ciddi ve cezayı hak eden derecelendirmeleriyle ilişkilendirildiği, tutarlı sert disiplin alan okul öncesi çocukların daha az tutarlı veya sert disiplinli akranlarına göre daha az sofistike ahlaki kriter yargıları bulunduğu tespit edilmiştir.

- **Prososyal davranış ile ilgili yapılmış araştırmalar**

Halisch ve Hoffman, (1980) yardım davranışlarının sosyo-bilişsel ve motivasyonel gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaşları yedi-on yaş arasında kırk iki erkek, otuz dokuz kız çocuk olmak üzere seksen bir çocuk ile deneysel bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada önce çocukların bilişsel rol alma yetenekleri ile ahlaki yargı düzeyleri incelenmiş, bir çocuğun bir başka çocuğa kart ayırma, oyuncakla oynama konusunda yardımcı olma seçeneği sunulmuş, ekonomik durumu düşük olan ailenin çocuğuna da para bağışlama fırsatı verilmiştir. Sosyal bilişsel beceriler ile yardım davranışı indeksi arasında önemli bir kanonik korelasyon bulunmuş, analizler sonunda ahlaki olgunluğun rol alma için gelişimsel bir önkoşul olduğu kabul edilmiştir. Her iki yardım gerektiren durumun algılanmasında yaşla ilgili farklılıklar gözlenmiş ve bu da çocukların acil durumları farklı şekillerde değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Kalliopuska ve Tiitinen, (1991) bir empati programının okul öncesi dönem çocuklarının empati ve sosyal becerilerine etkisini incelemek amacıyla altı-yedi yaş arası altmış iki okul öncesi çocukla çalışmıştır. İki deney grubu ve bir kontrol grubu olarak üç grup oluşturulmuş ve program haftada iki saat olmak üzere dört-buçuk ay uygulanmıştır. Birinci grup için empati programı, müzik, müzik eşliğinde fiziksel egzersizler ve müzikli çizim etkinliklerini içerirken, ikinci grup için rol oynama, drama ve hikaye anlatma etkinliklerine yer verilmiştir. Bulgular empati programının okul öncesi dönem çocuklarında empati ve sosyal davranışlarda önemli bir artışa neden olması ile umut verici olarak değerlendirilmiştir.

Zan-Waxler, Radke-Yarrow ve Wagner, (1992) küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini boylamsal incelemek amacıyla on iki-on üç aylık on yedi erkek ve on

kız bebek ve anneleriyle çalışmıştır. Annelere gazete bildirimleri ve topluluk bülten panoları aracılığıyla ve bir Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü yetişkin duygusal bozukluklar araştırma laboratuvarından ulaşılmıştır. On iki majör depresyonu vardı, on beş annenin tanısı yoktu. Çalışmadan bir ay önce çocuklarının olaylar karşısında çocuklarının duygusal tepkilerini gözlemlemeyi ve kaydetmesi konusunda eğitildi. on üç-on beş ay, on sekiz-yirmi ay ve yirmi üç-yirmi beş aylık üç periyodik zaman diliminde anneler hem çocukların neden oldukları hem de şahit oldukları durumlar karşısındaki duygusal tepkiler gözlenmiştir. Ayda bir kez uzmanlar ev ziyaretlerinde bulunmuş ve annenin raporlarını incelemiştir. Bazı dönemlerde olaylar anne tarafından simüle edilerek uzmanlar çocukların tepkilerini videoya çekmiştir. Analizler anne depresyonun diğer değişkenlerle etkileşim halinde hiçbir etkisinin olmadığını gösremesinden dolayı bu faktör tüm analizlerden çıkarılmıştır. Bulgular, bir ve iki yaşları arasında çocukların neden oldukları sıkıntılara ve başkalarında tanık oldukları tepkilerde sosyal davranışların sıklık ve çeşitliliğinde artış gözlenmiştir. Çocukların sıkıntıya neden olduktan sonraki onarıcı davranışların da yaşla birlikte arttığı, çocukların en çok annelerindeki sıkıntıyı gidermek için tepki verdikleri ve tanıdık olmayan kişilere karşı da bir miktar hassasiyet gösterdikleri gözlenmiştir.

Knafo ve Plomin, (2006b) aile üyeleri tarafından paylaşılan ortamın, paylaşılmayan ortamın ve genetiğin çocukların prososyal davranışlarını ne ölçüde etkilediği ve açıkladığını araştırmak ikiz çocuklarla boylamsal bir çalışmada yapmıştır. İki yaşında olan ikizlerin prososyal davranış raporlarını incelemiş ve çocukları üç, dört ve yedi yaşlarında takip etmişlerdir. Çocuklar yedi yaşına geldiklerinde öğretmenlerinin de değerlendirmelerine başvurulmuştur. Bulgular genetik olayların zamanla önemli hale gelmesine karşı, paylaşılan çevresel olayların daha az önemli hale geldiğini göstermiştir. Boyuna genetik analizler kullanılarak, genetik etkilerin prososyal davranışta ve paylaşılmamış ortamda hem değişimi hem de sürekliliği açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Svetlova, Nichols ve Brownell, (2010) küçük çocukların sıkıntılı kişilere yardım etme yeteneklerindeki erken gelişimleri incelemek amacıyla on sekiz aylık otuz iki bebek, otuz aylık otuz üç çocukla çalışmışlardır. on sekiz ve otuz aylık bebeklerden bir yetişkine eyleme dayalı, duyguya dayalı ve özgecil olmak üzere üç bağlamda dokuz yardım görevi sunulmuştur. Her iki yaştaki çocuklar eyleme dayalı görevlerde kolayca yardımcı olurken, on sekiz aylık çocuklar için empatik yardımın eyleme dayalı

yardımdan daha zor olduğu gözlenmiştir. Bu durumda yetişkinlerin ihtiyaçları hakkında daha fazla iletişim kurmaları gerektiği, fedakar yardımın ise her iki yaş grubu için de en zor olması ilgi çekici olmuştur. Bulgular, yaşamın ikinci yılı boyunca, başlangıçta eylem anlayışı ve yetişkinin açık iletişimine dayanan prososyal davranışın başkalarının duygularını anlamaya doğru geliştiğini göstermiştir.

Fabes vd., (2012) okul öncesi çocukların prososyal davranışlarının akranlarla ilişkilerinde sonraki süreçte akran etkileşimlerinin duygusallık boyutu üzerine etkilerini araştırmak için altmış erkek ve altmış dört kız çocukla çalışmışlardır. Çocukların önce sosyal ilişkileri ve etkileşimleri doğal olarak gözlemlenmiş ve bir dönem sonra ise akran etkileşiminde pozitif ve negatif duygusallık açısından incelenmiştir. Prososyal akranlarla daha fazla ilişki, daha sonraki akran etkileşimlerinde özellikle kız çocuklarında olumlu duygusallığın ve özellikle de erkek çocuklarda olumsuz duygusallığın azaldığı gözlemlendi. Bulgular, akranların erken çocukluk döneminde davranış geliştirmede etkili olduğu ve bu etkinin daha sonraki yıllarda akran etkileşimlerinin kalitesini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

- **Ahlaki yargı gelişimi ve prososyal davranış arasındaki ilişki ile ilgili yapılmış araştırmalar**

Eisenberg ve Hand, (1979) okul öncesi çocuklarının özgecil ahlaki çatışmalarla ilgili ahlaki muhakemeleri ile doğal bir ortamda paylaşmaları, yardımcı olmaları ve teselli etmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kırk sekiz-altmış üç aylık otuz beş anaokulu çocuksi ile çalışmıştır. Sonuçlar, ahlaki muhakemenin çeşitli toplum yanlısı davranış türleriyle farklı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çocukların paylaşımı (kendiliğinden paylaşım), haccı muhakeme ile önemli ölçüde, negatif olarak ve ihtiyaca yönelik muhakeme ile pozitif olarak ilişkili, yardım / teselli edici davranışlar, ahlaki muhakemeden ziyade kreşteki sosyallikle ilgili olma eğiliminde olduğu şeklinde ifade edilmiştir.

Eisenberg vd., (1996) okul öncesi dönem çocuklarında ahlaki muhakeme, duygusal tepki ve prososyal davranış üzerine etkisini incelediği araştırmasının örneklem grubunu dört ve beş yaş kırk kız, otuz dört erkek Avrupalı Amerikalı çocuklar oluşturmuştur. Çocukların prososyal davranışları ve dolaylı duyguların kendilerinin bildirdiği ve yüzdeki tepkileri, iki akran sıkıntı filmi ve iki yetişkin sıkıntı

simülasyonuna yanıt olarak kayıt edilmiştir. Ahlaki muhakeme, toplum yanlısı ahlaki ikilemlerle değerlendirilmiştir. Prososyal ahlaki yargı düzeyi yüksek olan sempati becerisine sahip çocuklar, düşük sempati sahibi çocuklardan daha fazla prososyal davranış gösterirken, düşük seviyelerde prososyal ahlaki yargıda bulunan çocuk grubunda, yüksek ve düşük sempati sahibi çocuklar arasında yardım etme davranışı konusunda fark olmadığı gözlenmiştir. Bulgular ışığında sempati ve prososyal davranış arasındaki ilişkide ahlaki yargının etkisi olduğu vurgulanmaktadır.

Koenig vd., (2004) yetişkin tarafından uygulanan kötü muamelenin beş yaş grubu çocukların olumlu sosyal davranışları ve ahlaki ihlalleri üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarının bulguları, fiziksel olarak istismara uğramış çocukların daha fazla hırsızlık davranışında bulunduğunu, ihmal edilen çocukların ise, muamele görmeyen çocuklara kıyasla önemli ölçüde daha fazla kopya davranışı ve daha az kural-uyumlu davranış sergilediğini göstermiştir. Ayrıca, kötü muamele statüsü farklılıkları, birçok ahlaki paradigmada cinsiyet ile etkileşime girdiği, fiziksel olarak istismara uğramış kızlar, ihmal edilen kızlara göre önemli ölçüde daha az suçluluk ve daha az bağış davranışı sergiledikleri belirtilmiştir.

Malti vd., (2007) okul öncesi dönemi çocuklarda ahlaki motivasyonun sempati ve prososyal davranış arasındaki ilişki üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir yıl ara ile yapılan iki değerlendirme şeklinde gerçekleştirdikleri çalışmalarını İsviçre’de yaşayan altı yaş grubunda hem Almanca hem de Fransızca bilen iki yüz on dört çocuk ile, birincil bakıcılarla ve öğretmenleriyle sürdürmüştür. Araştırma sonuçları anneler kızları erkeklerden daha fazla sosyal, anaokulu öğretmenleri de kızları erkeklerden daha prososyal derecelendirmiştir. Her iki değerlendirmede ahlaki motivasyon, çocuk puanlı sempati ve zarar bağlamında ahlaki motivasyon ile olumlu ilişkili ve ahlaki motivasyon, prososyal ahlaki motivasyon ve öğretmen tarafından derecelendirilen prososyal davranış ile olumlu ilişkili olduğu görülmüştür. Orta ve yüksek ahlaki motivasyonu olan çocuklar, sempatilerine bakılmaksızın yüksek prososyal davranış gösterdiği, ahlaki motivasyonu düşük olan çocuklarda, artan sempati ile prososyal davranışlarının da arttığı gözlenmiştir.

Malti vd., (2009) saldırgan ve prososyal çocukların duygu atıfları ve ahlaki yargılarını araştırdıkları çalışmasında öğretmen derecelendirmelerine göre seçilen agresif ve prososyal davranış gösteren yaş ortalaması altı olan iki yüz otuz iki anaokulu çocuğu

ve yaş ortalaması yedi-sekiz olan yüz otuz altı ilkokul çocuğu örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocuklardan varsayımsal kural ihlallerini değerlendirmelerini, mağdur eden rolünde hissedecekleri duyguları atfetmeleri ve yanıtlarını gerekçelendirmeleri istenmiştir. Araştırma bulgusunda ahlaki gelişimde yaş, cinsiyet ve bağlam etkilerinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bağlam etkileri, ihlal türünün duygu yüklemeleri ve ahlaki yargı üzerindeki etkileri ile ahlaki değerlendirme ve duygu yükleme bağlamının ahlaki yargı üzerinde etkileri gözlenmiştir. Küçük yaş grubu saldırgan çocuklar kendi yaş grubundaki prososyal çocuklara göre daha az olumsuz duygu atfettikleri ve kural ihlallerini olumsuz değerlendirirken yaptırım odaklı gerekçeleri şart koyma olasılıkları daha yüksek olduğu gözlenmiştir..

Malti, Gummerum, Keller ve Buchmann (2009) çocukların ahlaki motivasyon ve sempati ile prososyal davranışla arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ahlaki motivasyon, altı yaşındaki İsviçreli çocukların temsili bir boylamsal örnekleminde varsayımsal ihlallere yönelik duygu atıfları ve ahlaki muhakeme ile değerlendirildi. Prososyal davranış, özellikle çocuklar düşük ahlaki motivasyon sergilediğinde artan sempati ile arttığı, ahlaki motivasyon ve sempati bağımsız olarak prososyal davranışla ilişkili gözlenmiştir.

Malti vd., (2010) çocukların yorumlayıcı anlayış, ahlaki yargı ve duygu atıfları ile sosyal davranış arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaşları beş, yedi ve dokuz olan üç yüz otuz iki çocuktan oluşan örneklem grubuyla çalışmıştır. Yorumlayıcı anlayış için belirsiz durumları ölçen iki görev, ahlaki yargı ve duygu atıflarını değerlendirmek için iki ahlaki kural ihlali kullanılarak ölçülmüştür. Sosyal davranış için öğretmenlerin saldırgan ve prososyal derecelendirmelerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları saldırgan davranış, yorumlayıcı anlayışla pozitif olarak, ahlaki muhakeme ile ilgili negatif olarak ilişkili bulunmuştur. Prososyal davranış, korkuya atıfta bulunma ile ilgili ilişkili görülmüştür. Ahlaki yargı ve duygu atıfları yaşa bağlı olarak ilişkili olduğu gözlenmiş, yorumlayıcı anlayış, ahlaki yargı ve duygu atıflarıyla arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Weller vd., (2014) çocukların prososyal karar ve duygularına ilişkin yargılarına cinsiyet değişkeninin etkisini incelediği çalışmasına beş ile on üç yaş arası seksen iki çocuk katılmıştır. Çocuklardan yardım ihtiyacı ve sahiplik haklarıyla çatışan karakterleri içeren prososyal ve yasaklayıcı ahlaki ikilemlere yanıt vermeleri

istenmiştir. Her bir ahlaki ikilem denemesi için, çocuklar ikilem türü ve ihtiyaç düzeyine göre bir cinsiyet içi grup içi ve bir cinsiyet dışı grup dışı denemesi yaptılar. Araştırma sonunda erkekler ve kızların insanların grup içi ve grup dışı cinsiyete daha çok yardım edip zarar vermeyeceklerine karar verdikleri gözlenmiştir. Kızların kızlara yardım ederken daha mutlu hissettiklerini, erkeklerin ihtiyaçlarını görmezden geldiklerini belirtmiştir. Yaş ilerledikçe çocuklar prososyal fedakarlığın duygusal yararları konusunda daha fazla farkındalık sergiledikleri, kişilerin ihtiyaç düzeyini daha iyi seçebildikleri gözlenmiştir.

