HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OYUN TEMELLİ EMPATİ PROGRAMININ ÇOCUKLARIN EMPATİ, ARKADAŞLIK VE DUYGULARI YÖNETME BECERİLERİNE ETKİSİ

Selda ATA DOĞAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiye...

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OYUN TEMELLİ EMPATİ PROGRAMININ ÇOCUKLARIN EMPATİ, ARKADAŞLIK VE DUYGULARI YÖNETME BECERİLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF PLAY-BASED EMPATHY PROGRAM ON CHILDREN'S EMPATHY, FRIENDSHIP AND EMOTION MANAGEMENT SKILLS

Selda ATA DOĞAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Selda ATA DOĞAN'ın hazırladığı "Oyun Temelli Empati Programının Çocukların Empati, Arkadaşlık ve Duyguları Yönetme Becerilerine Etkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Aysel ÇOBAN	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Neslihan AVCI	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Selda ARAS	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Menekşe BOZ	İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun
…./…/…. Tarihli ve ……
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 08 / 12 / 2023 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı Oyun Temelli Empati Programı'nın (OTEP) beş yaş çocuklarının empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma karma yöntem deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu benzeşik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara İli Etimesgut İlçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulunun beş yaş gruplarında eğitim gören 69 çocuktan (34 deney, 35 kontrol grubu) ve bu çocukların aileleri ile öğretmenlerinden oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklara yedi hafta süresince araştırmacı tarafından OTEP uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ise öğretmenleriyle birlikte günlük eğitim rutinlerine devam etmişlerdir. Araştırmacı tarafından geliştirilen OTEP, bütünleştirilmiş on dört etkinlik ve altı aile katılımı etkinliğinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları "4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği", "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Ana-baba ve Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri alt ölçekleri", "Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları" ve "Aileler için Açık Uçlu Anket Formundan" oluşmaktadır. Elde edilen nicel veriler Bağımlı ve Bağımsız Gruplar t Testi, ANOVA ve ANCOVA testleri ile nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Oyun Temelli Empati Programının çocukların empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri üzerinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı etkiye ve kalıcılığa sahip olduğu; deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin de bu sonucu destekler görüşte olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri, duyguları yönetme becerileri, oyun temelli eğitim programı, okul öncesi eğitim

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of the Play-Based Empathy Program (PBEP) on five-year-old children's empathy skills, friendship relations and emotion management skills. This research was designed in mixed method experimental design. The study group of the research was determined by homogeneous sampling method. The study group consists of 69 (34 experimental, 35 control group) children, who are educated in the five age groups of the independent kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in the Etimesgut District of Ankara Province in the 2021-2022 academic year, and their parents and teachers. PBEP was applied to the children in the experimental group for seven weeks by the researcher. The children in the control group continued their daily education routines with their teachers. PBEP, developed by the researcher, consists of fourteen integrated activities and six parent involvement activities. Data is collected by “4-5 Years Old Empathy Skills Scale”, “Preschool Social Skill Assessment Scale Parent and Teacher Form Friendship Relations and Emotion Management Skills sub-scales”, “Semi-Structured Interview Forms for Teachers” and “An Open-Ended Questionnaire for Parents”. Quantitative data is analyzed by Dependent and Independent Groups t Test, ANOVA and ANCOVA tests, and qualitative data were analyzed by descriptive analysis method. In conclusion, it is found out that PBEP had a statistically significant effect and permanence in favor of the experimental group on children's empathy skills, friendship relations and emotion management skills and, that the opinions of teachers’ and parents of the experimental group also supported this result.

Keywords: empathy skills, friendship relations, emotion management skills, play-based education program, preschool education

Teşekkür

Uzun ve yorucu doktora eğitimim boyunca yanımda olan, desteğini esirgemeyen ve teşekkür etmem gereken çok fazla kişi oldu. Süreçte tüm olumsuzluklara rağmen kaldığım yerden devam edebilme gayretini gösterebildiğim için öncelikle kendime ve bana bu cesareti verenlere teşekkür etmek istiyorum. Her şeyin daha güzel olacağına inancım tam.

Bu süreçte farklı aşamalarda farklı danışman hocalarım ile yola devam ettim. Sürecin son ama en önemli aşamalarında yanımda olan danışman hocam Prof. Dr. Aysel ÇOBAN'a akademik desteğinin yanı sıra vermiş olduğu psikolojik destek için çok teşekkür ederim. Sizinle çalışma fırsatı bulduğum için kendimi şanslı hissediyorum. İyi ki varsınız. Eğitim programı hazırlama sürecinde danışmanım olan Dr. Arif YILMAZ Hocama sürece ve bana kattıkları için çok teşekkür ederim. Ders döneminde danışmanım, sonraki süreçlerde ise eş danışmanım ve tez izleme komitesi üyesi olan Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN Hocama araştırmamı böylesine önemli ve zor bir konuda yapmam için beni cesaretlendirdiği ve tüm süreçte var olduğu için teşekkür ederim. Tezimin daha iyi noktaya gelmesinde değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen Prof. Dr. Neslihan AVCI, Doç. Dr. Selda Aras, Doç. Dr. Ege AKGÜN ve Doç. Dr. Menekşe BOZ hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Tezin zenginleşmesinde görüş ve önerileriniz çok kıymetliydi.

Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı Kapsamında Hacettepe Üniversitesi'nde lisansüstü eğitimimi devam ettirmemi kolaylaştıran hocalarıma, lisansüstü eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden beslendiğim Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma bana kattıkları her şey için çok teşekkür ederim.

Ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde alan uzmanı hocalarımdan farklı aşamalarda pek çok görüş aldım. Desteğini esirgemeyen, zaman ayıran tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Ölçek resimlerinin çizimlerini yapan Dr. Özlem GÜNDÜZ'e süreçteki sabrı ve desteği için teşekkür ederim. Ölçek geliştirme sürecinde pandemi döneminde bana çevrimiçi olarak evinin kapılarını açan tüm ailelere ve çocuklara, deneysel desenin

uygulanması aşamasında emek veren okul müdürüne, öğretmen arkadaşlarıma, ailelere ve en önemlisi de beni oyun oynama öğretmeni olarak gören çocuklara teşekkür ediyorum.

Doktora sürecinin başından beri yanımda olan değerli arkadaşlarım Doç. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL'a, Dr. Öğr. Üyesi Cansu YILDIZ TAŞDEMİR'e, Arş. Gör. Merve KARAKAŞ AKSOY'a, Arş. Gör. Hazal Begüm ÜNAL ÇUBUKÇUOĞLU'na ve ÖYP Ofisi 203'te bulunan tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma destekleri ve dert ortaklıkları için teşekkür ederim.

Eğitim öğretim hayatım boyunca yanımda olan, beni ve kardeşlerimi her zaman destekleyen bizler için pek çok fedakârlık yapan annem Hacer ATA'ya ve babam İbrahim ATA'ya ne kadar teşekkür etsem azdır, iyi ki varsınız. Kız kardeşlerim Av. Seda ATA'ya ve Dr. İlkay ATA'ya hayatımdaki varlıkları, destekleri ve sevgileri için teşekkür ederim. Süreçte desteklerini esirgemeyen, yanımızda olan kayınvalidem Fazilet DOĞAN'a ve kayınpederim Muzaffer DOĞAN'a teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim boyunca yanımda olarak sıkıntılarıma ortak olan, düştüğümde kaldıran, benimle çabalayan, başarılarımla mutlu olan, her koşulda sabır gösteren yol arkadaşım Çağrı DOĞAN'a çok teşekkür ederim. Desteğin benim için çok kıymetli, iyi ki varsın. Temmuz ayında aramıza katılan, akademik hayatın zorlukları ile daha anne karnında tanışan, minik kızım Bilge DOĞAN, varlığın bildiklerimi anlamlandırmam için bir hediye. İyi ki varsın.

Bu topraklarda yaşayan bir kadın olarak cumhuriyetin 100. yılında "bilim doktoru" unvanını elde edebilmemin mimarı Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e hem kendi adıma hem de ülkedeki tüm kız çocukları adına saygılarımı ve minnetlerimi sunarım. Daha ileriye en iyiye gidebilmek için açtığı yolda, gösterdiği hedefe doğru gitmeye gayret edeceğime söz veriyorum.

Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

Aralık, 2023 / ANKARA

İçindekiler

Kabul ve Onay ii
Öz iii
Abstract iv
Teşekkür v
İçindekiler vii
Tablolar Dizini ix
Şekiller Dizini xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini xiii
Bölüm 1 Giriş 1
Problem Durumu 3
Araştırmanın Amacı ve Önemi 5
Araştırma Problemi 7
Sayıltılar 9
Sınırlılıklar 9
Tanımlar 9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar 11
Araştırmanın Kuramsal Temelleri 11
İlgili Araştırmalar 40
Bölüm 3 Yöntem 62
Araştırmanın Türü 62
Araştırmanın Çalışma Grubu 65
Veri Toplama Süreci 69
Veri Toplama Araçları 71
Verilerin Analizi 106
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma 120
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler 179

Sonuçlar 179
Öneriler 183
Kaynaklar 186
EK-A: Ölçme Araçları Kullanım İzinleri 241
EK-B: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenleri- Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu 242
EK-C: Deney Grubu Öğretmenleri- Yarı Yapılandırılmış Son Görüşme Formu .. 244
EK-Ç: Deney Grubu Aileleri- Açık Uçlu Anket Formu 245
EK-D: Deney Grubu Öğretmeni Gönüllü Katılım Formu 246
EK-E: Kontrol Grubu Öğretmeni Gönüllü Katılım Formu 248
EK-F: Deney Grubundaki Çocukların Aile İzin Formu 250
EK-G: Kontrol Grubundaki Çocukların Aile İzin Formu 252
EK-Ğ: Deney Grubu Çocuk Onam Formu 254
EK-H: Kontrol Grubu Çocuk Onam Formu 255
EK-I: 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Ölçek Geliştirme Çalışması 256
Aile İzin ve Demografik Bilgi Formu 256
EK-İ: Oyun Temelli Empati Programı Etkinlik Planı ve Aile Katılımı Örneği 259
EK-J: 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Uygulama Rapor Örneği 263
EK-K: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Ön-Test Toplam Puanlara İlişkin Grafikler 265
EK-L: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi 268
EK-M: Araştırma MEB İzni 269
EK-N: Etik Beyanı 270
EK-O: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu 271
EK-Ö: Thesis/Dissertation Originality Report 272
EK-P: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı 273

Tablolar Dizini

Tablo 1.*4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Ölçek Geliştirme Çalışması Çalışma Grubu*..... 66
Tablo 2.*Program Geliştirme Sürecinde İhtiyaç Analizine Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*..... 67
Tablo 3.*Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri* ... 68
Tablo 4.*Veri Toplama Süreci*..... 70
Tablo 5.*Ölçek Geliştirme Sürecinde Uyulması Gereken Aşamalar*..... 73
Tablo 6.*Empati Becerileri Alt Boyutlarına Yönelik Sorulacak Sorular (Maddeler)* 75
Tablo 7.*Ölçek Geliştirme Süreci Uzman Görüş Formunda Yer Alan Maddeler*..... 76
Tablo 8.*İki Uygulama Arasında Kappa Uyum Değerleri*..... 81
Tablo 9.*Bilişsel (Cognitive) Empati Alt Boyutuna Göre Rasch Modelinde Uyum İndeksleri Tablosu* 83
Tablo 10.*Duyuşsal (Affective) Empati Boyutuna Göre Rasch Modelinde Uyum İndeksleri Tablosu* 84
Tablo 11.*Davranışsal (Behavioral) Empati Alt Boyutuna Göre Rasch Modelinde Uyum İndeksleri Tablosu* 85
Tablo 12.*Boyutlar Arası Korelasyon Tablosu* 86
Tablo 13.*Değişkenlere Göre Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu* 87
Tablo 14.*Program Geliştirme Basamakları* 89
Tablo 15.*Çocukların Empati Becerilerini Geliştirmek için Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler*..... 91
Tablo 16.*Öğretmenlerin Çocukların Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulanması Gereken Etkinlik Türlerine İlişkin Önerileri* 92
Tablo 17.*Çocukların Empati Becerilerinin Gelişiminde Önemli Olan Faktörler ve Çocukların İhtiyaçları* 93
Tablo 18.*Empatinin Alt Boyutlarına Yönelik Belirlenen Hedefler*..... 99
Tablo 19.*Oyun Temelli Empati Programı'nda Yer Alan Etkinliklerin Empati Becerileri Alt Boyutları ve Kazanım Göstergelere Göre Dağılımı* 100
Tablo 20.*OTEP Uygulama Takvimi*..... 105
Tablo 21.*Deney Grubu Empati Becerileri, Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri Puanları Normallik Tablosu*..... 108

Tablo 22.*Kontrol Grubu Empati Becerileri, Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri Puanları Normallik Tablosu* *109*
Tablo 23.*Deney Grubu Öğretmenlerinin Uygulanan Etkinliklerin Alt Hedeflerine İlişkin Bildirimleri* *115*
Tablo 24.*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön-Test Empati Becerileri Toplam Puanları ve Empati Becerileri Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları* *121*
Tablo 25.*Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Empati Tanımları ve Çocukların Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uyguladıkları Etkinlik Türleri* *122*
Tablo 26.*Öğretmenlerin Empati Becerileri Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar* *125*
Tablo 27.*Öğretmenlerin Empati Becerileri Daha Az Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar* *126*
Tablo 28.*Öğretmenlerin Görüşlerine ve 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Ön Test Toplam Puanlarına Göre Empati Becerileri En Çok ve En Az Gelişmiş Çocuklar* ... *128*
Tablo 29.*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Arkadaşlık İlişkileri Ön-Test Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi* *131*
Tablo 30.*Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Tablosu (Arkadaşlık İlişkileri)* *132*
Tablo 31.*Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre ANCOVA Tablosu (Arkadaşlık İlişkileri)* *133*
Tablo 32.*Öğretmenlerin Arkadaşlık Becerileri Tanımları ve Çocukların Arkadaşlık İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Uyguladıkları Etkinlik Türleri* *134*
Tablo 33.*Öğretmenlerin Arkadaşlık İlişkileri Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar* *137*
Tablo 34.*Öğretmenlerin Arkadaşlık İlişkileri Daha Az Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar* *139*
Tablo 35.*Öğretmenlerin Görüşlerine ve OSBED Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri Alt Boyutu Ön Test Toplam Puanlarına Göre Arkadaşlık İlişkileri En Çok Gelişmiş Çocuklar* *141*
Tablo 36.*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duyguları Yönetme Becerileri Ön-Test Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi* *144*
Tablo 37.*Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Tablosu (Duyguları Yönetme Becerileri)* . *145*
Tablo 38.*Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre ANCOVA Tablosu (Duyguları Yönetme Becerileri)* *145*

Tablo 39.*Öğretmenlerin Duyguları Yönetme Becerileri Tanımları ve Çocukların Duyguları Yönetme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uyguladıkları Etkinlik Türleri 146*
Tablo 40.*Öğretmenlerin Duyguları Yönetme Becerileri Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar..... 148*
Tablo 41.*Öğretmenlerin Duyguları Yönetme Becerileri Daha Az Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar..... 150*
Tablo 42.*Öğretmenlerin Görüşlerine ve OSBED Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutu Ön Test Toplam Puanlarına Göre Duyguları Yönetme Becerileri En Çok ve En Az Gelişmiş Çocuklar..... 152*
Tablo 43.*Deney Grubundaki Çocukların Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Empati Becerileri Toplam Puanları ve Empati Becerileri Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu..... 157*
Tablo 44.*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son-Test Empati Becerileri Toplam Puanları ve Empati Becerileri Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... 158*
Tablo 45.*Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön ve Son Test Empati Becerileri Toplam Puanları ve Alt Boyutları Arasında Bağımlı Gruplar t Testi Tablosu 161*
Tablo 46.*Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi OSBED Arkadaşlık İlişkileri Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu..... 163*
Tablo 47.*Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri Alt Boyutu Son-test Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu . 163*
Tablo 48*.Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Arkadaşlık İlişkileri Alt Boyutu Ön-test- Son-test Puanları Arasında Bağımlı Gruplar t Testi Tablosu..... 165*
Tablo 49.*Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi OSBED Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu 166*
Tablo 50.*Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutları Son-test Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu..... 167*
Tablo 51*.Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutu Ön-test- Son-test Puanları Arasında Bağımlı Gruplar t Testi Tablosu..... 169*

Şekiller Dizini

Şekil 1.*Karma Yöntem Deneysel Desen Uygulamalarında Uyulması Gereken Temel Süreçler* 63

Şekil 2.*Araştırma Sürecinde Yürütülen Karma Yöntem Deneysel Desen* 64

Şekil 3.*Ölçek Görseli Örneği* 77

Şekil 4.*Çevrim İçi Ortamda Uygulama Örneği*..... 79

Şekil 5.*Deney Grubu Öğretmenlerinin Eğitim Programından Beklentileri* 155

Şekil 6.*Deney Grubu Öğretmenlerinin ve Ailelerinin Uygulanan Oyun Temelli Empati Programı Hakkındaki Görüşleri*..... 171

Şekil 7.*Deney Grubu Öğretmenlerinin ve Ailelerinin Uygulanan Oyun Temelli Empati Programı Sonrasında Çocukların Becerilerinde Gördüğü Değişiklikler*..... 174

Şekil 8.*Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar*..... 177

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Arkadaşlık Becerileri

Aİ: Arkadaşlık İlişkileri

AİTP: Arkadaşlık İlişkileri Toplam Puanı

BG: Bilişsel Gelişim

DBAA: Duygusal Bakış Açısı Alma

DG: Dil Gelişimi

DGA: Deney Grubu Aile

DGÇ: Deney Grubu Çocuk

DGÖ: Deney Grubu Öğretmen

DYB: Duyguları Yönetme Becerileri

DYBTP: Duyguları Yönetme Becerileri Toplam Puanı

EBTP: Empati Becerileri Toplam Puanı

G: Gösterge

INFIT: Ağırlıklandırılmış Artıkların Karesi (Weighted Squared Residuals-Mnsq)

K: Kazanım

KGÇ: Kontrol Grubu Çocuk

KGÖ: Kontrol Grubu Öğretmen

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MTK: Madde Tepki Kuramı

OSBED: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

OSBEP: Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi

OTEP: Oyun Temelli Empati Programı

OUTFİT: Ağırlıklandırılmamış Artıkların Karesi (Unweigted Squared Residuals)

SDG: Sosyal Duygusal Gelişim

Bölüm 1

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların sosyalleştikleri, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrendikleri, farklı beceriler geliştirdikleri ve edindikleri becerileri sürdürdükleri bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan beceri ve yeterlikler, çocukların yaşamları boyunca hayata uyum sağlayabilmesinde, sosyal ve duygusal açıdan kabul edilebilir davranışlar sergilemesinde önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemde gelişen ve çocukların sağlıklı, olumlu ilişkiler kurabilmesinde büyük rol oynayan sosyal becerilerden biri de empati becerileridir. Empati becerileri, insanların diğerlerinin davranışlarını ve duygularını anlamalarına ya da insanların içinde bulundukları durum hakkında tahminlerde bulunmalarına yardımcı olan (Allison vd., 2011), bireyin toplum içerisinde yaşamasına imkân tanıyan (Decety, 2011) ve insanların kendilerinden farklı düşünen, davranan ya da farklı inananları anlamasına katkı sağlayan becerilerdir (Calloway-Thomas, 2010; Feshbach ve Feshbach, 2009).