Baker, (2016) okul öncesi çocuklarda zihin kuramı ve ahlaki gelişim arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının örneklem grubunu yaş ortalaması elli üç buçuk ay olan yüz yetmiş altı okul öncesi çocuk oluşturmuştur. Ahlaki yargının sosyo-ahlaki bilişi tahmin edeceği ve engelleyici kontrolün Zihin Teorisini tahmin edeceği hipotezini öne sürdükleri çalışmalarında çocuklardan engelleyici kontrol, ahlaki anlayış, ahlaki olarak yerleştirilmiş Zihin Kuramı, sözlü beceriler ve beş görevden oluşan geleneksel bir Zihin Kuramı görevini tamamlamaları istendi. Saldırgan ve prososyal davranış için öğretmen ve çocuk öz bildirim verilerin toplandığı araştırma sonucu öğretmen derecelendirmesinde yüksek zihinsel anlayışı olan çocuklarda uygulamalı ahlaki bilişsel gelişimin prososyal davranışı etkilediği tespit edilmiştir.

Cingel ve Krcmar, (2017) prososyal televizyon programlarının okul öncesi dönem çocukların ahlaki yargı ve ahlaki muhakemelerinde sosyal ahlaki sezgilerin ve bakış açısı edinmelerindeki rolünü incelemiştir. Dört-buçuk ve altı-buçuk yaş arası yüz bir çocuk ve ebeveyn çiftinden toplanan verileri kullanarak, çocukların ahlaki mesaj veren bir televizyon programına maruz bıraktıktan sonra çocukların adalet ve bakıma ilişkin mevcut ahlaki sezgilerinin öne çıkartıp çıkarmayacaklarını ve bu süreçte ebeveyn varlığı ve yardımı olup olmadığını araştırmıştır. Sonuçlar, ahlaki mesajı tek başına veya ebeveynle birlikte alan çocukların bakış açılarında gelişme yaşandığı görülmüştür. Prososyal televizyon programlarının çocuklarda perspektif edinmeyi, adaleti ve bakımı teşvik ederek çocukların ahlaki yargılarını ve muhakemelerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Bocian ve Szarek, (2020) okul öncesi dönem çocukların daha önce prososyal veya anti-sosyal olarak davranış sergileyen kişilere yardım eden ve zarar veren diğer kişilere ilişkin tutumlarını, ahlaki yargılarını ve duygularını inceledikleri çalışmasının

örneklem grubunu dört yaşında yüz altmış bir okul öncesi çocuk oluşturmuştur. İlk aşamada, çocuklara alıcının geçmişteki eylemi hakkında toplum yanlısı, antisosyal ve tarafsız olacak şekilde bilgi verildi. Bir araştırmacının gözetiminde, her çocuk, bir aslan veya bir ayının (kukla 1) bir zürafaya (kukla 2) karşı toplum yanlısı, anti-sosyal veya tarafsız davranan bir video izledi. Zürafa renkli bloklardan bir kule bloğu inşa etti. Kukla 1 daha sonra ortaya çıktı ve araştırma koşullarına bağlı olarak zürafa için kayıp bir tuğla (toplum yanlısı davranış) buldu, zürafanın kulesini yıktı (antisosyal eylem) veya nötr bir şekilde hareket ettirildi. Araştırma sonucunda dört yaşındaki çocukların tutumlarının, ahlaki yargılarının ve duygularının kişinin geçmişteki prososyal ve anti-sosyal davranışlarına bağlı şekillendiğini göstermiştir. Spesifik olarak çocuklar prososyal davranan karaktere zarar vermenin, antisosyal davranan karaktere zarar vermekten daha kötü olduğunu ve antisosyal karaktere zarar verildiğinde ise daha az üzüntü hissettiklerini belirtmiştir.

Ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar incelendiğinde nitel tarama modelinin yanında daha çok nicel tarama modeli kullanıldığı; örneklem grubunun genellikle çocukların oluşturduğu, bazı çalışmalarda akran ve ebeveynlerin de dahil edildiği; konu olarak ise çocukların ahlaki ve prososyal gelişim düzeyleri, belirlenen değişkenlerin ahlaki yargı ve prososyal davranışla ilişkisi, ebeveyn ve akran tutumlarının prososyallik üzerine etkisi, çocukların ahlaki motivasyon ve sempati ile prososyal davranışla arasındaki ilişkiyi, farklı bağlamların olumlu sosyal davranışları ve ahlaki ihlalleri üzerindeki etkileri şeklinde olduğu görülmektedir.

3.YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplanma süreci ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Bir konu ya da olay hakkında katılımcıların görüş, ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlenmesi amacıyla anlık, kesitsel, boylamsal, geçmişe dönük şekillerde diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Çalışma tarama modeli çeşitlerinden ilişkişisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İki veya daha çok değişken arasında değişimin olup olmama durumunu ve bir değişimin gerçekleşmesi durumunda bu değişimin derecesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda ilişkişisel tarama modeli kullanılmaktadır (Karasar, 2014). Araştırmanın alt amaçlarında, 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve prososyal davranışlarında belirlenen demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için yapılan bu araştırmada nedensel karşılaştırma yapılmıştır. Ortaya çıkmış ve/veya var olan bir durumun, olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri, varsa bir etkinin sonuçlarının belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd.,2012).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde döneminde İstanbul ili Anadolu Yakası Maltepe ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarına ve ilkokulların bünyesindeki ana sınıflarına devam eden 60-72 aylık okul öncesi çocuk arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş 98 çocuk oluşturmuştur. Basit rastgele örnekleme, şans

faktörüne göre katılımcıların araştırma için seçilmesini sağlayacak biçimde örnek kümesinin belirlenmesi noktasına dayanan bir örnekleme metodudur. Bu metod araştırmanın evrenindeki bütün ögelerin, eşit şekilde seçilme şansına sahip olmasını sağlar (Böke, 2009). Araştırmanın çalışma grubunda bulunan 60-72 aylık okul öncesi çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olma, daha önce okul öncesi eğitim alma, ailesinin yapısı, aile birlikteliği, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin betimleyici analizlerin sonuçları Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1 Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	52	53,1
	Erkek	46	46,9
Yaş	60-65 ay	47	48
	66-72 ay	51	52
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	23	23,5
	Bir kardeş	60	61,2
	İki ve üzeri	15	15,3
	kardeş		
Kaçınıcı Kardeş Olma	Birinci çocuk	56	57,1
	İkinci çocuk	31	31,6
	Üçüncü ve üzerinde çocuk	11	11,2
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma	Eğitim aldı	71	72,4
	Eğitim almadı	27	27,6
Aile Yapısı	Çekirdek aile	93	94,9
	Kalabalık aile	5	5,1
Ailenin Birliktelik Durumu	Aile birlikte	95	96,9
	Aile ayrı	3	3,1
Annenin Öğrenim Durumu	İlköğretim	18	18,4
	Ortaöğretim	38	38,8
	Yükseköğretim	42	42,9

	İlköğretim	13	13,3
Babanın Öğrenim Durumu	Ortaöğretim	40	40,8
	Yükseköğretim	45	45,9

Çizelge1 incelendiğinde çalışmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi çocukların 52'sinin (%53,1) “kız”, 46'sının (%46,9) “erkek” olduğu; 47'sinin (%48) “60-65 aylık”, 51'inin (%52) “66-72 aylık” oldukları ortaya çıkmıştır. Kardeş sayısı ve kaçınıcı kardeş olma durumu değişkeni incelendiğinde 23'ünün (%23,5) kardeşinin olmadığı, 60'ının (%61,2) bir kardeşinin olduğu ve 15'inin (%15,3) iki ve üzerinde kardeşinin olduğu; çocukların 56'sının (%57,1) birinci çocuk, 31'inin (%31,6) ikinci çocuk, 11'inin (%11,2) üçüncü ve üzerinde çocuk olduğu belirlenmiştir. Daha önce eğitim alma durumu değişkeni incelendiğinde çocukların 71'inin (%72,4) daha önce okul öncesi eğitim aldıkları, 27'sinin (%27,6) daha önce okul öncesi eğitim almadıkları görülmektedir. Aile yapısı, aile birliktelik durumu değişkenleri incelendiğinde çocukların 93'ünün (%94,9) çekirdek aileye, 5'inin (%5,1) kalabalık aileye sahip oldukları; 95'inin (%96,9) ailesinin birlikte, 3'ünün (%3,1) ailesinin ayrı olduğu belirlenmiştir. Annelerinin öğrenim durumu incelendiğinde 18'inin (%18,4) “ilköğretim”, 38'inin (%38,8) “ortaöğretim” ve 42'sinin (%42,9) “yükseköğretim” mezunu oldukları; babalarının öğrenim durumu incelendiğinde 13'ünün (%13,3) “ilköğretim”, 40'ının (%40,8) “ortaöğretim” ve 45'inin (%45,9) “yükseköğretim” mezunu oldukları belirlenmiştir..

3.3. Veri Toplama Aracı

60-72 aylık okul öncesi çocuklarından araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Ahlaki Yargı Ölçeği” ve “Çocuk Prososyallik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Çalışmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ve çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan formdur. Araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan formda 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olma durumu, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, aile yapısı, aile birlikteliği, anne ve babanın öğrenim durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2 Ahlaki yargı ölçeği

Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ), okul öncesi çocuklarının ahlaki yargı gelişim durumlarını tespit etmek için Sözer Çapan (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “İkilem”, “Kültürel paylaşım”, “Kasti kaza”, “Sosyal yardımlaşma” ve “Aile kuralı” alt boyutları dikkate alınarak hazırlanmış beş hikâyeden oluşmaktadır. 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının ahlaki yargı durumlarını belirlemek için kullanılacak hikâyelerin anlatımı esnasında ilgili oyuncaklar yardımıyla canlandırmalar yapılmıştır. 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının ölçekte yer alan hikâyeleri anlamlandırma durumunu belirlemek için resimli kartlar çocuklara verilmiş ve hikâyeleri onların anlatması istenmiştir. Çocukların hikâyeleri anlatması sürecinde her hikâye için belirlenmiş olan dört ölçüt dikkate alınarak ölçüm yapılmıştır. Belirlenen dört ölçüt içerisinde üç ve dört ölçütü gerçekleştirenlerin verilen hikâyeyi anladıklarına karar verilmiştir. Hikâyeyi anlayan çocuklara her hikâyenin içerdiği ahlaki yargıya ilişkin iki soru yöneltilmiştir. Belirtilen iki soruda çocuklara, özerk döneme ait olana üç puan, dışa bağımlı döneme iki puan ve anlamsız cevaba bir puan verilerek ölçüm gerçekleştirilmiştir. Ahlaki yargı ölçeğinde yer alan beş hikâyenin uygulama süresi her bir çocuk için 15-20 dakika sürmektedir. Uygulayıcı tarafından hikâye ilk defa okunduğunda çocuk tarafından bir yanıt verilmediyse ikinci okuma gerçekleştirilmiş ve puanlama aynı şekilde yapılmıştır. Ölçeğin puanlamasında her hikâyede yer alan birinci soru hikâyeyi anlayıp anlamadığını belirlemek için oluşturulmuştur (0,1 ve 2 puan= anlamadı, 3 ve 4 puan=anladı). Çocuğun hikâyeyi anlamasına göre ikinci ve üçüncü soru sorulmuş olup buradan aldıkları puanlar o hikâyeye ilişkin ahlaki yargısını belirlemektedir. Ölçekte yer alan her bir hikâyeden alınabilecek en düşük puan iki, en yüksek puan altı’dır. Ölçeğin genelinden en düşük 10, en yüksek 30 puan alınabilmektedir. Ahlaki yargı ölçeğinin iç güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha .70 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3 Çocuk prososyallik ölçeği (ÇPÖ)

Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) Bower, (2012) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe’ye uyarlaması Bağcı ve Öztürk Samur, (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. ÇPÖ’nün, öğretmen, anne ve baba olmak üzere üç formu yer almaktadır. Çalışmamızda ölçeğin öğretmen formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçek, beşli

likert olarak hazırlanmış olup her bir madde “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “bazen (3)”, “genellikle (4)” ve “her zaman (5)” seçeneklerinden meydana gelmektedir. ÇPÖ, öğretmen formu 22 maddeden oluşmakta olup tek boyutludur. Ölçekte olumsuz bir madde yer almamaktadır. ÇPÖ’den alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110’dur. Ölçekten alınan puanın artması çocukların prososyal davranış gösterdiklerini ifade etmektedir. Türkçe’ye uyarlaması yapılan ÇPÖ öğretmen formu için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda ÇPÖ öğretmen formunun güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçları alan yazın taraması yapılarak belirlenmiştir. Hazırlanan kişisel bilgiler formu ve kullanılacak olan ölçekler bir araya getirilerek çalışmaya ilişkin veri toplama aracı hazırlanmıştır. 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan hazırlanan veri toplama aracı vasıtasıyla veriler 2020 yılı bahar döneminde toplanmıştır. Pandemiden dolayı okullara girişlere izin verilmediğinden çalışmamız çocuklarla online görüşmeler şeklinde ve karar verilen veri toplama araçları ile gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamadan önce çocukların velilerinden gerekli olan izinler alınmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği okul öncesi eğitime devam eden çocukların öğretmenleri, Kişisel Bilgi Formu ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Ahlaki Yargı Ölçeği ise araştırmacı tarafından uygulanmış ve veriler kaydedilmiştir. Belirlenen sayıda 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan veriler toplandıktan sonra veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan elde edilen veriler istatistik programına girilmiştir. Analiz süreci başlamadan araştırmada uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin iç güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değerleri incelenmiş, elde edilen değerler .70’den büyük olduğundan ölçümün güvenilir olduğu belirlenmiştir (Böke, 2009). Kişisel bilgiler formunda yer alan demografik değişkenler gruplandırılmıştır. Demografik özelliklere ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ölçekler yoluyla elde edilmiş olan verilerin betimleyici istatistikleri olan aritmetik ortalama, mod, medyan, standart sapma, ranj, minimum ve maksimum değerleri (Kirk, 2008) ortaya konmuştur. Elde edilen veri

grubunun yapısal özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan normallik varsayımları test edilmiştir. Veri grubunda yer alan verilerin dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlılık değeri (p) .05'in altında çıkmıştır. Bundan dolayı veri grubunun normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Normal dağılımın olmadığı veri gruplarında non-parametrik analizler tercih edilmekte olup alt problemler doğrultusunda kullanılan analizler aşağıda yer almaktadır.

1. Ahlaki Yargı Ölçeğine (AYÖ) ve Çocuk Prososyallik Ölçeği'ne (ÇPÖ) ilişkin betimsel istatistikler,
2. Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) ve Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) puanlarının cinsiyete, yaşa ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi,
3. Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) ve Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) puanlarının kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Walli H Testi,
4. Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) ile Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır.

Gerçekleştirilen fark analizlerinde anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Korelasyon analizinde korelasyon katsayısı, .20'nin altında ise "düşük", .20-.39 "zayıf", .40-.59 "orta", .60-.79 "yüksek" ve .80-1.00 "çok yüksek" düzeyde ilişkiyi belirtmektedir. 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı ölçeği puanları en düşük 10, en yüksek 30 puan olabilmektedir. Buradan hareketle ahlaki yargı puanları, 10-14 puan "çok düşük", 15-18 puan "düşük", 19-22 puan "orta", 23-26 puan "yüksek" ve 27-30 puan "çok yüksek" düzeyi ifade etmektedir. Yargı ölçeğinin alt boyutlarında, 2-2,80 "çok düşük", 2,81-3,60 "düşük", 3,61-4,40 "orta", 4,41-5,20 "yüksek" ve 5,21-6,00 "çok yüksek" düzeyi belirtmektedir.

4.BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında çalışma grubunda yer alan 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) ve alt boyutları ile Çocuk Prososyallik Ölçeğinden (ÇPÖ) aldıkları puanların dağılımına yer verilmiştir. Bunun yanında ahlaki yargı ve prososyallik puan ortalamalarının bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Çalışmanın temel problemi ve alt problemlerine ilişkin nicel analizlerden elde edilen bulgular başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan, “60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri nasıldır?” problem durumuna cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss	Min. Değ.	Mak. Değ.	Düzyey
İkilem	98	4,224	,634	3,00	6,00	Orta
Kültürel paylaşım	98	5,306	,889	3,00	6,00	Çok yüksek
Kasti kaza	98	4,755	1,103	2,00	6,00	Yüksek
Sosyal yardımlaşma	98	5,622	,902	2,00	6,00	Çok yüksek

Aile kuralı	98	5,938	,374	3,00	6,00	Çok yüksek
Ahlaki yargı	98	25,846	1,906	19,00	29,00	Yüksek

Çizelge 2 incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesine devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının ($\bar{X} = 25,846$) “yüksek” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu doğrultusunda araştırmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı durumlarının uygun olduğu söylenebilir. Ahlaki yargının alt boyutları olan kültürel paylaşım ($\bar{X} = 5,306$), sosyal yardımlaşma ($\bar{X} = 5,622$) ve aile kuralı ($\bar{X} = 5,938$) ortalama puanlarının “çok yüksek” düzeyde görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargının kasti kaza boyutunun puan ortalamasınının ($\bar{X} = 4,755$) “yüksek”, ikilem boyutunun puan ortalamasınının ($\bar{X} = 4,224$) “orta” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “60-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olma durumuna, daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna, annenin/babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Ahlaki Yargı Ölçeği puanlarının cinsiyete, yaşa ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi, kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Walli H Testi uygulanmıştır. Cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin bulgular sırasıyla Çizelge 3, 4, 5 de; kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin bulgular Çizelge 6, 7, 8 ve çizelge 9’ da gösterilmiştir.

Çizelge 3 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
İkilem	Kız	52	48,72	2510,00	1132,00	-,615	,539
	Erkek	46	50,89	2341,00			
	Toplam	98					
Kültürel paylaşım	Kız	52	46,27	2406,00	1028,00	-1,322	,186
	Erkek	46	53,15	2445,00			
	Toplam	98					
Kasti kaza	Kız	52	50,33	2617,00	1153,00	-,341	,733
	Erkek	46	48,57	2234,00			
	Toplam	98					
Sosyal yardımlaşma	Kız	52	45,97	2390,50	1012,50	-1,895	,058
	Erkek	46	53,49	2460,50			
	Toplam	98					
Aile kuralı	Kız	52	50,04	2602,00	1168,00	-,668	,504
	Erkek	46	48,89	2249,00			
	Toplam	98					
Ahlaki yargı	Kız	52	46,13	2398,50	1020,50	-1,270	,204
	Erkek	46	53,32	2452,50			
	Toplam	98					

Çizelge 3 incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U= 1020,50$; $p>.05$). Cinsiyete göre, kız çocukların ahlaki yargı puanlarının erkek

çocuklere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem (U= 1132,00; p>.05), kültürel paylaşım (U= 1028,00; p>.05), kasti kaza (U= 1153,00; p>.05), sosyal yardımlaşma (U= 1012,50; p>.05) ve aile kuralı (U= 1168,00; p>.05) boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
İkilem	60-65 ay	47	51,48	2419,50			
	66-72 ay	51	47,68	2431,50	1105,50	-,892	,372
	Toplam	98					
Kültürel paylaşım	60-65 ay	47	47,13	2215,00			
	66-72 ay	51	51,69	2636,00	1087,00	-,876	,381
	Toplam	98					
Kasti kaza	60-65 ay	47	53,32	2503,00			
	66-72 ay	51	45,98	2345,00	1019,00	-1,423	,155
	Toplam	98					
Sosyal yardımlaşma	60-65 ay	47	49,50	2326,50			
	66-72 ay	51	49,50	2524,50	1198,50	,000	1,000
	Toplam	98					
Aile kuralı	60-65 ay	47	49,94	2347,00			
	66-72 ay	51	49,10	2504,00	1178,00	-,488	,625
	Toplam	98					
Ahlaki yargı	60-65 ay	47	51,04	2399,00			
	66-72 ay	51	48,08	2452,00	1126,00	-,524	,600
	Toplam	98					

Çizelge 4’de 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U= 1126,00; p>.05). Yaşa göre, 60-65 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının 66-72 aylık çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem (U= 1105,50; p>.05), kültürel paylaşım (U= 1087,00; p>.05), kasti kaza (U= 1019,00; p>.05), sosyal yardımlaşma (U= 1198,50; p>.05) ve aile kuralı (U= 1178,00; p>.05) boyutlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 5 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
İkilem	Aldı	71	49,87	3540,50	932,50	-,279	,780
	Almadı	27	48,54	1310,50			
	Toplam	98					
Kültürel paylaşım	Aldı	71	49,68	3527,00	946,00	-,110	,913
	Almadı	27	49,04	1324,00			
	Toplam	98					
Kasti kaza	Aldı	71	48,82	3466,00	910,00	-,430	,667
	Almadı	27	51,30	1385,00			
	Toplam	98					
Sosyal yardımlaşma	Aldı	71	49,25	3496,50	940,50	-,208	,836
	Almadı	27	50,17	1354,50			
	Toplam	98					
Aile kuralı	Aldı	71	48,93	3474,00	918,00	-1,079	,281
	Almadı	27	51,00	1377,00			

	Toplam	98					
	Aldı	71	48,48	3442,00			
Ahlaki yargı	Almadı	27	52,19	1409,00	886,00	-,586	,558
	Toplam	98					

Çizelge 5’de 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U= 886,00; p>.05). Daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre, almayan çocukların ahlaki yargı puanlarının alan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem (U= 932,50; p>.05), kültürel paylaşım (U= 946,00; p>.05), kasti kaza (U= 910,00; p>.05), sosyal yardımlaşma (U= 940,50; p>.05) ve aile kuralı (U= 918,00; p>.05) boyutlarının daha önce okul öncesi eğitim almaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 6 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Fark Grupları
İkilem	Kardeş yok	23	50,39	,140	2	,933	-
	1 kardeş	60	49,58				
	2 kardeş ve üzeri	15	47,80				
Kültürel paylaşım	Kardeş yok	23	53,74	1,049	2	,592	-
	1 kardeş	60	48,92				
	2 kardeş ve üzeri	15	45,33				
Kasti kaza	Kardeş yok	23	49,48	,648	2	,723	-

	1 kardeş	60	50,69			
	2 kardeş ve üzeri	15	44,77			
	Kardeş yok	23	52,24			
Sosyal yardımlaşma	1 kardeş	60	49,20	,814	2	,665
	2 kardeş ve üzeri	15	46,50			-
	Kardeş yok	23	51,00			
Aile kuralı	1 kardeş	60	48,55	1,939	2	,379
	2 kardeş ve üzeri	15	51,00			-
	Kardeş yok	23	54,26			
Ahlaki yargı	1 kardeş	60	48,63	1,002	2	,606
	2 kardeş ve üzeri	15	45,70			-

Çizelge 6’de 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,002$; $p>.05$). Kardeş sayısına göre, kardeşi olmayan çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($x^2=,140$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($x^2=1,049$; $p>.05$), kasti kaza ($x^2=,648$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($x^2=,814$; $p>.05$) ve aile kuralı ($x^2=1,939$; $p>.05$) boyutlarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 7 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Kaçınıcı Çocuk Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
İkilem	Birinci çocuk	56	49,21	,546	2	,761	-
	İkinci çocuk	31	51,29				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	11	45,95				
Kültürel paylaşım	Birinci çocuk	56	50,96	,870	2	,647	-
	İkinci çocuk	31	45,97				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	11	52,00				
Kasti kaza	Birinci çocuk	56	52,22	1,608	2	,447	-
	İkinci çocuk	31	45,06				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	11	48,14				
Sosyal yardımlaşma	Birinci çocuk	56	49,23	,083	2	,959	-
	İkinci çocuk	31	49,42				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	11	51,09				
Aile kuralı	Birinci çocuk	56	50,11	1,773	2	,412	-
	İkinci çocuk	31	47,87				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	11	51,00				
Ahlaki yargı	Birinci çocuk	56	52,66	2,197	2	,333	-
	İkinci çocuk	31	43,42				

Üçüncü ve üzeri 11 50,55
çocuk

Çizelge 7 incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,197$; $p>.05$). Kaçınıcı çocuk olma durumuna göre, birinci çocuk olan çocukların ahlaki yargı puanlarının diğer gruplarda yer alan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($\chi^2=,546$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($\chi^2=,870$; $p>.05$), kasti kaza ($\chi^2=1,608$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($\chi^2=,083$; $p>.05$) ve aile kuralı ($\chi^2=1,773$; $p>.05$) boyutlarının kaçınıcı çocuk olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. .

Çizelge 8 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
İkilem	İlköğretim	18	44,64	4,045	2	,132	-
	Ortaöğretim	38	46,39				
	Yükseköğretim	42	54,39				
Kültürel paylaşım	İlköğretim	18	49,28	2,061	2	,357	-
	Ortaöğretim	38	45,21				
	Yükseköğretim	42	53,48				
Kasti kaza	İlköğretim	18	46,47	,729	2	,695	-
	Ortaöğretim	38	52,12				
	Yükseköğretim	42	48,43				

Sosyal yardımlaşma	İlköğretim	18	45,00				
	Ortaöğretim	38	51,38	1,304	2	,521	-
	Yükseköğretim	42	49,73				
Aile kuralı	İlköğretim	18	45,56				
	Ortaöğretim	38	49,71	5,225	2	,073	-
	Yükseköğretim	42	51,00				
Ahlaki yargı	İlköğretim	18	39,03				
	Ortaöğretim	38	50,68	3,220	2	,200	-
	Yükseköğretim	42	52,92				

Çizelge 8 incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,220$; $p>.05$). Anne öğrenim durumuna göre, yükseköğretim eğitimi alan annelerin çocuklarının ahlaki yargı puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim eğitimi alan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($\chi^2=4,045$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($\chi^2=2,061$; $p>.05$), kasti kaza ($\chi^2=,729$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($\chi^2=1,304$; $p>.05$) ve aile kuralı ($\chi^2=5,225$; $p>.05$) boyutlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 9 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ahlaki Yargı Puanlarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Fark Grupları
İkilem	İlköğretim	13	42,31	5,285	2	,071	-

	Ortaöğretim	40	46,04				
	Yükseköğretim	45	54,66				
Kültürel paylaşım	İlköğretim	13	45,15				
	Ortaöğretim	40	50,28	,429	2	,807	-
	Yükseköğretim	45	50,07				
Kasti kaza	İlköğretim	13	47,15				
	Ortaöğretim	40	54,56	2,698	2	,259	-
	Yükseköğretim	45	45,68				
Sosyal yardımlaşma	İlköğretim	13	46,31				
	Ortaöğretim	40	50,86	,548	2	,760	-
	Yükseköğretim	45	49,21				
Aile kuralı	İlköğretim	13	47,15				
	Ortaöğretim	40	49,80	1,149	2	,563	-
	Yükseköğretim	45	49,91				
Ahlaki yargı	İlköğretim	13	35,85				
	Ortaöğretim	40	54,70	4,509	2	,105	-
	Yükseköğretim	45	48,82				

Çizelge 9 incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,509$; $p>.05$). Baba öğrenim durumuna göre, ortaöğretim eğitimi alan babaların çocuklarının ahlaki yargı puanlarının ilköğretim ve yükseköğretim eğitimi alan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($\chi^2=5,285$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($\chi^2=,429$;

$p > .05$), kasti kaza ($\chi^2=2,698$; $p > .05$), sosyal yardımlaşma ($\chi^2=,548$; $p > .05$) ve aile kuralı ($\chi^2=1,149$; $p > .05$) boyutlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, “60-72 aylık çocukların prososyal davranışları nasıldır?” problem durumuna cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 10’da yer almaktadır.

Çizelge 10 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{x}	Ss	Min. Değ.	Mak. Değ.	Düzye
Prososyal Davranış	98	3,878	,632	1,36	4,95	Yüksek

Çizelge 10 incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesine devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının ($\bar{x} = 3,878$) “yüksek” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu doğrultusunda araştırmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranışlarının artmış olduğu söylenebilir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın dördüncü araştırma problemi “60-72 aylık çocukların prososyal davranış puanları cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olma durumuna, daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna, annenin/babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? “ şeklindedir. Bu problem durumuna cevap bulmak için yapılan nicel analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular çizelgeler halinde gösterilmiştir. Çocuk Prososyallik Ölçeği puanlarının cinsiyete, yaşa ve daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi, kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Walli H Testi uygulanmıştır. Cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin bulgular sırasıyla Çizelge 11, 12, 13 de, kardeş sayısı,

ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin bulgular Çizelge 14, 15, 16 ve çizelge 17 de gösterilmiştir.

Çizelge 11 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}_{sira}	$\sum sira$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Prososyal davranış	Kız	52	50,29	2615,00	1155,00	-,292	,770
	Erkek	46	48,61	2236,00			
	Toplam	98					

Çizelge 11’de, 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U= 1155,00$; $p>.05$). Cinsiyete göre, kız çocukların prososyal davranış puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 12 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}_{sira}	$\sum sira$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Prososyal davranış	60-65 ay	47	48,38	2274,00	1146,00	-,374	,709
	66-72 ay	51	50,53	2577,00			
	Toplam	98					

Çizelge 12’de, 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U= 1146,00$; $p>.05$).

Yaşa göre, 60-72 aylık çocukların prososyal davranış puanlarının 60-65 aylık çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 13 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Prososyal davranış	Aldı	71	53,25	3780,50			
	Almadı	27	39,65	1070,50	692,50	-2,116	,034
	Toplam	98					

Çizelge 13’de, 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U= 962,50$; $p<.05$). Prososyal davranış puanlarında okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okul öncesi eğitim alma durumu çocukların prososyal davranışlarında bir farklılık yaratmaktadır.