Empati becerileri yıllar içerisinde farklı bilim dalları tarafından çalışılmış, farklı tanımlar yapılmış bir kavramdır. Psikoloji ve eğitim bilimlerinde en sık kullanılan empati tanımlarından biri Rogers (1975) tarafından yapılmıştır. Rogers (1975) empatiyi, bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakabilmesi, karşıdakinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlayıp, hissederek karşı tarafa iletebilmesi olarak tanımlamaktadır. Empati becerilerine yönelik tanımlar yıllar içerisinde değişip gelişirken, empatinin boyutları da tanımlara paralel olarak farklılaşmıştır. İlk zamanlarda uluslararası alanyazında empati sadece duyuşsal ya da bilişsel boyutu olan bir kavram olarak ele alınırken (Hogan, 1969), özellikle 1980'li yıllardan itibaren hem duyuşsal hem de bilişsel boyutları olan bir kavram olarak kabul görmeye başlamıştır (Brems, 1988; Davis, 1983; Eisenberg ve Strayer, 1987; Feshbach, 1987). Son yıllarda ise empatinin duyuşsal ve bilişsel boyutunun yanı sıra davranışsal boyutu da ön plana çıkartılmış, empati kavramı üç boyutlu olarak araştırmalarda yer almaya başlamıştır

(Cappadocia vd., 2012; Geangu, 2015; Larson ve Yao, 2005; Reid vd., 2012; Telle ve Pfister, 2016).

Kişilerarası iletişimin gelişiminde büyük önem taşıyan empati becerileri sayesinde insanlar karşıdakinin içinde bulunduğu durumu anlar ve birbirleriyle sosyalleşir (Alçay, 2009; Fatfouta vd., 2015). Örneğin empati becerilerinin gelişmiş olması bireyin anne, baba, akranları ve çevresindeki diğer kişilerle sağlıklı ilişkiler kurmasına, olumlu sosyal davranışlarda bulunmasına (Holmgren vd., 1998) ve prososyal davranışlar sergilemesine katkı sağlar (Miller vd.,1996). Alanyazında empati becerilerinin bireyin kişilerarası iletişimini erken yıllardan itibaren etkilediğine dair araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar detaylı incelendiğinde, empati becerileri yüksek olan çocukların empati becerileri düşük olan akranlarına göre daha az problem davranış ve saldırganlık sergiledikleri (Findlay vd., 2006; Hasta ve Güler, 2013; Hastings vd., 2000; Kahraman ve Akgün, 2008; Kurtyılmaz, 2005; Kuyucu ve Tepeli, 2013; Loudin vd., 2003; Parsak, 2015; Spataro vd., 2020; Strayer ve Roberts, 2004; Türnüklü, 2004); bu çocukların iş birliği, yardım etme gibi olumlu sosyal davranışlarının daha yüksek olduğu (Paulus vd., 2020; Roberts ve Strayer, 1987; Sallquist vd., 2009; Strayer ve Roberts, 2004; Wang vd., 2019; Zhou vd., 2002); çevreleri ile daha sağlıklı ilişkiler kurdukları (McDonald ve Messinger, 2011); sosyal ilişkilerde yaşanan problemleri daha kolay çözdükleri (de Wied vd., 2007; Downs ve Strand, 2008), dolayısıyla akran ilişkilerinin daha olumlu ve akran kabullerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Beyazkürk vd., 2007; Eisenberg, 2014; Eisenberg ve Miller, 1987; Findlay vd., 2006; Gill ve Calkins, 2003; Malti vd., 2010; Mayberry ve Espelage, 2007; Nickerson vd., 2008; Özdemir, 2017; Roberts ve Strayer, 1987; Şen, 2017; Wang vd., 2019). Empati becerileri bireyin sosyal ilişkilerinin yanı sıra duygusal durumuna da olumlu katkılar sağlar. Empati, diğerlerinin duygularını hissedebilmek ve anlayabilmek için farklı sosyal becerilere sahip olmayı gerektiren bir kavramdır (Jolliffe ve Farrington, 2006). Örneğin empati becerileri yüksek olan çocukların duyguları tanıma ve duyguları adlandırma becerilerinin (Tunçel, 2019), duyguları kontrol etme becerilerinin

(Miller ve de Haar, 1997), duygu düzenleme ve duyguları yönetme becerilerinin daha gelişmiş olduğu bilinmektedir (Camodeca ve Coppola, 2016; Doğanay Koç, 2017; Karadeniz, 2022; Koca, 2020; Light vd., 2009; Malti vd., 2010; Panfile ve Laible, 2012; Roberts ve Strayer, 1996; Sallquist, vd., 2009; Strayer ve Fraser, 2004; Strayer ve Roberts, 2004; Zajdel vd., 2013; Zhou vd., 2002). Sosyal ve duygusal gelişimde kritik rol oynayan ve birçok değişken ile ilişkili olan empati becerilerinin erken yaşlardan itibaren uygun müdahalelerle desteklenmesi, çocukların normal gelişim sürdürebilmelerinde oldukça önemlidir (Beyer vd., 2012; Gini vd., 2007; Hunter, 2003; Lombardo vd., 2007).

Problem Durumu

Empati becerilerinin temeli erken yaşlarda atılmaya başlanır. Duygusal zekânın önemli bir bileşeni olarak görülen empatinin eksikliğinde antisosyal davranışlar, zorbalık, kişilik bozuklukları, otizm ve hatta psikopatolojik sorunlar görülebilmektedir (Gini vd., 2007; Lombardo vd., 2007). Bu sorunlar bireyin yaşantısını ömür boyu olumsuz etkileyebileceğinden, erken yaşlarda verilecek eğitimlerle bu sorunların önüne geçilmesi gerekir. Eğitim programları aracılığıyla empati becerilerini geliştirmek çocukların bütüncül gelişimlerinin desteklenmesinde önem taşımaktadır (Bonner ve Aspy, 1984; Feshbach ve Feshbach, 1987). Çocukların empati becerilerini geliştirebilmek için ya da ileride oluşabilecek empati eksikliklerini erken müdahalelerle önleyebilmek için ulusal ve uluslararası alanyazında çeşitli eğitim programları hazırlanmış; bu programların çocukların empati becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir (Aydın Kılıç, 2023; Berliner ve Masterson, 2015; Eisenberg-Berg ve Lennon, 1980; Garandeau vd., 2021; Gordon, 2020; Gordon, 2003; Kahraman ve Akgün, 2008; Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Özer Özbal ve Gönen, 2023; Ridley vd., 1982; Sae na ve Yeung-suk, 2000; Soliman vd., 2021; Şahin ve Ömeroğlu, 2015; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Wee vd., 2022). Hazırlanan bu eğitim programlarının erken yıllardan itibaren çocukların empati becerilerinin gelişimine katkı sağladığı deneysel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ayrıca ulusal ve uluslararası alanyazında çocuklara yönelik hazırlanan ‘empati eğitim