Çizelge 14 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
Prososyal davranış	Kardeş yok	23	55,02				
	1 kardeş	60	49,67	2,420	2	,298	-
	2 kardeş ve üzeri	15	40,37				

Çizelge 14 incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,420$; $p>.05$). Kardeş sayısına göre, kardeşi olmayan çocukların prososyal davranış puanlarının kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 15 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Kaçınıcı Çocuk Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
Prososyal davranış	Birinci çocuk	56	52,70	2,707	2	,258	-
	İkinci çocuk	31	47,92				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	11	37,68				

Çizelge 15’de, 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,707$; $p>.05$). Kaçınıcı çocuk olma durumuna göre, birinci çocuk olan çocukların prososyal davranış puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 16 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
Prososyal davranış	İlköğretim	18	43,61	1,198	2	,549	-
	Ortaöğretim	38	52,50				

Çizelge 16’de, 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,198$; $p>.05$). Anne öğrenim durumuna göre, ortaöğrenim mezunu olan annelerin çocuklarının prososyal davranış puanlarının ilköğretim ve yükseköğretim mezunu olan annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 17 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranış Puanlarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
Prososyal davranış	İlköğretim	13	51,38	,091	2	,956	-
	Ortaöğretim	40	49,73				
	Yükseköğretim	45	48,76				

Çizelge 17’de, 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,091$; $p>.05$). Baba öğrenim durumuna göre, ilköğretim mezunu olan babaların çocuklarının prososyal davranış puanlarının ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan babalara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5.Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel problemi olan “60-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları ile prososyal davranış puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” sorusuna

cevap bulmak amacıyla yapılan Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısı analizine ilişkin bulgular Çizelge 18’da sunulmuştur.

Çizelge 18 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki Yargı Puanları İle Prososyal Davranış Puanları Arasında Yapılan Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

	İkilem	Kültürel paylaşım	Kasti kaza	Sosyal yardımlaşma	Aile kuralı	Ahlaki yargı	Prososyal davranış
İkilem	1,00						
Kültürel paylaşım	,54	1,00					
Kasti kaza	,54	,68	1,00				
Sosyal yardımlaşma	,06	,49	,07	1,00			
Aile kuralı	,57	,12	,72	,48	1,00		
Ahlaki yargı	,11	,47**	,70**	,46**	,19	1,00	
Prososyal davranış	,21	,59	,90	,57	,80	,58	1,00

**<0,01; *<0,05

Çizelge 18 incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanları ile prososyal davranış puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda ahlaki yargı ($r = ,58$; $p > .05$), ikilem ($r = ,21$; $p > .05$), kültürel paylaşım ($r = ,59$; $p > .05$), kasti kaza ($r = ,90$; $p > .05$), sosyal yardımlaşma ($r = ,57$; $p > .05$), aile kuralı ($r = ,80$; $p > .05$) ile prososyal davranış arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ahlaki yargı ile kültürel paylaşım ($r = ,47$; $p < .01$), kasti kaza ($r = ,70$; $p < .01$) ve sosyal yardımlaşma ($r = ,46$; $p < .01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın temel ve alt problemleri bağlamında tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar maddeler halinde sunulduktan sonra alt başlıklarda kurumsal temeller kapsamında ilgili literatür ve araştırmalardan elde edilen sonuçlarla birlikte ulaşılan bulgulara ilişkin yorumlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın evreni İstanbul ili Maltepe ilçesinde anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Bu bölümde ise araştırmada basit tesadüfü örneklem ile seçilen 60-72 aylık 98 çocuğun ahlaki yargı ve prososyallik düzeyi, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olma, daha önce okul öncesi eğitim alma, aile yapısı, aile birlikteliği, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri içerisinde olan ilişkisel tarama modeli ve nedensel karşılaştırma yapılan çalışmada veri analizleri ile ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- 60-72 aylık okul öncesine devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ahlaki yargının alt boyutları olan kültürel paylaşım, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı ortalama puanlarının çok yüksek düzeyde, kasti kaza boyutunun yüksek ve ikilem boyutunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı puanları ile cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olma durumu, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ve annenin/babanın öğrenim durumu arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir.
- 60-72 aylık okul öncesine devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

- 60-72 aylık çocukların prososyal davranış puanları ile cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olma durumu, annenin/babanın öğrenim durumu arasında anlamlı farklılaşma görülmezken; daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ile arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.
- 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanları ile prososyal davranış puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Serman Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda ahlaki yargı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile kuralı ile prososyal davranış arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.1.Okul öncesi dönemi çocukların ahlaki yargı düzeyi ve değişimi

Araştırma sonuçları incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesine devam eden çocukların ahlaki yargı puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda araştırmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı durumlarının uygun olduğu anlaşılmıştır. Ahlaki yargının alt boyutları olan kültürel paylaşım, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı ortalama puanlarının çok yüksek düzeyde, kasti kaza boyutunun yüksek ve ikilem boyutunun orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Piaget'e göre bu dönem çocuklar otoritelerce belirtilen kuralları mutlak ve değiştirilmez olarak algılamaktadır. Kuralları değiştirmek ve çiğnemek yanlıştır. Bir yanlıştın ne kadar ciddi olduğu sonucuna göre değerlendirilir. Buchanan ve Thompson, (1973) çocukların ahlaki yargı gelişimini incelemek amacıyla altı –on yaş aralığındaki kırk sekiz erkek çocuk üzerinde yürüttükleri çalışmanın sonuçlarında altı yaş çocuklarının ahlaki kararlarında davranışın hasarı en önemli faktör olarak görülmüştür. Çalışmanın kasti kaza alt boyutunun bulgusu yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum 60-72 aylık çocukların davranışın niyetini zannedilenden daha erken yaşlarda sezebileceğini göstererek Thompson'un çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Ruffy, (1987) sosyal faktörlerin küçük çocukların ahlaki yargısının gelişimine etkilerini araştırmak amacıyla yaşları dört-sekiz ve dokuz-on bir yaş aralığında üç yüz doksan çocukla yaptığı araştırma bulguları çocukların ahlak gelişiminin belirli bir sıra doğrultusunda ilerlediği, yaş küçük olan çocukların bağımlı ahlaki yargıda buldukları yönündedir. İkilem alt boyutunun orta, aile kuralı alt boyutunun çok yüksek olması Ruffy'nin çalışma bulgularıyla örtüşmekte, kurallar ile algılarının "kurallar değiştirilmez, kurallara

uyulmalı” şeklinde olduğunu göstermektedir. Çapan, (2005) ve Kayahan, (2020) ahlaki yargı düzeyinin erken çocukluk yaşlarında yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızın bulgusu alanda yapılan araştırmalarla benzer nitelik taşımaktadır. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde, küçük çocukların kendilerini çoklu ilişkiler ve sosyal gruplar açısından algıladıkları, genişleyen bir “sosyal vicdanın” ortaya çıktığını göstermektedir. Onların ahlaki yargıları genellikle çıkarıcı güdüler ile başkalarının ihtiyaçlarının ve haklarının tanınması arasında karmaşık bir denge ortaya koyar (Thompson, 2012). Kültürel değerlerin, çocukların farklı ilişkilerde yer alan karşılıklı yükümlülükleri ve sosyal kimlikleriyle ilgili sorumlulukları nasıl kavramsallaştırdıklarında önemli olduğu söylenebilir.

60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Cinsiyete göre, kız çocuklarının ahlaki yargı puanlarının erkek çocuklara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkenini inceleyen araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşmıştır. Skoe ve Goodon, (1993) on bir ve on iki yaşlarında yirmi üç erkek ve kız öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında cinsiyet için önemli farklılıklar bulmuşlardır. Kızlar başkalarına zarar vermek ve arkadaşlıklarını sürdürmekle daha fazla ilgilenirken, erkekler sorundan kaçınmak için daha fazla endişe duyduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Walker’ın, (1989) çalışmasında çocukların yaş aralığının fazla olmasından dolayı cinsiyet farklılıklarının kaybedilmiş olabileceği iddealarıyla cinsiyet farkı bulunmayan bulguları eleştirmiştir. Ford ve Lowery, (1986) çalışmasında katılımcılara deneyimledikleri ahlaki ikilemler hakkında bir öz bildirim anketi verdikten sonra adalet kullanımlarını bakım yönelimlerine göre derecelendirmişlerdir. Bulguları, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte, kadınların bakım yönelimini daha fazla kullanma eğilimindeyken, erkeklerin adalet yönelimi daha sık kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Walker, (1989) beş ve on altı yaş çocuklarla yürüttüğü çalışmasının bulguları ahlaki yargıda cinsiyet farklılığının olmadığı yönündedir. Bazı araştırma (Özgüleç, 2001; Çapan, 2005; Bayrak, 2019) bulguları ahlaki gelişimin cinsiyete göre farklılaşmadığı yönündedir. Araştırmanın bulguları bu araştırmalarla tutarlı gözükmemektedir. Okul öncesi dönemde çocukların oyunlarında kız

ve erkek arkadaş seçmeden oynadıkları görülür. Özellikle okul programıyla öğretmenler çocuklara cinsiyet farkı gözetmeden tüm gelişim alanlarını desteklemeye çalışmaktadır. Araştırma örnekleminde ahlaki yargı düzeylerinin cinsiyete göre değişmemesi bu sebepten kaynaklanabilir.

60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanları yaş değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Ayrıca 60-65 aylık çocukların ahlaki yargı puanlarının 66-72 aylık çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmekte iken ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı boyutlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Buchanan ve Thompson, (1973) çocukların ahlaki yargı gelişimini incelemek amacıyla altı –on yaş aralığındaki kırk sekiz erkek çocuk üzerinde yürüttükleri çalışmanın sonuçları, Piaget'in bulgularını destekler nitelikte olup küçük çocukların ahlaki kararlarında davranışın hasarı en önemli faktör iken, büyük çocuklar için ise niyet bilgileri daha önemli olarak gözlenmiştir. Ruffy, (1981) sosyal faktörlerin küçük çocukların ahlaki yargısının gelişimine etkilerini araştırmak amacıyla yaşları dört-sekiz ve dokuz-on bir olan çocuklarla yürüttüğü çalışmasının sonuçları çocukların ahlak gelişiminin belirli bir sıra doğrultusunda ilerlediği, yaşı büyük olan çocukların bağımsız ahlaki yargıda buldukları yönündedir. Zelazo, Helwig ve Lau, (1996) yetişkinlerin ve okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargılarını niyetler, davranışlar ve sonuçları açısından incelemek amacıyla yaş aralığı üç-beş yaş olan yetmiş iki çocuk ve yirmi dört üniversite öğrencisinden oluşan örneklem grubuyla sürdürdüğü çalışmasının bulguları sonucunda gruptaki her yaş katılımcıların çoğu kabul edilebilir eylemleri yalnızca davranışın sonucuna dayalı olarak değerlendirdikleri, üç yaşındaki çocukların kurallara uygun olmayan davranışların yön veren niyetlerini tahmin etmekte oldukça zorlandıkları gözlenmiştir. Ceza verilmesi gereken davranışların değerlendirilmesi istendiğinde üç yaşındaki birçok çocuk basit bir niyet veya sonuç kuralı kullanırken daha büyük yaş katılımcılar davranışları niyetleriyle birlikte değerlendirmişlerdir. Yau ve Smetana, (2003) okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargıları ile sosyal-geleneksel ve kişisel olaylar anlayışı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaşları üç-dört yaş (on beş erkek ve kız) ve beş-altı (on altı erkek, on beş kız) yaş olan anaokuluna devam eden otuz bir erkek, otuz kız iki grup Çinli çocukla çalışmış ve araştırma sonuçları, kız ve erkek gruplar yaş ve aile açısından anlamlı farklılık

göstermemiştir. Çocukların yaşla birlikte sosyal dünya hakkında ahlaki karar vermeleri farklılaşmakta olduğu saptanmıştır. Çapan, (2005) çocukların ahlaki yargı düzeylerinin Piaget'in ahlaki gelişim kuramına göre incelemek amacıyla yaş aralığı üç-on bir yaş olan üç yüz altmış üçü kız, üç yüz seksen dört erkek olmak üzere toplam yedi yüz kırk yedi çocukla yürüttüğü çalışmasında çocukların ahlaki yargıları yaş değişkenine göre farklılık göstermiş ve bununla birlikte Piaget'in kuramında olduğu gibi ahlak gelişiminin bilişsel gelişime paralel olarak devam ettiği üst düzeyde ahlaki yargı yaşında değişimler olabileceği saptanmıştır. Çileli, (1981) ve Kaya'nın (1993) araştırma bulgularında yaş değişkeni ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları bu sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan çocukların aynı yaş diliminde bulunmalarından dolayı ahlaki yargı düzeyleri arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı düşünülmektedir.

60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanları kardeş sayısı ve kaçınıcı kardeş değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca kardeş sayısına göre, kardeşi olmayan çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun tek çocuklu ebeveynin çocuklarının ahlaki gelişimi için daha uygun koşullar sağladığını düşündürmektedir. Birinci çocuk olan çocukların ahlaki yargı puanlarının diğer gruplarda yer alan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı boyutlarının kardeş sayısına ve kaçınıcı kardeş olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Özkaynak, (1982) ve Çapan, (2005) çalışmalarında kardeş sayısının çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kardeş sayısının çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle ilişkisi olmadığı vurgulayan çalışmalara (Koca, 1987; Dilber, 2015; Büyükbakkal, 2019) rastlanmaktadır. Araştırmanın sonuçları bu çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yeni araştırmalarla bu değişkenin daha ayrıntılı incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Çapan, (2005) çalışmasında çocukların ahlaki yargılarıyla kaçınıcı kardeş olma durumu değişkeni arasında ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın sonucu bu bulguyla tutarsızlık göstermektedir. Bu durumun günümüzde ebeveynlerin çocuklarına eşit öğrenme ortamları sunmaları, okulların her kademesinde doğru ve iyi kavramların yer verildiği eğitim programlarının uygulanması ve

çocukların medya gibi uyaranlara aynı zamanda ulaşmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı puanları daha önce okul öncesi eğitim alma, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı boyutlarının daha önce okul öncesi eğitim almaya, anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre, almayan çocukların ahlaki yargı puanlarının alan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim almayan çocukların ahlaki yargı gelişiminin desteklenmesi için okul öncesi eğitim alan çocuklardan daha fazla olumlu ortam ve materyalle desteklendiği, evde fazla vakit geçirdiği için olumlu medya uyaranlarına daha fazla maruz kaldığını düşündürmektedir. Alanyazında yapılan bazı araştırmalar (Çapan, 2005; Koca, 1987; Ruffy, 1981) daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenin çocukların ahlaki yargı düzeylerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun yapılan araştırma örneklem grubu yaş aralığı büyük olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Araştırmamızın çalışma grubu 60-72 aylık çocuklar olduğundan, almış oldukları eğitimin olumlu etkisinin ilerleyen yıllarda fark edileceği düşünülmektedir. Anne öğrenim durumuna göre, yükseköğretim eğitimi alan annelerin çocuklarının ahlaki yargı puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim eğitimi alan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. “Anne- babaların öğrenim düzeyleri yüksek olan çocukların ahlaki yargı düzeylerinin de yüksek olacağı” düşüncesi her toplumda kabul görmüş bir düşüncedir. Çalışmamızın sonucu bu düşüncelyi doğrular niteliktedir. Bu araştırma bulguları (Özkaynak, 1982; Koca, 1987; Büyükbakkal, 2019) bulgularıyla tutarlı olup anne öğrenim durumunun çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle ilişkisinin olmadığı yönündedir. Baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulgusu ise Büyükbakkal, (2019) ile benzerlik göstermektedir. Yapılan incelemede baba öğrenim durumuna göre, ortaöğretim eğitimi alan babaların çocuklarının ahlaki yargı puanlarının ilköğretim ve yükseköğretim eğitimi alan babaların çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum , kişisel özellikler, yaşam tecrübeleri ve kişinin kendisini geliştirmesinin etkisi şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.Okul öncesi çocukların prososyal davranış düzeyi ve değişimi

Araştırma sonuçları incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesine devam eden çocukların prososyal davranış puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda araştırmaya katılan 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranışlarının artmış olduğu söylenebilir. Çocukların yardım stratejileri gibi toplumla birlikte hareket etme niyetleri de yaşla birlikte artmaktadır. Çocuklar, perspektif alma becerileri geliştikçe, başkalarının düşüncelerini ve duygularını daha iyi anladıkça onlara yardım etmeye daha istekli olmaktadır. Aynı şekilde empati becerisi gelişen çocuklar, başkasının hayal kırıklığını, üzüntüsünü, yalnızlığını derinden hissetmeyen çocuklara göre yardım etme davranışlarına daha eğilimlidirler. Ayrıca çocuklar olgunlaştıkça, adalet ve adalet temelinde ahlaki kararlar almaya başladıkça prososyal davranışları artmakta ve daha çok yardım etmeye duyarlı hale gelmektedir (Kail, 2016). Çocuklar yardım, bakım ve diğer prososyal davranışlarda bulunmaları için uygun ortam sağlandığında, yetişkinler veya akranları tarafından rehberlik edildiğinde başkalarına nasıl davranılacağına ilişkin değerleri ve normları iletildiğinde, modelleyerek ve pekiştirilerek, sosyal davranış beklentileri öğrenirler. Bununla birlikte gerçek deneyime dahil edildiklerinde ve prososyal davranışların olumlu etkilerini gördüklerinde içsel ve sosyal pekiştiricilerle prososyal davranışlar gösterirler (Eisenberg vd., 2006). Yapılan araştırmalar doğrultusunda prososyal davranışlarda gelişim en fazla okul öncesi dönemde gerçekleştiği, yaşamın ilk yirmi yılında artarak devam ettiği ve erken yetişkinlikte ise azalarak arttığı gözlemlenmiştir (Eisenberg ve Fabes 1998).