programları’ ile çocukların hem empati becerilerinin desteklenmesi hem de empati becerileri ile ilişkili olabilecek farklı becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan empati eğitim programlarının çocukların empati becerilerinin (Kahraman ve Akgün, 2008; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Özer Özbal ve Gönen, 2023; Ridley vd., 1982), bakış açısı alma becerilerinin (Aslan ve Köksal Akyol, 2019), prososyal davranışlarının (Gordon, 2003; Gordon, 2020; Kahraman ve Akgün, 2008; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Özer Özbal ve Gönen, 2023), sosyal davranışlarının (Şahin Seçer ve Alabay, 2011) ve duygulara yönelik becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı (Gordon, 2003; Gordon, 2020); problem davranışlarının (Şahin Seçer ve Alabay, 2011), sorun davranışlarının (Gordon, 2003; Kahraman ve Akgün, 2008) ve saldırgan davranışlarının ise azalmasına neden olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Gordon, 2003; Gordon, 2020). Fakat empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, hazırlanan empati eğitim programlarında empati becerilerinin çoğunlukla tek boyutlu olarak ele alındığı tespit edilmiştir. Ayrıntılı inceleme yapıldığında sadece iki araştırmada empati becerilerinin bilişsel ve duyuşsal boyutuna değinildiği (Garandeau vd., 2021; Ridley vd, 1982), diğer araştırmalarda empatinin tek boyutlu olarak incelendiği görülmüştür. Garandeau ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen çalışmada hazırlanan KiVa Anti Zorbalık Programı’nda ve Ridley ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen Empati Eğitim Programı’nda, eğitim programlarının çocukların duyuşsal ve bilişsel empati becerilerine etkisi incelenmiştir. Oysaki günümüzde empati becerileri duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu olarak kabul görmeye başladığından, okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanacak eğitim programlarının da empatinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarını içermesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Oyun Temelli Empati Programı'nın beş yaş çocuklarının empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Karşıdakinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlayabilen ve kendi duygularını yönetebilen bireylerin sosyal çevre ile daha olumlu ilişkiler kurabildiği ve bu ilişkileri daha kolay sürdürebildiği bilinmektedir (Garner ve Waajid, 2012; Izard vd. 2001). Bireyin empati becerilerinin arttırılması, iletişimde yaşanan sorunların azalmasına katkı sağlamanın yanı sıra bireyin çevresi ile iletişimini devam ettirebilmesine ve duygularını, düşüncelerini doğru bir şekilde aktarıp yönetebilmesine olanak tanır. Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu değişkenlerden biri arkadaşlık/akran ilişkileridir (Beyazkürk vd., 2007; de Wied vd., 2007; Eisenberg, 2014; Findlay vd., 2006; Malti vd., 2010; Özdemir, 2017; Roberts ve Strayer, 1996; Şen, 2017; Wang vd., 2019). Yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerileri arttıkça arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları (Beyazkürk vd., 2007; de Wied vd., 2007; Eisenberg, 2014; Findlay vd., 2006; Malti vd., 2010; Nickerson vd., 2008; Özdemir, 2017; Roberts ve Strayer, 1996; Şen, 2017) ve akran şiddetine daha az maruz kaldıkları ortaya konmuştur (Malti vd., 2010; Özdemir, 2017). Empati becerileri ile ilişkili olan diğer bir değişken duyguları yönetme becerileridir. Okul öncesi dönemdeki çocukların empati ve duyguları yönetme becerilerine yönelik yapılan araştırmalarla empati ile duyguları yönetme becerilerinin olumlu yönde ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Camodeca ve Coppola, 2016; Doğanay Koç, 2017; Light vd., 2009; Malti vd., 2010; Sallquist, vd., 2009; Roberts ve Strayer, 1996; Strayer ve Fraser, 2004; Strayer ve Roberts, 2004; Zajdel vd., 2013; Zhou vd., 2002). Empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ise empati becerileri gelişmiş çocukların arkadaşlık ilişkilerinin daha gelişmiş olduğu ve bu çocukların duygularını daha iyi ifade edip yönetebildikleri, duygularını yönetebilen çocukların da

arkadaşlık ilişkilerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir (Malti vd., 2010). Bu ilişki göz önüne alındığında araştırma kapsamında geliştirilmesi planlanan empati eğitim programı aracılığıyla çocukların empati, arkadaşlık ve duyguları yönetme becerilerine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Okul öncesi dönem, davranış ve duygu gelişimi açısından çok büyük önem taşımakta, bu dönemde kazanılan beceriler bireyin yaşamının ilerleyen dönemlerini de etkileyebilmektedir (Semiz ve Lindberg, 2022). Erken yaşlardan itibaren verilecek eğitimlerle çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi bireyin yaşam boyu gelişimi açısından oldukça önemlidir (Denham vd., 2003; Saltalı, 2010). Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve öz bakım becerilerini ele alan, bütüncül ve gelişimsel bir programdır. Programda yer alan kazanım ve göstergelerle farklı öğrenme süreçleri oluşturularak çocukların bütüncül gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Fakat programda yer alan kazanımlar detaylı incelendiğinde toplam 63 kazanımın 17'sinin, 343 göstergenin ise 53'ünün sosyal duygusal gelişim alanına ait olduğu; sosyal duygusal gelişim alanındaki kazanım göstergeler arasında ise direkt empati becerilerine yönelik bir kazanıma ve göstergeye yer verilmediği görülmektedir. Bu nedenle ulusal eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin çocukların empati becerilerini desteklemekte yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ulusal okul öncesi eğitim programını uygulayan öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bir araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin empati becerilerini bu dönemdeki çocuklara kazandırılabilecek en zor becerilerden biri olarak ifade ettiği ve uygulamalarında empati becerilerine yönelik etkinliklere daha az yer verdikleri tespit edilmiştir (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015). Oysaki okul öncesi dönem çocuklarının gelişim dönemlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik, uygun yöntem ve tekniklerle hazırlanan eğitim programlarının çocukların empati becerilerinin desteklenmesine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Gordon, 2020; Kahraman ve Akgün,

2008; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Özer Özbal ve Gönen, 2023; Ridley vd., 1982). Ulusal alanyazında var olan empati eğitim programlarının empati becerilerinin alt boyutlarını içermediği göz önüne alındığında empati becerilerinin alt boyutlarını da kapsayan bir eğitim programının geliştirilmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında çocukların iletişim becerilerinde önemli rol oynayan ve birbirleri ile ilişkili olan empati becerilerinin, arkadaşlık becerilerinin ve duyguları yönetme becerilerinin desteklenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi dönemden itibaren çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanacak eğitim programları ile çocukların empati becerilerinin yanı sıra arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerilerine de katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu nedenle empatinin üç alt boyutunun da yer aldığı bir empati eğitim programının hazırlanmasının ve hazırlanan bu eğitim programının çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine etkisinin incelenmesinin alanyazın için önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada “Okul öncesi dönem beş yaş çocuklarına yönelik hazırlanan Oyun Temelli Empati Programı’nın çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine etkisi var mıdır?” sorusu kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

Alt Problemler

A) Müdahale programı öncesi:

A1) Çalışmada yer alan çocukların empati becerileri ne düzeydedir?

A1.1) Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test empati becerileri toplam puanları ve empati becerileri alt boyut puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

A1.2) Çocukların empati becerilerinin gelişimine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

A1.3) Öğretmenlerin empati becerileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttiği çocuklar, aynı zamanda 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nden en yüksek ve en düşük puanı alan çocuklar mıdır?

A2) Çalışmada yer alan çocukların arkadaşlık ilişkileri ne düzeydedir?

A2.1) Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test arkadaşlık ilişkileri puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

A2.2) Çocukların arkadaşlık ilişkilerinin gelişimine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

A2.3) Öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttiği çocuklar, aynı zamanda Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri alt boyutundan en yüksek ve en düşük puanı alan çocuklar mıdır?

A3) Çalışmada yer alan çocukların duyguları yönetme becerileri ne düzeydedir?

A3.1) Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test duyguları yönetme becerileri puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

A3.2) Çocukların duyguları yönetme becerilerinin gelişimine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

A3.3) Öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttiği çocuklar, aynı zamanda Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutundan en yüksek ve en düşük puanı alan çocuklar mıdır?

A4) Deney grubu öğretmenlerinin Oyun Temelli Empati Programı'ndan beklentileri nelerdir?

B) Müdahale programı sonrası:

B1) Oyun Temelli Empati Programının deney grubundaki çocukların empati becerilerine anlamlı bir etkisi var mıdır?

B2) Oyun Temelli Empati Programının deney grubundaki çocukların arkadaşlık ilişkilerine anlamlı bir etkisi var mıdır?

B3) Oyun Temelli Empati Programının deney grubundaki çocukların duyguları yönetme becerilerine anlamlı bir etkisi var mıdır?

B4) Deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin Oyun Temelli Empati Programı'na ilişkin görüşleri nelerdir?

B5) Deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin Oyun Temelli Empati Programı sonrasında çocukların becerilerinde gördükleri değişiklikler nelerdir?

B6) Uygulanan Oyun Temelli Empati Programı sonrasında elde edilen nicel ve nitel veriler birbirini ne derece desteklemektedir?

Sayıltılar

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri cevapların tarafsız olduğu ve gerçek durumu yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunun beş yaş gruplarında bulunan 69 çocuk, bu çocukların aileleri ve bu grupların beş öğretmeni ile sınırlıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, çocukların "4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'ne", ailelerin ve öğretmenlerin "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Ana-baba ve Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarına", öğretmenlerin görüşme sorularına ve ailelerin açık uçlu anket formuna verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Empati: Bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakabilmesi, karşıdakinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlayıp, hissederek karşı tarafa iletebilmesi sürecidir (Rogers, 1975).

Bilişsel Empati: Karşıdakinin içsel durumunun, duygusunun, düşüncelerinin ve niyetlerinin bilişsel olarak farkında olunmasıdır (Staub, 1990).

Duyuşsal / Duygusal Empati: Diğer kişilerin duygularına duyarlı olarak onların duygularını paylaşmak, birlikte hissetmek, duyguyu dolaylı olarak deneyimlemek olarak tanımlanmaktadır (Barnett, 1987; Chisholm ve Strayer, 1995; Eisenberg, 1989; Eisenberg ve Strayer, 1987; Rogers, 1975).

Davranışsal Empati: Empatinin bilişsel ve duyuşsal süreçlerinin dışa vurumunu ve prososyal davranışları içeren davranışsal empati eyleme yöneliktir (Bensalah vd., 2016; Larson ve Yao, 2005).