60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Cinsiyete göre, kız çocukların prososyal davranış puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatür ve araştırma bulguları incelendiğinde bazı araştırmalar prososyal davranışlarda cinsiyet farklılıklarını vurgularken cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını tespit eden çok sayıda araştırma bulguları bulunmaktadır. Yapılmış çalışmaların (Türkmen, 2018; Çubukçu, 2019; Eisenberg ve Fabes, 1998) çoğunluğunda prososyal davranışlarda belirgin cinsiyet farklılıklarının olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları alanda yapılan bu bulguları destekler yöndedir. Ayrıca daha spesifik olarak,

araştırmalar kızların erkeklerden daha fazla prososyal davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve kızların beyin kortikal ve sosyal-bilişsel işlevlerini geliştirmede erkeklerden daha olgun olduklarını göstermiştir (Silberman ve Snarey, 1993). Okul ncesi dönemde çocukların oyunlarında kız ve erkek arkadaş seçmeden oynadıkları görülür. Özelikle okul programıyla öğretmenler çocuklara cinsiyet farkı gözetmeden tüm gelişim alanlarını desteklemeye çalışmaktadır. Araştırma rnekleminde prososyal davranışların cinsiyete göre değişmemesi bu sebepten kaynaklanabilir.

60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanları yaş değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Yaşa göre, 60-72 aylık çocukların prososyal davranış puanlarının 60-65 aylık çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sunar ve Fidancı, (2016) , dört ve beş yaş grubu çocuklarla sürdürdükleri çalışmalarında üç yaş dahil tüm çocukların özgecil davranışlarda bulunduğunu, bununla birlikte prososyal davranışların sayısının dört ve beş yaşlarında daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Zan-Waxler, Yarrow ve Wagner, (1992) on sekiz ve otuz aylık küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimini inceledikleri çalışmalarının bulguları çocuklarda prososyal davranışların yaşla birlikte arttığı yöndedir. Bir ve iki yaşları arasında çocukların neden oldukları sıkıntılara ve başkalarında tanık oldukları tepkilerde sosyal davranışların sıklık ve çeşidinde artış gözlenmiştir. Daha genel olarak bakıldığında, mevcut literatür, çocuklar büyüdükçe daha fazla sempati ve prososyal davranış sergiledikleri sonucunu destekliyor görünmektedir. Bununla birlikte, bu eğilim, her yaştan çocuklar veya tüm sosyal davranış ltleri için geçerli değildir. Prososyal davranıştaki yaşa bağlı farklılıklar, yaş gruplarında farklılık gösteren çalışma özelliklerindeki farklılıkların bir fonksiyonu olarak değişmiş olabilir (Eisenberg vd., 2006). Bu alışma, yaşla birlikte olumlu davranışların niteliklerinde ve kapsamında sistematik bir şekilde değişiklik göstermesi beklenen araştırma bulgularıyla tutarlı gözükmemektedir. Bu durum çalışmadaki çocukların aynı yaş diliminde olmalarından kaynaklanabilir.

60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanları ile kardeş sayısı ve kaçıncı kardeş olma değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Kardeş sayısına göre, kardeşi olmayan çocukların prososyal davranış puanlarının kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya

çıkılmıştır. Kardeşlerle ilişki çocukların sosyal etkileşimleri öğrenmeleri için benzersiz bir ortam sağlar. Çocuklar, kardeşleriyle ebeveynlerinden daha çok oyun oynama imkanı buldukları için, oyunlarında paylaşmayı, işbirliği, yardımlaşma deneyimleri yakalarlar. Üstelik çocuklara bakım rolü verildiği kültürlerde ve ailelerde kardeşler arası daha çok sosyal etkileşim oluşmaktadır (Whiting ve Whiting, 1975). Özellikle büyük kardeşin küçük kardeşe yardım etme ve bakımını üstlenme davranışları görülür. Bazı araştırmacılar, çok küçük yaşlarda bile kardeşler arasındaki prososyal davranışlara kanıt bulsalar bile (Dunn ve Munn, 1986) bir kardeşi olması, özellikle küçük çocuklarda sosyal eylemlerini etkilememekte (Demetriou ve Hay, 2004) olduğunu gösteren araştırma bulgularına benzer olarak kardeş sayısının prososyal davranış üzerinde anlamlı etki oluşturmadığını saptayan araştırmalarda mevcuttur. Sorunlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin daha düşmanca kardeş ilişkilerini beslediğine dair bulgular vardır (Brody, Stoneman ve McCoy, 1994). Çocukların erkek ve kız kardeşlerle olan ilişkilerinde büyük farklılıkların olduğu (Dunn, 2002) anlamlı fark yaratmamasının nedenleri kardeşlerin yaşı, aralarındaki yaş farkı, cinsiyeti, ebeveyn tutumu ve ebeveyn-çocuk ilişkisi kalitesi ya da kardeşler ile kurulan ilişkinin niteliği olabilir. Çocukların sosyal becerilerinin yeni kardeşten etkilendiği, yeni gelen kardeşe uyum sağlama zorluğu yaşadığı, kardeşin doğumundan sonraki ilk iki yıl içinde ebeveyn ve yaşlılarıyla ilgili problem yaşadığı düşünülmektedir (Dunn ve Munn, 1986). Türkmen, (2018) ve Çubukçu'nun, (2019) çalışmalarında da çocukların prososyal davranış puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgusu bu çalışmaların bulgusunu desteklemektedir. Araştırma incelendiğinde kaçınıcı çocuk olma durumuna göre, birinci çocuk olan çocukların prososyal davranış puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kardeşler çoğu zaman çocukların ilk oyun arkadaşlarıdır ve bu nedenle karşılıklı oyun paylaşım ve işbirliği içeren bir eğitim alanı sağlar. Oynarken oyuncakları paylaşabilir, rol yapabilir ve muhakeme yapabilirler, ortak anlam stratejileri kullanabilirler. Bu paylaşılan anlam stratejileri doğum sırasına göre değişir. Büyük kardeş oyundaki eylemlerin amacını açıklarken, küçük kardeşler oyuna katkıda bulunur. Bu zengin etkileşim, çocuklar oyuncakların ve görevlerin nasıl bölüneceğini ve oyun hedefine ulaşmak için birlikte nasıl çalışacaklarını müzakere ettikçe prososyal davranışı öğrenmeyi mümkün kılar (Hughes, Mcharg, White, 2018). Kardeşlerin prososyal yeteneklerindeki farklılık kardeşler arasındaki yaş aralığının büyüklüğü ile ilişkilidir.

Çocuklar gerekli sosyo-bilişsel becerileri edindiklerinde büyük kardeşler genellikle ebeveyn, öğretmen, bakıcı ve oyun arkadaşı rolünü üstlenirler. Araştırma bulgusunda Türkmen, (2018) ve Çubukçu'nun, (2019) bulgularıyla paralel olarak kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre çocukların prososyal davranış puanlarının anlamlı farklılık göstermediği şeklindedir. Bununla birlikte alan yazınlarında bahsedilen büyük olan çocukların prososyal davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulgusu çalışmamızın bulgusunu destekler yönündedir. Bu veriler ışığında, kardeş ilişkileri ile prososyal davranış arasındaki gelişimsel olan bu dinamik bağlantıyı doğrulamak için uzunlamasına çalışmalar gerekli olduğu söylenebilir. Çalışmada birinci çocuk olan çocukların prososyal davranış puanlarının daha yüksek olması, kardeşler arasındaki yaş aralığının büyüklüğü, çocukların gerekli sosyo-bilişsel becerileri edindiklerinde büyük kardeşler genellikle yetişkin rolü ve bakım rolü üstlenmesi ile Türk toplumunun büyük olan kardeşe bakım rolünü vermesi ile açıklanabilir.

60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanları daha önce okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Prososyal davranış puanlarında okul öncesi eğitim alma durumuna ilişkin ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okul öncesi eğitim alma durumu çocukların prososyal davranışlarında bir farklılık yaratmaktadır. Bu çalışma sonuçları daha uzun süre anaokuluna devam eden çocukların daha az süreli anaokulu eğitimi alan çocuklara göre avantajlar sergilediğini gösteren (Barnett ve Lamy, 2006; Berhman, Cheng ve Todd, 2004) çalışma sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca ilkokulda gözlemlenen prososyal davranış sonuçlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar, okul öncesi dönemle karşılaştırıldığında iki yıllık okul öncesi dönem eğitim alan çocukların prososyal davranışları daha yüksek olduğunu bulmuştur (Barnett ve Lamy, 2006).

60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranış puanları ile anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde araştırma bulguları bazı çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Günindi (2010) çalışmasında ‘‘ Olumlu Sosyal Davranışlar Eğilimi Ölçeği’’ nin alt boyut toplam puanlarında anne öğrenim düzeyinin farklılık oluşturmamıştır. Bağcı, (2015) çalışmasında ‘‘Çocuk Prososyallik Ölçeğinin

Geliştirilmesi’’ çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarını prososyal davranışlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anne-baba ve öğretmen formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadığını belirtmiştir. Yine bir başka benzer sonuç Metin ve Şenol, (2017) çalışmasında görülmektedir. Seven, (2008) anne öğrenim durumu ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulamamıştır. Baba öğrenim durumu değişkenini inceleyen bazı çalışmalar (Çekin, 2013; Gümüş ve Tan, 2015; Yazıcı ve Salıktuluk, 2017) sonucunda ise prososyal davranış ile baba öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Metin ve Şenol, (2017) kaynaştırma ortamında normal gelişim gösteren çocukların, normal gelişim ve özel gereksinimli akranlarına yönelik gösterdiği bazı prososyal davranışların incelendiği araştırma sonucunda baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Türkmen, (2018) okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların zeka alanlarıyla prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda prososyal davranışların baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bağcı, (2015) çalışmasında ‘‘Çocuk Prososyallik Ölçeğinin Geliştirilmesi’’ çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarını prososyal davranışlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anne-baba ve öğretmen formu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadığını belirtmiştir. Seven (2006), baba öğrenim durumu ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulamamıştır. Görüldüğü üzere baba öğrenim durumu değişkeninin çocukların prososyal davranış üzerine etkisini inceleyen araştırma bulguları tutarsızlık göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları ise baba öğrenim durumunun çocukların prososyal davranışları ile ilişkisi olmadığı yönündedir. Anne ve baba öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde ortaöğrenim mezunu olan annelerin çocuklarının prososyal davranış puanlarının ilköğretim ve yükseköğretim mezunu olan annelere göre daha yüksek olduğu görülürken; ilköğretim mezunu olan babaların çocuklarının prososyal davranış puanlarının ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan babalara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kişisel özellikler, yaşam tecrübeleri ve kişinin kendisini geliştirmesinin etkisi şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Okul öncesi dönemi çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişki düzeyi

Araştırma sonuçları incelendiğinde 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki yargı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile

kuralı ile prososyal davranış arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemiştir. Ahlaki yargı ile kültürel paylaşım ve sosyal yardımlaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Kişinin ahlaki yargı düzeyinin, kişinin prososyal davranışa yatkınlığıyla pozitif ilişkili olduğu hipotezini bir dizi çalışma desteklemiştir. Çeşitli ahlaki muhakeme ölçüleriyle değerlendirilen düşük ahlaki seviyelerinin, suçluluğu ve sahtekarlığı öngördüğü bulunmuştur. Bazı çalışmalarda (Eisenberg, 1986; Underwood ve Moore, 1982) olgun ahlaki yargıya sahip çocuk ve ergenlerin, daha düşük ahlaki yargı düzeyindeki akranlarından daha fazla yardım ve cömertlik gösterme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bazı araştırmalar ise kişinin ahlaki yargı düzeyinin veya tarzının, kişinin prososyal davranma eğilimini etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Hertz ve Krettenauer, (2016) ahlaki yargının prososyal davranışlara ve ahlaki davranışa önemli katkılar sağladığını öne sürmüştür. Eisenberg'e göre (2006) prososyal davranış, çocukların duygusal tepkileri, belirli bir zamanda yeterlilikleri, ihtiyaçları ve istekleri dahil olmak üzere birçok başka faktörden etkilenmektedir. Bundan dolayı ahlaki muhakeme ile prososyal davranış arasındaki ilişkinin anlamlı farklılık göstermediğini savunmaktadır. Fakat ahlaki muhakeme, bir bireyin bilişsel ve sosyo-bilişsel yeteneklerinin kısıtlamaları dahilinde, belirli bir durumda bir bireyin değerlerinin, ihtiyaçlarının, hedeflerinin ve güdülerinin hiyerarşisini yansıtıyorsa ahlaki muhakeme ve prososyal davranış eğilimleri arasında bir miktar ilişki beklenebilir. Fakat bu, yaş nedeniyle sınırlı olabilir. Çalışmanın ahlaki yargı puanları ile prososyal davranış arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı bulgusu Eisenberg'in tespitini destekler niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde yardım etme veya paylaşma davranışlarını içeren ikilemler hakkında çocukların ahlaki yargıları ile bazı prososyal davranış ölçütleriyle yapılmış (Carlo, Mestre, 2011; Eisenberg, Zhou, 2001; Kumru, 2012; S. Stewart ve McBride-Chang, 2000) çalışmalara rastlanmaktadır. Erinlik ve ergenlik dönemindeki çocuklarla yapılmış bu çalışma bulguları ahlaki yargı ile bazı prososyal davranış ölçütleriyle düşük oranda ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte bir bireyin ahlaki yargı düzeyinin başkalarına yardım etme eğilimiyle orta derecede ilişkili olduğunu gösteren yetişkinleri ve okul çağındaki çocukları kapsayan çalışma bulgularına da rastlanmaktadır (Emler ve Rushton 1974; Staub 1974). Okul öncesi çocuklarda yapılan ahlaki yargı ve prososyal davranış üzerine yapılan çalışmalarda (Eisenberg ve ark.,1996 ; Eisenberg ve Hand, 1979) orta

çocukluk ve ergenlik dönemine ilişkin bulgulara benzer şekilde ahlaki yargının çeşitli prososyal davranış türleriyle farklı bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çocukların paylaşım davranışı ihtiyaca yönelik ahlaki yargı ile pozitif ilişkili, yardım/ teselli edici davranışlar ise ahlaki yargı ile ilişkili bulunmamıştır. Özcan, (2017) Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranış “yardım”, “işbirliği”, “teselli” ve “paylaşma” alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğinin, “ahlaki kural algısı” ve “sosyal kural algısı” alt ölçek puanların ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Er Vargün, (2019) çalışma bulgusunda çocukların ahlaki muhakeme becerileri paylaşma davranışını pozitif yönde yordamıştır. Çalışmamızda ise ahlaki yargı ile kültürel paylaşım ve sosyal yardımlaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Paylaşım davranışı Er Vargün (2019) ve Eisenberg’in çalışmalarıyla paralellik gösterirken, yardım davranışında Özcan (2017) ile benzer bulgulara ulaşırken, Eisenberg’in (1996) sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Kültürel farklılıklar, yardım davranışlarının mahiyeti, değerler gibi değişkenler bu farklılığa yol açmış olabilir.

Bu bulgular ışığında ahlaki yargı ve prososyal davranış arasındaki ilişkinin değeri ve derecesinin, prososyal davranış türüne göre değişebilir olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, ahlaki gelişimi ve prososyal davranış arasındaki ilişkinin gelişimine daha geniş çerçeveden bakabilmek için farklı bağlamlarda, davranış türlerinde ve yaş aralıklarında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuç olarak, orta çocukluk ve ergenlik döneminde yapılan araştırmalarda ahlaki yargı ile prososyal davranış arasında bulunan göreceli ilişkinin aksine çalışmamızda 60-72 aylık çocuklar için anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Erken çocukluktan orta çocukluk dönemine ve ergenliğe kadar iki alan arası ilişki mevcut olmayabilir, yaşla birlikte gelişen ahlaki yargı ve prososyal davranışlardaki olgunlaşma ile bu iki alan arasındaki ilişkiden bahsedilebileceği düşünülmektedir. Ahlaki yargının erken gelişimi ve ahlaki yargının okul öncesi yıllardaki prososyal davranışla ilişkisi hakkında çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılacak olan boylamsal araştırmalar bu konuya ışık tutacaktır.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocuklarda ahlaki yargı ve prososyal davranışların gelişimini destekleyecek öneriler yer almaktadır.

Ebeveyn ve eğitimcilere;

- Ebeveyn ve eğitimciler için prososyal ve ahlaki çocuk gelişimi destek eğitimleri ve workshop çalışmaları planlanması ve yaygınlaştırılması uygun olacaktır.
- Ebeveyn ve eğitimciler, çocuklara ahlaki yargı gerektiren durumlarda mevcut olan karmaşık düşünceleri çözmeye yardımcı olmalı; aynı zamanda çocukları ahlaki eylem tarzını seçmeye motive eden olumlu sosyal ilişkileri ve prososyal davranışları teşvik etmelidir.
- Çalışma bulgusunda okul öncesi eğitimin çocukların ahlaki gelişiminde kazanımlara ulaşmada eksik kaldığı gözlenmiştir. Çocukların muhakeme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları ve etkinlik uygulamaları düzenlenmesi çocukların olumlu sosyal davranışlarının artmasına katkı sağlayacaktır.
- Çocukların sosyal ilişkilerini deneyimleme fırsatı sunan ve prososyal davranış edinmeyi sağlayan okul öncesi kurumlara erken yaşlarda başlamanın önemi konusunda ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve ailelerin teşvik edilmesi önemlidir.
- Çalışmamızda kardeşi olmayan çocukların ahlaki yargı düzeyleri ve prososyal davranış puanlarının kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların akran ve kardeşleriyle daha çok sosyal deneyimler yaşamalarına fırsat verilmelidir.

Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara;

- Bu çalışmada prososyal davranış ölçeği için öğretmen değerlendirilmesine başvurulmuştur. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda çocukların kendilerini değerlendirebileceği bir prososyal davranış ölçeği ile çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmaya katılan çocuklar aynı ilçede oturan genel olarak orta sosyo-ekonomik düzeyden ailelerin çocuklarıdır. Örneklem grubunu genişleterek

farklı düzeyden ailelerin çocuklarını da dahil edildiği çalışmalar ile farklı Şehir ve ilçelerde yapılacak çalışmaların bulguları daha kapsamlı yorumlar yapabilmek adına yararlı olacaktır.

- Bu alışma 60-72 ay arası çocuklarla yapılmış olduğundan ahlaki yargı düzeyi ile prososyal davranış ilişkisinin incelendiği farklı yaşlarda ve daha büyük yaş aralıklarında örneklem gruplarıyla çalışılarak daha kapsamlı yorumlar yapılabilir.
- Ahlaki yargı ve prososyal davranış arasındaki ilişkinin gelişimine daha geniş çerçeveden bakabilmek için farklı davranış tür ve ölçütleriyle yeni çalışmalar yapılabilir.
- İlk ve son çocukluk ile ergenlerle yapılan çalışmalardan farklı olarak okul öncesi dönem çocuklarında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması iki alanın okul öncesi dönemden sonra entegre olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla bu konuda yapılacak boylamsal araştırmalar konuya ışık tutacaktır.

KAYNAKLAR

- Acuner, H.Y.** (2004). *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi).
- Akyel, H. B.** (1986). *Altruistic Behavior and Prosocial Moral Reasoning Among Turkish High School Students*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Maryland).
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S.** (2001). *Çocuk Gelişimi 1*, İstanbul: Ya-Pa
- Archer, J.** (1996). Sex Differences in Social Behavior: Are the Social Role and Evolutionary Explanations Compatible?. *American Psychologist*, 51(9), 909–917.
- Arıkoç, B.** (2019). *Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zeka ve Empati ile Ahlaki ve Sosyal Kural Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi).
- Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M.** (2010). *Social Psychology*, Pearson Prentice Hall.
- Arslan, A.** (2017). *Felsefeye Giriş*. Ankara: BB101 Yayınları
- Aydın, M.Z.** (2005). *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Nobel Yayınları
- Bağcı, B.** (2015). *Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çocuk ile Anne-Baba Sosyol Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi).
- Bağcı, B. ve Samur, A.** (2016). Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 59-79.
- Baker, E. R.** (2016). *Theory of mind development and moral judgment as differential predictors of aggressive and prosocial behaviors in a normative preschool sample*. (Doktora Tezi Bowling Green State University).
- Bandura, A.** (2002). Selective Moral Disengagement in The Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 3(2), 101-119.
- Barnett, W. S. ve Lmy, C. E.** (2013). Achievement Gaps Start Early. In P. L. Carter ve K. G. Welner (Ed.), *Closing the Opportunity Gap: What America Must Do to Give Every Child an Even Chance*, 98-105. New York: Oxford University Press.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., ve Goldberg, M.** (1982). Helping Behaviour among Preschool Children: An Observational Study, *Child Development*, 53 (2), 396-402.

- Başalan İz, F.** (2009). *Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramına Göre Hemşire Çocuklarının Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Belirlenmesi*. (Doktora Tezi, Ege Üniversitesi).
- Batson, C. D., ve Powell, A.A.** (2003). Altruism and Prosocial Behavior. T. Millon ve M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of Psychology: Vol. 5. Personality and Social Psychology*. 463-484. New York: Wiley.
- Bayrak, Ş.**(2019). *48-72 Aylık Çocukların Etkileşimli Oyun Davranışları ile Ahlaki Yargı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi).
- Bayraktar, F., Kındap, Y., Kumru, A. ve Sayıl, M.** (2010). Olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar ölçeğinin ergen örnekleminde psikometrik açıdan incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*. 13(26). 1-13.
- Behrman, J. R., Cheng, Y. ve Todd, P. E.** (2004). Evaluating Preschool Programs When Length of Exposure to the Program Varies: A Nonparametric Approach. *The Review of Economic and Statistics*. 86 (1). 108-132.
- Benenson, J. F., Pascoe, J. ve Radmore, N.** (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*. 28 (3). 168-175.
- Berndt, T. J.** (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*. 15(6). 608-616.
- Berndt, T. J. ve Hoyle, S. G.** (1985). Stability and Change in Childhood and Adolescent Friendship, *Development Psychology*. 21 (6). 1007-1015.
- Berndt, T. J.** (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*. 11 (1). 7-10.
- Bierhoff, H.W.** (2002). *Prosocial Behaviour*. New York: Psychology Press.
- Bilici, H. S.** (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına Devam Eden 60-72 aylık çocukların Sosyal Duygusal uyumları, Sosyal Problem çözme Becerileri Ve Rekabet Stilleri arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi).
- Bjorklund, D. F. ve Pellegrini, A. D.** (2011). Evolutionary Perspectives on Social Development. P.K. Smith, C.H. Hart (Ed.). *The Wiley- Blackwell Handbook of Childhood Development (2nd)*. 64-81
- Blom, L.** (1980). *The Emergence of Morality in Young Children*, The University of Chicago Press.
- Bocian, K. ve Myslinska Szarek, K.** (2020). Children's Sociomoral Judgements of Antisocial but not Prosocial Others Depend on Recipients Past Moral Behaviour. *Social Development*, 1-14.
- Bower, A. A.** (2012). *What We Do When Children are Good: How Parents Reinforce Their Preschool Children's Prosocial Behaviors, and the Effectiveness of These Strategies Across Contexts*. (Yüksek Lisans Tezi, Omaha University of Nebraska).
- Böke, K.** (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., ve McCoy, J. K.** (1994). Contributions of family relationships and child temperaments to longitudinal variations in sibling relationship quality and sibling relationship styles. *Journal of Family Psychology*, 8(3), 274-286.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., ve Drummond, J.** (2012). Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents' Talk About Emotions is Associated With Sharing and Helping in Toddlers. *International Society on Infant Studies*. 18 (1). 91-119.

- Brownell, C.A.** (2016). Prosocial Behavior in Infancy: The Role of socialization. *The Early Social Development Research Lab*. 10(4).
- Bryan, J. H., ve London, P.** (1970). Altruistic behavior by children. *Psychological Bulletin*, 73(3), 200–211.
- Buchanan, J. P., Thompson, S. K.** (1973). A Quantitative Methodology to Examine the Development of Moral Judgment. *Child Development*. 44(1). 186-189.
- Buchmann, M., Gummerum, M., Keller, M. ve Malti, T.** (2009). Children's Moral Motivation, Sympathy, and Prosocial Behavior. *Child Development*. 80 (2). 442-460.
- Bull, N. J.** (2010). *Moral judgement from childhood to adolescence*. New York: Routledge.
- Büyükbakkal, B.** (2019). *Okul Öncesi Dönemde Olan Çocukların Ahlaki Gelişimlerinin Resim Analizi ile İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi
- Carlo, G. ve Randall, B. A.** (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31–44.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. ve Armenta, B. E.** (2011). The Longitudinal Relations Among Dimensions of Parenting Styles, Sympathy, Prosocial Moral Reasoning, and Prosocial Behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116–124.
- Cevizci, A.** (2003). *Felsefe Ansiklopedisi. Cilt:1*. İstanbul: Etik yayınları
- Chernyak, N. ve Kushnir, T.** (2013). Giving Preschoolers Choice Increases Sharing Behavior. *Psychological Science*. 24(10). 1971–1979.
- Cingel, D. ve Kremar, M.** (2017). Prosocial Television, Preschool Children's Moral Judgments, and Moral Reasoning: The Role of Social Moral Intuitions and Perspective-Taking. *Communication Research*, 46(3), s.1-20.
- Civelek, Y.** (2015). *Geçmişten Geleceğe Ahlak*. Uluslararası Katılımlı Sempozyum, Bartın.
- Çakmak Teloğlu, Ş. K.** (2016). *Erken Çocuklukta Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ahlaki Akıl Yürütmelerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çapan, A.** (2005). *3-11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Kuramına Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi).
- Çekin, A.** (2013). İmam Hatip Çocuklarının Prososyal Davranış Eğilimleri Üzerine Nicel Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar*. 6 (28), 34-45.
- Çiftçi, N.** (2003) Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi, Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1). 43-77
- Çiftçi, N.** (2007). *Ahlak Gelişimi*. Alim Kaya (Ed.), Ankara: Pegem.
- Çileli, M.** (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Çubukçu, A.** (2019). *48 – 72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları ile Annelerinin Prososyal Davranışları ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi).
- Dahl, A. ve Killen, M.** (2018). Moral Reasoning: Theory and Research in Developmental Science. John T. Wixted (Ed.). *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience*, 1–31.

- Damon, W.** (1980). Patterns of Change in Children's Social Reasoning: A Two-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 51(4), 1010-1017.
- Demetriou, H. ve Hay, D. F.** (2004). Toddlers' Reactions to the Distress of Familiar Peers: The Importance of Context. *Infancy*, 6(2), 299-318.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F.** (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi, *Current Research in Education*. 2(3). 130-148.
- Dremer, P. A. ve Gruen, G. E.** (2012). Children's Moral Judgment: The Relationship between Intentionality, Social Egocentrism and Development. *The Journal of Genetic Psychology*. 134 (2). 207-217.
- Dilmaç, B.** (1999). *İlköğretim Çocuklarına İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, , İstanbul M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Dilber, M.** (2015). *Okul Öncesi Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyleriyle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi).
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. ve Kelley, E.** (2011). Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- Dunn, J. ve Munn, Penny.** (1986). Siblings and the Development of Prosocial Behavior, *International Journal of Behavioral Development*, 9 (3), 265-284.
- Dunn, J.** (2002). Sibling Relationship. Peter K. Smith Craig H. Hart (Ed.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Malden: Blackwell Publishers Ltd. 223-237.
- Eagly, A. H.** (2009). The His and Hers of Prosocial Behavior: An Examination of the Social Psychology of Gender. *American Psychologist*. 64(8). 644-658.
- Eaude, T.** (2008). *Children's Spiritual, Moral, Social and Cultural Development , Primary and Early Years* (2nd ed.), Los Angeles: Learning Matters.
- Eisenberg-Berg, N., ve Hand, M.** (1979). The Relationship of Preschoolers' Reasoning about Prosocial Moral Conflicts to Prosocial Behavior. *Child Development*. 50(2). 356.
- Eisenberg-Berg, N., ve Geisheker, E.** (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*. 15(2), 168-175.
- Eisenberg- Berg, N.** (1982). *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press,
- Eisenberg- Berg, N. ve Shell, R.** (1986). Prosocial Moral Judgment and Behavior in Children: The Mediating Role of Cost. *Sage*. 12 (4). 426-433
- Eisenberg- Berg, N. ve Mussen, H. P.** (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge University Press.
- Eisenberg- Berg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. ve Shea, C.** (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*. 27(5), 849-857.
- Eisenberg- Berg, N. Miller, P. A., Fabes, R. A. ve Shell, R.** (1996). Relations of Moral Reasoning and Vicarious Emotion to Young Children's Prosocial Behavior Toward Peers and Adults. *Developmental Psychology*. 32 (2). 210-219.
- Eisenberg,-Berg N.** (2000). Emotion, regulation and, moral development. *Annual Review of Psychology*. 51. 665-697.