Arkadaşlık İlişkileri: Bireyin akranı olan ya da akranı olmayan kişilerle genellikle karşılıklı ve gönüllü olarak kurduğu duygusal bağ, iletişim ve etkileşimin bütünüdür (Brendgen vd., 2000; Bukowski vd., 1996; Calp vd., 2018; Gander ve Gandiner, 2010; Hay vd., 2004; Ladd vd., 1999).

Duyguları Yönetme Becerileri: Baskı altındayken sakin kalabilme, engellenme durumuyla başa çıkabilme, istekleri erteleme gibi duyguları, bulunulan ortama uygun olarak kontrol edebilmeyi sağlayan becerilerdir (Ömeroğlu vd., 2014a).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın Kuramsal Temelleri

Empati Becerileri

Empati kelimesi ilk kez 19. yüzyılda sanat kuramı terimi olarak Robert Vischer tarafından ortaya atılmıştır. Vischer, Almanca “einfühlung” kavramını, sanat eserlerinin izleyicinin/seyircinin kas ve duygu durumunu etkileyebilmesi, izleyicinin farklı duygu dünyasına girebilmesi anlamında kullanmıştır (Wispe, 1990). Psikolojik terim olarak ise empati, Lipps tarafından 1897 yılında insanın kendisini karşısındaki nesnenin içinde hissetmesi, nesneyi yansıtması ve algılaması, dışarıdaki nesneyi kendine mal etme süreci olarak tanımlanmıştır (Barrett-Lennard, 1993). Titchener (1909) ise Almancadaki “einfühlung” terimini, eski Yunancadaki “empatheia” teriminden yararlanarak “empathy” olarak çevirmiş ve empatiyi “diğerlerinin davranışına tepki verirken, durum içerisinde kendi kendini hissetme ve diğerleriyle birlikte hissetme, olaya ya da objeye girerek bakma” biçiminde tanımlamıştır (Dökmen, 2013; Gallese, 2003).

Empati kavramı ortaya atıldığından bu yana farklı disiplinlerdeki ve görüşlerdeki bilim insanları tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Hogan (1969) empatiyi başkalarının duygularını birebir yaşamaksızın, durumunu zihinsel olarak anlamak olarak tanımlarken, Rogers (1975), kişinin kendisini karşıdakinin yerine koyarak, olaylara karşıdakinin bakış açısı ile bakma, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlama, hissetme ve bu durumu karşıdakine iletme süreci olarak tanımlamakta; Hoffman (2008) ise karşıdakinin durumuna uygun dolaylı duygusal tepki verebilme olarak nitelendirmektedir. Weiner (1985) empatiyi karşıdakinin ayakkabılarını giyerek, karşıdakinin gereksinimini ve hissettiklerini anlayabilme becerisi olarak tanımlarken; Staub (1990) ise karşıdakinin iç dünyasını anlayarak, duygularına katılma olarak açıklamakta; Eisenberg ve Fabes (1990) karşıdaki kişinin duygu durumunu anlayarak tepki verme ve karşıdakinin hissettiklerini ya da hissedebileceklerini tahmin ederek benzer duyguyu hissetme süreci olarak belirtmektedir.

Decety ve Jackson'a (2004) göre empati, karşıdaki kişinin duygularını paylaşma, bilişsel olarak ne hissettiğini sezme ve karşıdakinin sıkıntılarına şefkatle karşılık verme yeteneklerini içermelidir. Goleman (2006) empatiyi diğerlerinin duygusal durumunu anlama, karar verme sürecinde diğerlerinin duygularını dikkate alma ve diğerlerine duygusal tepkilerine göre davranma becerisi olarak ifade etmektedir. Dökmen (2013) ise karşıdaki kişinin yerine kendimizi koyarak, olaylara onun bakış açısı ile bakabilmemiz, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmemiz ve bu durumu iletebilme sürecimiz olarak açıklarken; Adler, başkasının gözleri ile görmek, kulakları ile işitmek ve kalbi ile hissetmek olarak tanımlamıştır (akt. Katman, 2010).

Empatiye ilişkin farklı farklı tanımlar incelendiğinde aslında tanımlarda empatinin farklı bileşenlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Empati tanımlarının gelişip genişletilmesiyle birlikte empatinin çok boyutlu bir yapı olduğu kabul görmeye başlamıştır. Uluslararası alanyazında empati ilk zamanlarda sadece bilişsel ya da duyuşsal boyutlu bir kavram olarak görülmesine karşın (Hogan, 1969) günümüze yaklaştıkça çok boyutlu olduğu kabul görmeye başlamıştır (Brems, 1988; Davis, 1980; Eisenberg ve Strayer, 1987; Feshbach, 1987). Empatinin çok boyutluluğuna vurgu yapan ilk isim Feshbach'dir (1987). Feshbach dışında çok sayıda uzman da empatinin bilişsel ve duyuşsal öğelerden oluştuğunu ve duruma göre bilişsel ya da duyuşsal boyutta tepki verilebildiğini belirtmektedir (Brems, 1988; Cappadocia vd., 2012; Eisenberg ve Strayer, 1987; Geangu, 2015; Reid vd., 2012; Telle ve Pfister, 2016). Son zamanlarda duyuşsal ve bilişsel boyutun yanı sıra davranışsal boyut hakkında da çalışmalar sürdürülmektedir (Larson ve Yao, 2005).

Empati Boyutları.

Bilişsel Empati. Staub (1990) bilişsel empatiyi karşıdakinin içsel durumunun, duygusunun, düşüncelerinin ve niyetlerinin bilişsel olarak farkında olunması şeklinde açıklamıştır. Bilişsel empati bireyin öz yönelimli (self-oriented) olmak yerine, başka bir kişinin bakış açısını anlama kapasitesini tanımlamaktadır (Fjortoft vd., 2011; Lonigro vd.,

2014; Shamay-Tsoory, 2011). Bilişsel empatide karşıdaki kişinin duygularını yaşamak yerine, duyguları bilişsel olarak anlayabilmek esastır. Yani bilişsel empati, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini, sözel ve sözel olmayan ipuçları aracılığıyla anlama (Davis, 1983) ve zihinde canlandırma (Strayer, 1980) becerisi gerektirir. Bilişsel empati prefrontal ve temporal kortekslerde daha üst düzey beyin bölgelerini, "Zihin Kuramı" olarak bilinen başkalarının deneyimlerini, düşüncelerini ve niyetlerini hayata geçirme sürecini mümkün kılan bir yürütme işlevidir (Baron-Cohen, 2009).

Bilişsel empatinin kurulabilmesi için bireyin karşıdakine odaklanarak karşıdakinin durumsal ipuçlarını fark etmesinin yanı sıra, karşıdakinin ifadesel sinyallerini okuması ve tepkilerini anlamaya çalışması gibi bazı bilişsel süreçlere ihtiyaç vardır (Zoll ve Enz 2005). Tissot'a (2003) göre ise bilişsel empatinin kurulabilmesi sürecinde kişinin kendini diğerlerinden ayırabilme, farklı duygu durumlarını tanıyabilme ve ayırabilme, geçmiş yaşantıları hafızadan geri çağırabilme yeteneği, semantik bilgi işleme süreci ve geçmiş deneyimler ile bu bilgileri ilişkilendirebilme yeteneği ve bilişsel olarak rol alma becerilerinin olması gerekir (akt. Yüksel, 2015). Bilişsel empati becerileri erken yaşlardan itibaren gözlemlenebilmektedir (McDonald ve Messinger, 2011).

Duygusal / Duyuşsal Empati. Duyuşsal empati, diğer kişilerin duygularına duyarlı olarak onların duygularını paylaşmak, birlikte hissetmek, duyguyu dolaylı olarak deneyimlemek olarak tanımlanmaktadır (Barnett, 1987; Chisholm ve Strayer, 1995; Eisenberg, 1989; Eisenberg ve Strayer, 1987; Rogers, 1975). Duyuşsal empatide kişinin karşısındaki kişinin duygularını hissedebilmesi ve bu kişinin duygusal durumuna uygun tepki verebilmesi söz konusudur (De Kemp vd., 2007). Ses tonu, yüz ifadesi ya da mimikler gibi uyarıcılar, karşıdaki kişinin duygusunun doğru şekilde hissedilebilmesine ve duruma uygun tepkiler verilmesine yardımcı olan ipuçları sunar (De Wied vd., 2005). Empatinin duyuşsal alt boyutunda empatik ilgi söz konusudur (Lonigro vd., 2014). Bireyin diğerlerinin duygularını anlayabilmesi için diğerinin duygusal durumunu bilişsel olarak yorumlayabilmesi, kendini diğerinden ayırabilmesi ve diğerinin deneyimini anlayabilmesi

gerekir (Light vd., 2009; Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1990). Bu nedenle duyuşsal empatinin bilişsel empatinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Zoll ve Enz 2005). Yenidoğan bebeklerin bile duyuşsal empati duyarlılığına sahip olduğu bilinmektedir (Smith, 2006).