- Eisenberg- Berg, N., Zhou, Q. ve Koller, S.** (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72(2), 518-534.
- Eisenberg- Berg, N., Fabes, R. A. ve Spinrad, T. L.** (2006) Prosocial Development. N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development*. New York: Wiley.
- Emler, N. ve Rushton, J. P.** (1974). Cognitive-Developmental Factors in Children's Generosity. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 13(3), 277–281.
- Er Vargün, G.** (2019). *Çocuklarda Olumlu Sosyal Davranışın Yordayıcıları Olarak Ahlaki Muhakeme, Ahlaki Duygu ve Ebeveyn Davranışları*. (Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi).
- Erdem, H.** (2000) Osmanlıda Ahlâk ve Bazı Ahlâk Risaleleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, 10(10), 25-64
- Erdem, H.** (2009). *Ahlâk Felsefesi*. Konya: Hüner Yayınları.
- Fabes, R. A., Hanish Laura, D., Martin C. L., Moss A. ve Reesing A.** (2012). The Effects of Young Children's Affiliations with Prosocial Peers on Subsequent Emotionality in Peer Interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 30 (4), 569-585.
- Fang, G. ve Fang, F.** (2003). Social Moral Reasoning in Chinese Children: A Development Study. *Psychology in the Schools*, 40(1).
- Feldman, R.** (2007). Maternal Versus Child Risk and the Development of Parent–Child and Family Relationships in Five High-Risk Populations. *Development and Psychopathology*, 19(02), 293-312.
- Feshbach, N. D., ve Feshbach, S.** (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399–413.
- Ford, M. R. ve Lowery, C. R.** (1986). Gender Differences in Moral Reasoning: A Comparison of the Use of Justice and Care Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 777-783.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W.** (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. Bekir,O.). Ankara: İmge.
- Geraci A. ve Surian L.** (2011). The Developmental Roots of Fairness: Infants' Reactions to Equal and Unequal Distributions of Resources. *Developmental Science*, 14(5), 1012-1020.
- Gerald, H.** (2011). Sociological Perspectives on Social Development, P. K. Smith ve C. H. Hart (Eds.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Development* (2nd ed.).
- Gewirtz, J. L., ve Stingle, K. G.** (1968). Learning of generalized imitation as the basis for identification. *Psychological Review*, 75(5), 374–397.
- Gibbs, J. C.** (2014). *Moral Development and Reality Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. New York: Oxford University Press.
- Gielen, U.** (1991). Kohlberg's Moral Development Theory. L. Kuhmerker, U., Gielen ve R. L. Hayes, (Eds.), *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions*. Birmingham: R.E.P. Books.

- Grusec, J. E.** (2002). Parenting Socialization and Children's Acquisition of Values. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Practical Issues in Parenting*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 143-167.
- Grusec, J. E., Hastings P. ve Almas A.** (2011). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (2nd ed), G.Bremner ve T. D. Wachs (Eds.). Blackwell Publishing Ltd.
- Gummerum, M. ve Keller, M.** (2008). Affection, Virtue, Pleasure and Profit: Developing an Understanding of Friendship Closeness and Intimacy in Western and Asian Societies. *International Journal of Behaviour Development*, 32(3), 218–231.
- Gülseven, Z., Kumru, A., Carlo, G. ve Guzman, M. R.** (2020). The Roles of Perspective Taking, Empathic Concern, and Prosocial Moral Reasoning in the Self-Reported Prosocial Behaviors of Filipino and Turkish Young Adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51 (10), 1–17
- Güngör Aytar, A.** (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (2nd ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günindi, Y.** (2010). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi).
- Gümüş, M., ve Tan, Ç.** (2015). İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(4), 90-110.
- Güzel Akar, M. Z.** (2020). *Okul Öncesi Dönem Çocukların Özgeçil Davranışlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi).
- Halisch, F., ve Hoffman, F.** (1980). Helping Behavior in Seven to Ten Year Olds in Relation to Social-Cognitive and Motivational Development Level. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12(1), 3–29.
- Halstead, J. M.** (2007). Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education. *Journal of Moral Education*, 36(3). 283-296.
- Handel, G.** (2011). *Childhood Socialization*, USA ve London: Aldine Transaction.
- Hamlin, J., Wynn, K. ve Bloom, P.** (2007). Social Evaluation by Preverbal Infants. *Nature*, 450, 557-560.
- Hart, D. ve Carlo, G.** (2005). Moral Development in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 223–233.
- Hartup, W. W. ve Coates, B.** (1967). Imitation of a Peer as a Function of Reinforcement from the Peer Group and Rewardingness of the Model. *Child Development*, 38(4), 1003.
- Hatunoğlu G. ve Aşkı, H. K.** (2003). *Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Çocuklarının Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeyini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Doktora Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi).
- Haynes, F.** (2002). *Eğitimde Etik (1st ed.)*. (Çev. S. K. Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hertz-Lazarowitz, R.** (1983). Prosocial behavior in the classroom. *Academic Psychology Bulletin*, 5(2), 319–338.
- Hertz, S. G. ve Krettenauer, T.** (2016). Does Moral Identity Effectively Predict Moral Behavior?: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129– 140.

- Hildebrant, C. ve Zan, B.** (2014). Constructivist Approaches to Moral Education in Early Childhood. Nunci, L., Narvaez, D., Krettenauer, T. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (180-197). London: Routledge.
- Hoffman, M. L.** (1975). Moral Internalization, Parental Power, and the Nature of Parent–Child Interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228-239.
- Hoffman, M. L.** (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (s. 218-231). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L.** (2000). *Implications for Caring and Justice Empathy and Moral Developmnet*, New York: Cambridge University Press.
- Howard, J. H.,ve Barnett, M. A.** (2012). Arousal of Empathy and subsequent Generosity in Young Children, *The Journal of Genetic Psychology*, 138 (2), 307-308.
- Hughes, C.,McHarg, G. ve White, N.** (2018). Sibling Influences Prosocial Behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 96–101.
- Janoff-Bulman, R., ve Leggatt, H. K.** (2002). Culture and Social Obligation: When “Shoulds” Are Perceived as “Wants.”. *Journal of Research in Personality*, 36(3), 260–270.
- Jambon, M. ve Smetana, J. G.** (2014). Moral Complexity in Middle Childhood: Children’s Evaluations of Necessary Harm. *Developmental Psychology*, 50(1), 22–33.
- Jambon, M ve Smetana, J.G.** (2015). Theories of Moral Development. *International Encyclopedia of the Social ve Behavioral Sciences*, 15, 788-795.
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (2014). Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş (16th ed.). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kail, R.V.** (2016). *Children and Their Development, Moral Understanding and Development* (7th ed.). Pearson Education Ltd.
- Kalliopuska, M. ve Tiitinen, U.** (1991). Influence of Two Developmental Programmes on the Empathy and Prosociality of Preschool Children. *Perceptual and Motor Skills*, 72(1), 323–328.
- Kaufman, J. ve Cicchetti, D.** (1989). Effects of Maltreatment on School-Age Children's Socioemotional Development: Assessments in a Day-Camp Setting. *Developmental Psychology*, 25(4), 516-524.
- Kaya, M.** (1993). *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Çocuklarının Ahlaki Yargıları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi).
- Kayahan, M.** (2020). *5-6 Yaş Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyleri ile Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi).
- Keklik, N.** (1996). *Türk İslam Felsefesi Açısından Felsefenin İlkeleri*, Ankara: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Keller, M. ve Edelstein, W.** (1992). On the Universality of Early Moral Thinking: A Comparative Study of the Pre-conventional Moral Judgment. *Magazine F. Development Psychology and Pedagogical Psychology*, 24 (1).
- Keller, M. ve Edelstein, W.** (1998). Reasoning About Responsibilities and Obligations in Close Relationship: A comparisons across two cultures. *Development Psychology*, 34 (4). 731-741.
- Kılıç, R.** (1991). G. Edward Moore'un Ahlâk Felsefesi. *Felsefe Dünyası*, 1.

- Killen M. ve Smetana J.G.** (2015) Origins and Development of Morality, M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds). Handbook of Child Psychology and Developmental Science (701-749). Blackwell Publishing Ltd.
- Kirk, R. E.** (2008). *Statistics an Introduction (5th ed.)*. United States: Thomson Higher Education.
- Knafo, A. ve Plomin, R.** (2006a). Parental Discipline and Affection and Children's Prosocial Behavior: Genetic and Environmental Links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147–164.
- Knafo, A. ve Plomin, R.** (2006b). Prosocial Behavior from Early to Middle Childhood: Genetic and Environmental Influences on Stability and Change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771-786.
- Koca, G.** (1987). *İlkokul Birinci Sınıf Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlakî Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*, Ankara: A.Ü.Z.F., Yayınları.
- Kochanska, G.** (1994). Beyond Cognition: Expanding the Search for the Early Roots of Internalization and Conscience. *Developmental Psychology*, 30(1), 20–22.
- Koenig, A. L., Cicchetti, D. ve Rogosch, F. A.** (2004). Moral Development: The Association between Maltreatment and Young Children's Prosocial Behaviors and Moral Transgressions. *Social Development*, 13(1). 87-106.
- Kohlberg, L.** (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *The Journal of Philosophy*, 70(18), 630-646.
- Kohlberg, L.** (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *The Phi Delta Kappan: A Special Issue on Moral Education*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, L., Levine, C. ve Hwer, A.** (1984). The Current Formulation Of The Theory. In L.Kohlberg (Ed.), *Essays On Moral Development, The Psychology Of The Moral Development* (5-103). San Francisco: Harper ve Row.
- Kohlberg, L.** (1995). Moralstufen und Moralerwerb: Der Kognitiv-Entwicklungstheoretische Ansatz. In W. Althof (Ed.), *Lawrence Kohlberg: die Psychologie der Moralentwicklung*. (pp. 123-174). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kohlberg, L. ve Hersh, R.H.** (1997). Moral Development: A Review on the Theory. *Theory into Practice*, 16(2), *Moral Development*. pp. 53-59
- Köylü, M.** (2003). Çocukluk Dönemi Ahlak Gelişimi. *Din Eğitimi Araştırma Dergisi*, 12, 69-87.
- Kulaksızoğlu, A.** (2006). *Ergenlik Psikolojisi*(8th ed.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, P. C.** (2004). Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi [Relational, Cultural, Cognitive, and Affective Predictors of Prosocial Behaviors], *Turkish Journal of Psychology (Türk Psikoloji Dergisi)*, 19(54), 109-128.
- Kumru, A., Carlo, G., Mestre, M. V. ve Samper, P.** (2012). Prosocial Moral Reasoning and Prosocial Behavior Among Turkish and Spanish Adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(2), 205–214.
- Lane, J. D. ve Wellman, H. M.** (2010). Theory of Mind and Emotion Understanding Predict Moral Development in early Childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4). 871-889.
- Lansford, J. E. ve Parker, J. G.** (1999). Children's Interactions in Triads: Behavioral Profiles and Effects of Gender and Patterns of Friendships Among Members. *Developmental Psychology*, 35(1). 80-93.

- Lanzoni, S.** (2018). The Origin of Empathy. <http://blog.yalebooks.com/2018/11/21/the-origin-of-empathy/>.
- Lapsley, D. K. ve Hill, P. L.** (2008). On Dual Processing and Heuristic Approaches to Moral Cognition. *Journal of Moral Education*, University of Notre Dame.
- Lewis, M.** (2008). Self-Conscious Emotions: Embarrassment, Pride, Shame, and Guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, ve L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (p. 742–756). The Guilford Press.
- Li, J., Hao, J. ve Shi, B.** (2018). From moral judgments to prosocial behavior: Multiple pathways in adolescents and different pathways in boys and girls, *Personality and Individual Differences*, 134, 149-154.
- Lourenço, O.** (1997). Children's Attributions of Moral Emotions to Victimiziers: Some Data, Doubts and Suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 425–438.
- Malti, T., Gummerum, M. ve Buchmann, M.** (2007). Contemporaneous and 1-Year Longitudinal Prediction of Children's Prosocial Behavior From Sympathy and Moral Motivation. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 277–299.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M. ve Buchmann, M.** (2009). Children's Moral Motivation, Sympathy, and Prosocial Behavior, *Child Development*, 80 (2), 442-460.
- Malti, T., Gasser, L. ve Buchmann, M.** (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35(1), 90–102.
- Malti, T., Gasser, L. ve Helfenfinger, E.** (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: *Relations to social behaviour*, 28(2), 275–292.
- Marçıl, B.** (2012). *Çocuk Ahlakı Açısından Cinsiyet Farklılıkları: Kadınlar Daha Mı Ahlaklıdır?*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Beykent Üniversitesi).
- Martinez, A., Patrizia, L. C., Cartocci, G.** (2017). Gender Differences Evaluation in Charity Campaigns Perception by Measuring Neurophysiological Signals and Behavioural Data, *International Journal of Bioelectromagnetism*, 19 (1), 25 – 35.
- Mayr, U., ve Freun, A. M.** (2020). Do We Become More Prosocial as We Age, and if So, Why?, *Currect Directions in Psychological Science*, 29 (3), 1-7.
- Metin, N. ve Şenol, F. B.** (2017). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Anasınıflarında İşbirliği, Yardımlaşma, Paylaşma Davranışlarının İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 755-768.
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Shell, R.** (1996). Relations of Moral Reasoning and Vicarious Emotion to Young Children's Prosocial Behavior Toward Peers and Adults. *Developmental Psychology*, 32(2), 210–219.
- Moore, C., ve Povinelli, D. J.** (2010). Differences in How 12- and 24-Month-Olds Interpret the Gaze of Adults, *Infancy*, 11 (3), 215-231.
- Morgan, T. C.** (2015). *Psikolojiye Giriş*, S. Karakaş, R. Eski (Eds.) , Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Muckenhaupt, M.** (1997). *Sigmund Freud: Explorer of the Unconscious*, New York: Oxford University Press.
- Murray T. R.** (1997). *Moral Development Theories-Secular and Religious*, London: Greenwood Press.
- Muslehuddin, M.** (1978). *Morality, Its Concept and Role in Islamic Order*, Markazi Maktaba Islami, Lahore.