Davranışsal Empati. Hoffman (1987) empatiyi kişinin kendi duygusuyla diğerinin duygusu arasındaki ilişkiye temel olan süreçler olarak tanımlamaktadır. Davranışsal empati eyleme yöneliktir, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin dışa vurumunu (Larson ve Yao, 2005) ve prososyal davranışları içermektedir (Bensalah vd., 2016). Yani davranışsal empatide başkalarının duygularını anlamanın yanı sıra, aynı zamanda uygun şekilde yanıt vermeyi içeren bir empatik tepkiye ihtiyaç duyulmaktadır (Cappadocia vd., 2012). Bu nedenle son zamanlarda empatinin duyuşsal ve bilişsel yönlerine ek olarak, davranışsal yönlerinin de incelenmesi gerektiği öne sürülmektedir (Reid vd., 2012).

Sonuç olarak, bilişsel empati bireyin başka bir kişinin bakış açısını anlama kapasitesini tanımlarken, duyuşsal empati başkalarının duygularını deneyimlemeyi ve içselleştirmeyi içeren bir süreçtir. Bunların yanı sıra davranışsal empati bilişsel ve duyuşsal süreçlerin eyleme yönelik dışa vurumunu içermektedir (Cappadocia vd., 2012; Larson ve Yao, 2005; Reid vd., 2012). Örneğin bir çocuğun oyun oynarken gruba alınmadığını gören başka bir çocuk, gruba alınmayan çocuğun nasıl hissettiğini ifade ettiğinde duyuşsal empati, gruba alınmayan çocuğun neden bu duyguyu hissettiğini ifade ettiğinde bilişsel empati, gruba alınmayan çocuğun yerinde olduğunda ne yapacağını ifade etmesinde ise davranışsal empati becerileri söz konusudur. Cornelius (2018), gerçek bir empatiden söz edebilmek için kişinin başkalarının deneyimlerini anlaması (bakış açısı alma- bilişsel empati), başkalarının deneyimlediği duyguya benzer duygular hissetmesi (duygusal paylaşım – duyuşsal empati) ve başkalarının yaşadığı sorunu çözebilmek için eylemde bulunması (empatik kaygı – davranışsal empati) gerektiğini ifade etmiştir. Cornelius'a (2018) göre sağlıklı bir empati süreci için üç alt boyut da gözden kaçırılmamalıdır.

Çocuklarda Empati Becerilerinin Gelişimi. Çocuklarda empati becerilerinin gelişimi hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının benmerkezci düşünce yapısına sahip olduğunu ve empatik tepki vermek için yeterli bilişsel olgunluğa henüz ulaşamadığını belirten Freud (1958) ve Piaget'in (1965) aksine (akt. Ersoy ve Köşger, 2016), günümüzde çocukların doğumdan itibaren empatik yatkınlıklarının var olduğuna, yenidoğanların bile empatik davranışlar sergileyebileceklerine ilişkin araştırmalar yer almaktadır (Kim, 2017; McDonald ve Messinger, 2011; McMullen vd., 2009; Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow 1990; Zahn-Waxler vd., 1992a). Bu bölümde çocukların empati becerilerinin gelişimi 0-3 ve 4-6 yaş olarak ele alınacaktır.

0-3 Yaş Döneminde Empati Becerileri. Bebekler dünyaya geldikleri anda çevreyi tanıma gereksinimi duyarlar. Yenidoğanların bu süreçte çevresindeki kişilerin duygu ve yüz ifadelerine tepki verdiklerine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Yenidoğanların başkalarının duygularına ve yüz ifadelerine tepki vermeye başladıkları, bundan dolayı bebeklerin empatiye yönelik biyolojik eğilim ile doğuyor olabileceği görüşü yaygındır (Poole vd., 2005). Yapılan araştırmalarda doğumdan sonraki birkaç saat içerisinde yenidoğanların farklı yüz hareketlerini taklit edebildikleri (Field vd.,1982; Meltzoff ve Moore, 1977, 1983), 2-4 ay aralığındaki bebeklerin başkasının yüz ifadelerini taklit edebildiğini gösteren davranışlar sergiledikleri (Jacobson, 1979), 4-6 ay arasındaki bebeklerin mutlu yüz ifadesine kızgın ve nötr yüz ifadelerinden daha uzun bir süre baktıkları (LaBarbera vd., 1976), yenidoğanların başka bir bebeğin ağlama sesine tepki olarak ağladıkları (Martin ve Clark, 1982; Sagi ve Hoffman, 1976; Simner, 1971) ve 1 yaşındaki bebeklerin de akran bir bebeğin ağlama videosunu izlerken kendilerini rahatsız hissettikleri ortaya konmuştur (Ungerer vd., 1990). Bu görüşlerin aksine, Hoffman (1987) bebeklerin verdikleri bu tepkilerin bebeğin kendisi ve diğerleri arasındaki ayrımı yapamamasından kaynaklandığını, bebeklerin karşıdakinin yaşadığı rahatsızlığı kendi rahatsızlığı gibi algıladıklarını ve kendini rahatlatmaya yönelik tepkiler vermeye çalıştıklarını belirtmiş;

Goleman'da (2006) bu tepkilerin empatik tepki olmadığını fakat empatinin habercisi olduğunu dile getirmiştir.

Bebeklerin mutlu, üzgün ve öfkeli yüzlerin görüntülerine verdiği yanıtlar, bazı bilim insanları tarafından eşleştirme olarak nitelendirilirken, farklı yanıtlar da ortaya çıkmıştır. Yüz ifadelerinin taklit edilmesi özellikle bebeklerle bakım veren kişilerin etkileşimlerinin ve ilişkilerinin kalitesiyle ilgilidir. Bebeklerin, bakım verenlerin duygularını otomatik olarak eşleştirme eğilimi, empatinin gelişmesinden önce ortaya çıkar ve bebek başka bir kişinin bakış açısını alıp ona uygun şekilde cevap verebileceği aşamaya gelmeden önce, paylaşılan bir duygusal deneyim yaşatır. Duygu eşleme, anne ve bebek arasında duygusal uyum ve tamamlayıcılık yaratarak uygun bağlanma modellerinin oluşumuna katkıda bulunur (Bowlby, 1969; akt. Hutman ve Dapretto, 2009).

Erken dönemde görülen taklit, sosyal öğrenmeyi desteklemektedir. Bebeklerin diğer bebeklerin ağlamasına tepki olarak ağlama eğilimi göstermeleri ve doğumdan sonraki ilk gün gibi erken bir süre içinde belirli yüz ifadelerini kopyalama yetenekleri duygusal bulaşma (emotional contagion) ile açıklanmaktadır (Hutman ve Dapretto, 2009). Duygusal bulaşma, başka birinin yüz ifadesini, sesini, duruşunu ve hareketini otomatik olarak taklit etme ve böylece aynı veya benzer bir duygusal duruma girme eğilimidir (Hatfield vd., 1994). Duyuşsal durumun eşleştirilmesine ek olarak, duygusal bulaşma, duygu düzenleme becerisinin kazanılmasında da etkilidir. Thompson (1987) duygusal bulaşmanın ilkel empatik bir tepki olduğunu, bebeklerin 18 aydan önce gerçek empatik tepki verebilmek için bilişsel ön koşullarının mevcut olmadığını savunmaktadır. Bebeklik döneminde bebek kendisi ve diğerleri arasında ayırım yapamadığından, karşıdaki kişinin yaşadığı rahatsızlığı kendi rahatsızlığı gibi algılamakta, bu nedenle tepkileri de kendisini rahatlatma yönünde olmaktadır. Empatik tepkinin kökenini duygusal bulaşma ya da başkasının duygusal ifadelerini otomatik mimiklerle taklit etme olarak belirten araştırmacıların (Hatfield vd., 1994) yanı sıra, gerçek empatiyi duygusal bulaşma ve otomatik mimiklere ek olarak kendini diğerlerinden ayırt etme ve diğerlerinin içsel

durumlarının farklı olabileceğini kabul etme olarak tanımlayan araştırmacılar da bulunmaktadır (Vaish, 2020).

Bebeklerde duygusal bulaşma sürecinden sonra sosyal referanslama süreci görülmektedir. Sosyal referanslama (social referencing), bebeğin bakım veren kişinin veya başka bir yetişkinin duygusal ifadesine davranışsal tepki vermesidir. Feinman ve Lewis (1983), on aylık bebeklerin annelerinin yüz ifadelerine tepki olarak davranışlarını değiştirmeye başladıklarını, yani sosyal referanslama yapabildiklerini tespit etmiştir. Sosyal referanslama kronolojik ve gelişimsel açıdan empatiden önce gelişmektedir (Hutman ve Dapretto, 2009). Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow'un (1982, 1984) yaptıkları çalışmalar sonucunda 14 aylık bebeklerin bireysel bulaşıcılık ve bireysel üzüntü yaşadıkları, diğerlerinin üzüntülerine kontrollü tepkiler verebildikleri, iki yaşın sonralarına doğru da diğerlerinin yaşadıklarını taklit ettikleri ve prososyal davranışlar sergilemeye başladıkları ortaya konmuştur. Hoffman (2001) ise çocukların 1-2 yaş civarında karşıdaki kişinin üzgün olduğunu anlayabildiklerini fakat bu kişinin farklı gereksinimleri olduğunu anlayamadıklarını belirtmiştir. Bazı araştırmalarda Hoffman'ın aksine çocukların iki yaşından önce bile gelişmiş empatik davranışlar sergileyebildikleri savunulmaktadır (Davidov vd., 2013; Young vd.,1999; Zahn-Waxler vd., 1979; Zahn-Waxler vd., 1992b). Örneğin, Zahn-Waxler ve arkadaşları (1979) tarafından yapılan bir araştırmada 1,5-2,5 yaş aralığındaki çocukların gündelik karşılaşmalarda başkalarının sıkıntılı ifadelerine (üzüntü, rahatsızlık, acı) yönelik olarak özgeci (başkalarını düşünen) davranışlar gösterdikleri ortaya konmuştur. İki yaş civarında bebeklerin kendi odaklı sıkıntıları, diğerleri odaklıya dönüşmeye doğru ilerleme kaydeder ve bu değişiklikler aynı dönemde meydana gelen bilişsel gelişimdeki değişimlerle paralel ilerler. İki yaş dolaylarında ortaya çıkan ve bebeğin başka bir kişinin sıkıntısını kendisinden ayırt etme yeteneğini de destekleyebilecek bilişsel beceriler arasında kendini tanıma ve bakış açısı alma da yer almaktadır (Hutman ve Dapretto, 2009). Young ve arkadaşları (1999), iki yaşındaki çocukların empati becerilerini inceledikleri çalışmada, çocukların tanıdık olmayan

mağdurlara da duyarlı olduklarını ancak annenin sıkıntıda olduğu durumlar için daha fazla endişe gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Çocuklar iki yaşın sonları üç yaşın başlarında diğer insanların duygularının kendi duygularından farklı olduğunu keşfetmeye başlar. Örneğin, iki yaş civarındaki ikiz çocuklarla yapılan çalışmada, çocukların başkalarının sıkıntı durumlarını taklit ettikleri, başkalarının yaşadığı endişeli durumlara yönelik tepki verdikleri ve bu durumun yaşla birlikte arttığı tespit edilmiştir (Zahn-Waxler vd., 1992a). Hoffman (1984), 2-3 yaş dönemindeki çocukların rol alma yeteneklerinin gelişerek, kendi duygularının diğerlerinin duygularından farklı olabileceğini anlayabildiklerini, üç yaş ve üzeri çocukların ise empatik isteklilik göstermeye başladığını ifade etmiştir.

4-6 Yaş Döneminde Empati Becerileri. Üç yaş ve üzerindeki çocuklar diğerlerinin düşüncelerinin kendilerininkinden farklı olduğunu anlamaya başlar ve kendisini başkasının yerine koyabilir. Dört yaş sosyal ilişkilerin arttığı, akranlarla iletişimin güçlendiği bir dönemdir. Sosyal ilişkilerin artması empati becerilerinin de desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Yavuz, 2004). 4-5 yaş dönemindeki çocuklar başkaları açısından bir duruma, bir olaya bakabilmektedirler (Wellman vd., 2001). Bu dönemde çocuklar diğerlerinin sıkıntılarını, problemlerini anlamanın yanı sıra, çözüm için diğerlerine yardım etmeye isteklidir. Okul öncesi dönemde çocuklar insanların farklı düşüncelerinin olabileceğini ve aynı duruma farklı tepkiler verebileceklerini anlamaya başlar (Ünal, 2007). Beş yaşına gelen bir çocuk eğer normal gelişim gösteriyorsa empati becerilerini büyük oranda sergiler (Yavuz, 2004). Okul öncesi yıllar çocukların duygularını tanıyıp, yönetmeye başladıkları, akranları ile iletişimi güçlendirdikleri ve empati kurmayı öğrendikleri yıllardır (Elias vd., 2003; Nissen ve Hawkins, 2008). Birçok sosyal beceri gibi empati becerilerinin gelişiminde de okul öncesi dönemde artış gözlemlenir. Ayrıca Church'a (2005) göre okul öncesi dönem çocukların empati becerileri kazanmak için en istekli oldukları dönemdir (akt. Kahraman ve Akgün, 2008). Bu nedenle erken yıllardan itibaren ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara model olması ve empati becerilerinin

geliştirilmesine yönelik eğitimler hazırlanması, empati becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak yaşam boyu sosyal duygusal gelişimi destekleyecektir.

Çocukların Empati Gelişimlerini Etkileyen Faktörler. Çocukların empati beceri gelişimlerini etkileyen bireysel, nörogelişimsel ve çevresel faktörler bulunmaktadır. Empati becerilerinin gelişimini etkileyen bireysel faktörlerden biri yaştır. Empati becerileri gelişimsel bir süreçle arttığından, empati becerilerinin yaşla birlikte geliştiği çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır (Aslan, 2018; Bensalah vd., 2016; Brown vd., 2017; Ersay ve Koca, 2022; Koca, 2020; Özdemir, 2017; Paz vd., 2021; Simon ve Nader-Grosbois, 2021; Strayer ve Fraser, 2004). Empati gelişimini etkileyen diğer bireysel faktör cinsiyettir. Yapılan araştırmalarda cinsiyete göre kız çocukları lehine farklılıkların olduğu, kız çocuklarının empati becerilerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arıkoç, 2019; Aslan, 2018; Belacchi ve Farina, 2012; Eisenberg ve Fabes, 1992; Liu vd., 2018; Simner, 1979; Simon ve Nader-Grosbois, 2021; Taner Derman vd., 2020; Zahn-Waxler vd., 1992). Yaş ve cinsiyetin yanı sıra çocukların mizaçlarının da empati becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler arasında olduğu bilinmektedir. Daha olumlu mizaç özelliklerine sahip olan çocukların empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu, zor mizaçlı çocukların ise daha düşük empati düzeyine sahip oldukları araştırmalarla ortaya konmuştur (Miller ve de Haar, 1997; Özdemir Beceren ve Adak Özdemir, 2019; van der Mark vd., 2002; Young vd., 1999).

Empati becerilerinin gelişiminde beyindeki çeşitli bölgeler önemli rol oynamaktadır. Bu becerilerin gelişiminde etkili olan nörogelişimsel faktörlerden biri ayna nöron olarak bilinen motor nöronlardır. Ayna nöronlar sayesinde birey, eyleme bakarak ya da eylemi yaptığını hayal ederek eylemi yapmış gibi olabilir. Ayna nöronların, Gallese ve arkadaşları (1996) tarafından keşfedilmesinin ardından 2000'li yıllarda nörobiyolojik çalışmalar artmıştır (Ferrai vd., 2003; Jabbi vd., 2007; Wicker vd., 2003). Başkalarının eylemlerini ve niyetlerini yansıtma ile başkalarının duygularını hissetme ve taklit etmede ayna nöronların

işlev gördüğü düşünülmektedir (Yüksel, 2015). Bu nedenle ayna nöronların empati becerilerinin oluşumunda ve gelişiminde etkili olduğu öne sürülmektedir.

Çocukların empati becerilerinin gelişimini etkileyen çevresel faktörlerden bazıları bağlanma, ebeveyn tutumları, anne empati düzeyi, ebeveyn çocuk ilişkisi, ebeveynin duygusal yoksunluğu ve ebeveynlerin birbirleri ile ilişkileridir. Bebeklik döneminde çoğunlukla birincil bakım veren kişi annedir. Bebeğin erken dönemde anne ile kurduğu olumlu bağ ve yakınlık ilerleyen dönemde diğer insanlarla kurulacak sosyal ilişkileri etkileyebilmektedir (Zhou vd., 2002). Bu nedenle erken dönemde kurulan güvenli bağlanma örüntüleri sayesinde çocuğun empati becerilerinin gelişimi desteklenmektedir (Feldman, 2007; Kestenbaum ve Sroufe, 1989; Mikulincer vd., 2001; Panfile ve Laible, 2012; Ştefan ve Avram, 2018; Zhou vd., 2002). Anne çocuk arasındaki bağlanma modelinin yanı sıra annenin empati düzeyi (Malakcıoğlu, 2022), ebeveyn tutumları (Eisenberg, 2014; Farrant vd., 2012; Parsak ve Kuzucu, 2020; Taner Derman vd., 2020), ebeveyn çocuk ilişkisi (Aslan, 2018; Robinson, 1994; Valiente vd., 2004; Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1990; Zhou vd., 2002) ve ebeveynin duygusal yoksunluğu (Speyer vd., 2022) gibi faktörler empati becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Ebeveynlerin empatik davranışları ve tavırları ile birbirlerine yönelik empatik tutumları erken yaşlardan itibaren çocuğa model olmaktadır. Bu nedenle empatinin gelişim sürecinde ebeveynlerin empatik davranışları kadar ebeveynler arası iletişim ve empatik tutum da çocukların empati becerilerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Önder, 2015).

Empati Modelleri. Araştırmanın bu bölümünde Davis Empati Modelinden, Feshbach Üç Bileşen Empati Modelinden ve Hoffman'ın Empati Modelinden bahsedilecektir.

Davis Empati Modeli. Davis'in empati modeline göre empatinin empatik ilgi, hayal gücü, kişisel sıkıntı ve bakış açısı alma olmak üzere dört boyutu vardır ve empati çok boyutlu bir olgudur (Yüksel, 2015).

Empatik İlgi (Empathic Concern). Başkalarına karşı duyarlı olabilme ve başkaları odaklı bir duruma duyarlılık gösterme ve şefkat gibi duygusal tepkiler verebilmedir.