- Nobes, G., Panagiotaki, G. ve Pawson, C.** (200). The Influence of Negligence, Intention and Outcome on Children's Moral Judgement, *Journal of Experimental Child Psychology*, 104 (4), 382-397.
- Nucci, L. P. ve Gingo, M.** (2011). The Development of Moral Reasoning. U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (p. 420-444). Blackwell Publishing Ltd.
- Nucci, L. V ve Powers, D. W.** (2014). Social Cognitive Domain Theory and Moral Education, Nunci, L., Narvaez, D., Krettenauer, T. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, (p. 121-139), London: Routledge.
- Oktay, A.** (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Özcan, A.** (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları Prososyal Davranışları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi).
- Özer, G.** (2016). *Empati Eğitim Programının Anaokulu Çocuklarının Empatik ve Prososyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi).
- Özgüleç, F.** (2001). *7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi).
- Özkaynak, B.** (1982). *Teğmen Kaymaz İlkokuluna Devam Eden Altı-Onbir Yaş Grubu Çocukların Ahlak Yargılarının Gelişimi*. (Doktora Tezi). Ankara Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F.** (2015). Anne- Çocuk İlişkisinin ve Baba Tutumlarının Çocuklarının Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 40(177). 161-174.
- Patrick, R. B., Bodine, A. J., Gibbs, J. C. ve Basinger, K. S.** (2018). What Accounts for Prosocial Behavior? Roles of Moral Identity, Moral Judgment, and Self-Efficacy Beliefs, *The Journal of Genetic Psychology Research and Theory on Human Development*, 179 (5), 231-245.
- Paulus, M., ve Moore, C.** (2014). The development of recipient-dependent sharing behavior and sharing expectations in preschool children. *Developmental Psychology*, 50(3), 914-921.
- Piaget, J.** (1932). *The Moral Judgment of the Child*. New York Free Press
- Piaget, J.** (1967). *The Child's Conception of Space*. Psychology Press.
- Piaget, J.** (2015). *Çocuğun Ahlaki Yargısı* (Çev. İ. Dündar), İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Rekkowski, J. ve Staub, E.** (1984). *Development and Maintenance of Prosocial Behavior, International Perspectives on Positive Morality, Critical Issues in Social Justice*, New York and London: Plenum Press.
- Rest, J. R.** (1980). Moral Judgment Research and the Cognitive-Developmental Approach to Moral Education, *The Personnel and Guidance Journal*, 58 (9), 602-605.
- Rosenhan, D. L.** (1972). Learning Theory and Prosocial Behavior. *Journal of Social Issues* 28(3), 151-163.
- Ruffy, M.** (1981). Influence of Social Factors in the Development of the Young Child's Moral Judgment. *European Journal of Social Psychology*, 11, 61 -75
- Sabato, H. ve Kogut, T.** (2018). Feel good, do good? Subjective well-being and sharing behavior among children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 177, 335-350

- Salkind, N. J.** (2002). *Child Development*, New York: Macmillan Reference USA.
- Schaffer, H. R.** (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
- Schroeder, D. A., Penner, L. A., Dovidio, J. F., ve Piliavin, J. A.** (1995). *McGraw-Hill series in social psychology. The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill.
- Schuldt, C. A.** (2002). Children's Understanding of the Distinction between Intentions and Desires, *Child Development*, 73 (6), 1727-1747.
- Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay, O.** (2006). Anne Tutumlarına Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 539-557.
- Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M.** (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, Dordrecht: Springer.
- Senemoğlu, N.** (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Spot Matbaa Yayınları.
- Seven, S.** (2008). Yedi-Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 151-174.
- Sezer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S.** (2008). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillere Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 561-576.
- Silberman, M. A., ve Snarey, J.** (1993). Gender Differences in Moral Development During Early Adolescence: The Contribution of Sex-Related Variations in Maturation. *Current Psychology*, 12(2), 163–171.
- Shumaker, D. M. ve Heckel, R. V.** (2007). *Kids of character : a guide to promoting moral development*, Praeger Press.
- Skoe, E. E., ve Gooden, A.** (1993). Ethic of Care and Real-Life Moral Dilemma Content in Male and Female Early Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 13(2), 154-167
- Smetana, J.** (2006). Social-Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments. M. Killen ve J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (s. 119–153). Mahwah NJ: Erlbaum
- Smetana, J. G. ve Killen, M.** (2008). Moral Cognition, Emotions, and Neuroscience: An Integrative Developmental View. *European Journal of Developmental Science*, 2(3), 325-339.
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M. ve Comer, J.** (2012). Developmental Changes and Individual Differences in Young Children's Moral Judgments. *Child Development*, 83(2), 683-696.
- Smith, P., Cowie, H. ve Blades, M.** (2003). *Understanding Children's Development*, UK: Blackwell.
- Smith, P. K., ve Hart, C. H.** (2011). *The Wiley- Blackwell Handbook of Childhood Development* (2nd ed.), Blackwell Publishing Ltd.
- Snarey, J. ve Samuelson, P. L.** (2014). Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas: Moral Education in the Cognitive-Developmental Tradition. Nunci, L., Narvaez, D., Krettenauer, T. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, (p. 61-83), Routledge.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E. ve Battistich, V.** (1988). Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527–554.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., ve Lewis, C.** (2000). A Six-District Study of Educational Change: Direct and Mediated Effects of the

- Child Development Project. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 4(1), 3–51.
- Spivak, A. L. ve Farran, D. C.** (2012). First-Grade Teacher Behaviors and Children's Prosocial Actions in Classrooms, *Journal Early Education and Development*, 23(5), 623-639.
- Staub, E.** (1974). Helping a Distressed Person: Social, Personality, and Stimulus Determinants. *Advances in Experimental Social Psychology*, 7, 293-341.
- Staub, E.** (1979). *Positive Social Behavior and Morality: Socialization and Development* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Stewart, S. M., ve McBride-Chang, C.** (2000). Influences on Children's Sharing in a Multicultural Setting. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(3), 333–348.
- Strayer, J. ve Schroeder, M.** (1989). Children's Helping Strategies: Influences of Emotion, Empathy, and Age. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (44), 85-105.
- Stürmer S. ve Snyder M.** (2010). *The Psychology of Prosocial Behavior, Group Process, Intergroup Relations, and Helping*, Blackwell Publishing Ltd.
- Sunar, D. ve Engin Fidancı, P.** (2016). Farklı Türdeki Özgeçil Davranışların Erken Gelişimi: Paylaşma, Yardım Etme ve Bağış Yapma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(78), 26-41.
- Svetlova, M., Nichols, S. ve Brownell, C. A.** (2010). Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping, *Child Development*, 81 (6), 1814-1827.
- Taygur Altıntaş, T. ve Yıldız Bıçakçı, Y.** (2017). Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar. *International Journal of Social Science*, 4(57), 245-261.
- Temel, Z. F.** (1991). *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Doktora Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi).
- Tesson, G., Lewko, J. H., ve Bigelow, B. J.** (1987). The social rules that children use in their interpersonal relations. *Contributions to Human Development*, 18, 36–57.
- Thomas, R. M.** (1997). *Moral Development Theories-Secular and Religious: A Comparative Study*, London: Greenwood Press.
- Thompson, R. A.** (2012). Whither the Preconventional Child? Toward a Life-Span Moral Development Theory, *Child Development Perspectives*, 6(4), 423-429.
- Thorkildsen, T. A. ve Walberg, H. J.** (2004). *Nurturing Morality*. New York: Springer-Verlag New York Inc..
- Turiel, E.** (2015). *Moral development*. W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (484–522). John Wiley & Sons, Inc..
- Türkmen, S.** (2018). *Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Zeka Alanları ile Prososyal Davranış Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi).
- Ugurel-Semin, R.** (1952). Moral behavior and moral judgment of children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 463–474.
- Underwood, B., ve Moore, B.** (1982). Perspective-Taking and Altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143–173.

- Walker, L. J.** (1989). A Longitudinal Study of Moral Reasoning. *Child Development*, 60, 157-166.
- Warneken, F. ve Tomasello, M.** (2011). The Roots of Human Altruism. *British Journal of Psychology*, 100 (3), 455-471.
- Weller, D. ve Lagattuta, K. H.** (2014). Children's Judgments About Prosocial Decisions and Emotions: Gender of the Helper and Recipient Matters. *Child Development*, 85(5), 2011-2028.
- Weston, D.R. ve Turiel, E.** (1980). Eylem-Kural İlişkileri: Çocukların Sosyal Kural Kavramları. *Gelişim Psikolojisi*, 16 (5), 417-424.
- White, L.** (1967). The Historical Roots of Our Ecologic Crisis, *American Association for the Advancement of Science*, 155 (3), 1203-1207.
- Whiting, B. B. ve Whiting, John. W.** (1975). *Children of six cultures: A Psycho-Cultural-Analysis*. HarvardU Press.
- Woods, C.J.P.** (1996). Gender Differences in Moral Development and Acquisition: A Review of Kohlberg's and Gilligan's Models of Justice and Care. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 24 (4), 375-383.
- Wren, T.** (2014). Philosophical Moorings. Nunci, L., Narvaez, D., Krettenauer, T. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, (p. 11-29), London: Routledge.
- Wright, D. ve Croxen, M.** (1989). Ahlak Yargısının Gelişimi (çev. Önen, D.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1). 289-310.
- Yağmurlu, B. ve Candan Kodalak, A.** (2009). Ebeveynlik ve Okul Öncesi Dönemde Çocukun Sosyal Gelişimi, https://ais.ku.edu.tr/AR/BSELCUK200934_sosyalgelisim.pdf
- Yarrow, M. R., Scott, P. M., ve Waxler, C. Z.** (1973). Learning Concern for Others, *Developmental Psychology*, 8 (2), 240-260.
- Yau, J. ve Stemana, J. G.** (2003). Conceptions of Moral , Social-Conventional, and Personnel Events Among Chinese Preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74 (3), 647-658
- Yavuzer, H.** (1993). *Ana - Baba ve Çocuk* (6th ed.). İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. ve Salıktutluk, Y. Z.** (2017). Ebeveynlerin Prososyal Davranışlarıyla Çocuğunun Prososyal Davranışları Arasındaki İlişki, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimlerde Akademik Araştırmalar Dergisi*, s.411-429.
- Yıldız, S., Taştan Boz, İ. ve Yıldırım, B. F.** (2012). Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki: Marmara üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (1), 215-233.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. ve Chapman, M.** (1992). Development of Concern for Others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.
- Zelazo, P. D., Helwig, C. C., ve Lau, A.** (1996). Intention Act and Outcome in Behavioral Prediction and Moral Judgment. *Child Development*, 67 (5). 2478-2492.
- Zgourides, G.** (2000). Adolescence: Physical and Cognitive Development. S. Linda ve E. Stark (Ed.), *Developmental Psychology*, (pp. 87-93). New York: IDG Books Worldwide Inc.
- Zimmerman, B. ve Levy, G.** (2000). Social Cognitive Predictors of Prosocial Behavior toward Same and Alternate Race Children among White Preschoolers, *Current Psychology*. 19(3), 175-193.

Zinser, O., Perry, J. S.ve Edgar, R. M. (1975). Affluence of the Recipient, Value of Donations, and Sharing Behavior in Preschool Children. *The Journal of Psychology*, 89(2), 301-305.

EKLER

EK 1 : Etik Kurul Kararı

EK 2 : Çocuk Prososyal Ölçek Kullanım İzni

EK 3 : Ahlaki Yargı Ölçek Kullanım İzni

EK1: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.04.2021-9139



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

Sayı : E-88083623-020-9139
Konu : Etik Onayı Hk.

Sayın Neslihan SAYGILI

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 01.04.2021 tarihli ve 2021/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Dağıtım:
Sayın Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Sayın Ecehan ŞİMŞEK
Sayın Merve AKBULUT
Sayın Gülfidan ERDOĞAN
Sayın Yeşim TİMİŞİ
Sayın Buse DURAN
Sayın Feyza ÇAVUŞOĞLU
Sayın Tuğçe DÖNMEZER
Sayın Kadriye Defne DEMİRDÖVEN
Sayın Tuğba SOYSAL
Sayın Özge ALGÜL
Sayın Mayar RANNEH
Sayın Mehmet Ali BALTA
Sayın Ayşe KIZILKUŞ
Sayın Mariam CHAWK
Sayın Daniyal Humaid Ur REHMAN
Sayın Amur T S AL IDRISI
Sayın Nazir Ahmed NOORI
Sayın Oluwadamilare Dare OSENI
Sayın Sara Emad Eldin Ahmed Aly
Sayın Awaıs ALSHRAIEDEH
Sayın Hebah Maher Baker HANBALI
Sayın Dmytro BABUKHIN
Sayın RAED KAMHIA
Sayın ZINEB IDDOUTE
Sayın Ayşe Meriç YAZICI
Sayın Sümeyra TIRYAKI

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSE31F05B3 Pin Kodu : 10582

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

Adres : Baççıl Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Kaçıkçakmesci / İSTANBUL

Teléfono : 444 1 428

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

Kep Adresi : iau.yazinlari@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETCI

Unvanı : Yan İşleri Uzmanı

Tel No : 31002



EK 2: Çocuk Prososyallik Ölçeği Kullanım İzni

T. C.
ADNAN MENDERES UNIVERSITESI
Eğitim Fakóltesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

01.07.2019

Sayın Neslihan Saygılı,
tarafımızdan Türkçe' ye uyarlanmış "Çocuk Prososyallik Ölçeği" nin Türkçe versiyonunun, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla çalışmanızda kullanmanız uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen çalışmada kullanılabilir, başka bir çalışmada kullanılamaz ve başkalarına verilemez. Çalışma içerisinde maddeler yayınlanmamalıdır. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesi gerekmektedir. Bu koşullar doğrultusunda izin verilmektedir.

Uzm. Burcu BAGCI
Yrd. Doç. Dr. Ayşe OZTURK SAMUR
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

Çocuk Prososyallik Ölçeği' nin Türkçe versiyonu çalışma dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

AD-SOYAD

Neslihan Saygılı

Istanbul Aydın Üniversitesi

EK 3: Ahlaki Yargı Ölçeği İzni

Fwd: Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Aylin SÖZER <aylinsoz@aydin.edu.tr>
Alıcı: ben

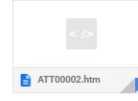
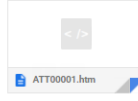
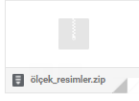
6 Şub 2020 11:43 ☆ ↶ ⋮

iPhone'umdan gönderildi

İleti başlangıcı:

Kimden: Aylin SÖZER <aylinsoz@aydin.edu.tr>
Tarih: 4 Şubat 2020 14:25:38 GMT+3
Kime: Şeyma [REDACTED]
Konu: Ynt: Ölçek Kullanım İzni

4 Ek



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyadı: Neslihan Saygılı
Doğum Tarihi ve Yeri : 19.03.1980 / İstanbul
E-posta: neslihansaygili1@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: 04.06.2012, Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Programlar, Psikoloji

İŞ DENEYİMİ

2019-2020 İstanbul Maltepe Necati Bey İlkokulu Anasınıfı Öğretmenliği

2014- 2016 Sancaktepe Mutlu Evler, Yetişkin Eğitimi, (Part time)

2012- 2019 İBB İSMEK Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Yetişkin Eğitimi, (Part time)

2010-2012 Maltepe Özel Damla Anaokulu, Anasınıfı Öğretmenliği