Hayal Gücü (Fantasy). Hayali karakterlerin duygu ve davranışlarını kendine mal etme, o karakterlerle özdeşleme süreci olarak belirtilmiştir. Davis (1996), hayal gücü yüksek olan bireylerin duygusal tepkilere daha duyarlı olabileceklerini ve hayali karakterlerle daha çok özdeşim kurabileceklerini dile getirmiştir.

Kişisel Sıkıntı (Personal Distress). Başkalarının olumsuz yaşantılarına yönelik kişisel rahatsızlık ve endişe duymadır. Kişisel dert edinme olarak da adlandırılmaktadır. Bu bileşende diğerlerinin yaşadığı olumsuz durumların bireyde sıkıntı, endişe gibi duyguların ortaya çıkabileceği belirtilmektedir.

Bakış Açısı Alma (Perspective Taking). Olayları başkası açısından görebilmek ve başkasının davranışlarını anlayabilmektir.

Feshbach Üç Bileşen Empati Modeli. Feshbach (1979) empatik tepkinin oluşabilmesi için üç bileşenden bahsetmiş ve sürecin gerçekleşebilmesi için her üç bileşenin de gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu bileşenlerden ikisi bilişsel, diğeri ise duyuşsal süreçleri vurgulamaktadır. Başkalarının duygusal durumunu ayırt etme ve sınıflandırma becerisi ile başkasının rolü ve bakış açısını alabilme becerisi bilişsel boyutu oluşturmaktadır. Başkasının rolü ve bakış açısını alabilme becerisi, duygusal durumu ayırt etme ve sınıflandırma becerisinden daha ileride bilişsel yeterlik gerektirmektedir. Duygusal kapasite, duygusal tepki verebilme ve heveslilik, duygusal süreçleri içeren üçüncü bileşendir. Feshbach empati modelini Sosyal-bilişsel Kurama dayandırmış ve Hoffman'ın Gelişimsel Modelini temel alarak, empatinin gelişimsel bir beceri olduğunu araştırmalarıyla kanıtlamıştır (Feshbach, 1975, 1978, 1979).

Hoffman'ın Empati Modeli. Hoffman'a göre çocuklarda empati doğumla birlikte gelişmeye başlamaktadır. Bu nedenle Hoffman'ın empati modeli gelişimsel bir modeldir. Hoffman empatik uyarılmanın olabilmesi için beş mod, empati gelişimi için dört aşamanın

olduğunu belirtmiştir. Hoffman empatik uyarılmanın olabilmesi için gerekli olan ilk üç modun ilkel, irade dışı ve sözsüz olduğunu, diğer iki modun ise dil gelişimi ve bilişsel gelişim ile gelen gelişmiş becerileri içerdiğini belirtmektedir.

Hoffman'a göre empatik uyarılmanın olabilmesi için gerekli olan beş mod:

1. ***Mod: Taklit (Motor Mimicry)***. Hoffman'a göre taklit, empatinin özüdür ve bu davranışlar doğuştan gelen, otomatik, refleksif hareketlerdir. Sesler, jestler ve mimikler vasıtasıyla duyguların eş zamanlı ifadelerinden oluşur. Karşısındaki değişimi gözlemleyen kişi de senkronize olarak bu değişimi yaşar. Örneğin, bebeklerde başkalarının yüz ifadelerini ve dudak hareketlerini taklit etme eğilimi görülmektedir Bischof-Köhler, 2012; Ornaghi vd., 2020).
2. ***Mod: Klasik Koşullanma (Classical Conditioning).*** Hoffman'a göre empatik uyarılmanın ikinci modu klasik koşullanmadır. Diğerinin yaşadığı sıkıntıya karşı bireyde empatik sıkıntının koşullanmış olarak meydana geldiği belirtilir. Örneğin, annenin sıkıntısı beden diline ve kaslarına yansıdığından, bu sıkıntı kucağındaki bebeğine de aktarılır. Benzer şekilde annenin yüz ve sözlü ifadeleri de bebeğin endişe yaşamasına neden olabilir. Bebek koşullanarak bu empatik sıkıntıyı yaşayabilir.
3. ***Mod: Doğrudan Çağrışım (Direct Association).*** Birey karşısındaki sıkıntılı bireyi izlerken, benzer sıkıntıyı geçmişte kendisi de yaşamışsa, daha önce hissettiklerini hatırlar ve doğrudan çağrışım yaşanır.
4. ***Mod: Dolaylı Çağrışım (Mediated Association) ya da Sözel Yollu Çağrışım (Verbally Mediated Association).*** Duygusal ipuçları sözel dilin yorumlanması aracılığıyla çıkarılır. Bu modda ben sen ayrımının gerçekleşmesi gerekir ve diğer üç moda göre daha üst düzey bilişsel süreçleri gerektirir.

5. ***Mod: Rol Alma (Role Taking) veya Bakış Açısı Alma (Perspective Taking).*** Bu modda kişi kendisini diğerinin yerine koyarak, diğerinin nasıl hissettiğini anlayabilir.

Hoffman (2001), empatik sıkıntının (empathic distress) bebeklik döneminden çocukluk dönemine gelişimini teorik bir modelle tanımlamaktadır. Hoffman'ın gelişimsel empati modeli dört seviyeden oluşmaktadır. Bu modelde çocukluk dönemi boyunca empatinin başkalarının sıkıntısına tepki olarak ortaya çıkan benmerkezci öz kaygıdan, başkalarına yönelik prososyal davranışla sonuçlanan empatik kaygıya doğru gelişimsel değişimi ortaya konmaktadır.

1) ***Evrensel/Küresel Empati.*** Hoffman'a göre bu aşama 0-12 ay arasında ortaya çıkar ve bu aşamada bebekler refleksif hareketler yaparlar, kendilerini diğerlerinden ayırt edemeden diğerlerine olan şeyleri kendilerine olmuş gibi algılayıp tepki verirler. Bebeğin ağlayan bir bebek gördüğünde ağlaması bu duruma bir örnektir. Ayrıca Hoffman bebeklerin bu ağlamasının bir taklit olmadığını ifade eder ve bu durumu kendi araştırmaları ve farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırma sonuçları ile destekler (Hoffman, 2008). Bazı araştırmaların sonuçlarında da bebeklerin kendi ağlama kayıtlarına ve şempanzelerin ağlama kayıtlarına daha az tepki verdikleri, fakat başka bir bebeğin ağlamasına daha çok tepki verdikleri tespit edilmiştir (Martin ve Clark, 1982; Sagi ve Hoffman, 1976; Simner, 1971). Evrensel empati aşamasında bebeğin kimin sıkıntıda olduğunu ayırt edip edemeyeceği açık değildir.

2) ***Benmerkezci Empati.*** Çocuğun kendisini fiziksel olarak başkalarından ayırt etmeye başladığı, nesne devamlılığını kazandığı 1-2 yaş civarında görülmektedir. Çocuk artık sıkıntının başkasına ait olduğunun farkına varır fakat buna rağmen diğerinin içsel durumunu, bakış açısını ve ihtiyaçlarını hala fark edemez, karşıdakinin gereksinimlerinin kendisininkinden farklı

olabileceğinin farkında değildir. Bu sebeple üzgün bir yetişkin gördüğünde, ona oyuncağını verme gibi uygun olmayan tepkiler verebilir.

3) ***Diğerlerinin Duyguları için Empati.*** Hoffman'a göre bu evre, iki yaştan sonra başlar ve okul öncesi dönemin sonlarına denk gelen altı yaş civarında sona erer. 2-3 yaş civarında rol alma becerisinin oluşmaya başlamasıyla birlikte, çocuk diğerlerinin duygularının kendi duygularından farklı olabileceğini anlar ve bu duygulara ilişkin ipuçlarını yakalamaya başlar. Bu dönemdeki çocuklar dil gelişimine paralel olarak yaş ilerledikçe daha karmaşık ve çeşitli duygulara yönelik empati kurabilme becerilerine sahip olmaktadırlar. Çocuklar bu dönemde empati kurulan kişinin ortamda olmaması durumlarında bile kişinin duygularına yönelik empatik tepki verebilmektedirler.

4) ***Diğerlerinin Yaşam Koşulları için Empati.*** Yedi yaş ve üzerindeki çocuklarda görülen bu evrede çocuk kendini başkalarından tamamen ayırabilmektedir. Bu evrede diğerlerine yönelik empati geliştirirken yalnızca anlık olaylara ya da durumlara değil, karşıdakinin genel durumuna ve geçmiş yaşantılara göre karar verebilmektedir.

Empati becerilerinin gelişiminde kuramsal yaklaşımlar. Bu bölümde empati becerilerinin gelişimi ile bağlantılı olan Bağlanma, Sosyal Öğrenme, Sosyo-kültürel ve Ekolojik Sistemler Kuramlarına yer verilecektir.

Bowlby'in Bağlanma Kuramına göre yaşamın ilk yılında birincil bakım verenle (çoğunlukla anne) kurulan ilişki gelişimin temel taşlarındandır (Bowlby, 2012). Bebeklik döneminde anne ile bebek arasında kurulan duygusal uyum ve güvenli bağlanmalar, çocukların empati becerilerinin gelişiminde önemli bir basamaktadır (Zhou, vd., 2002). Erken dönemde kurulan olumlu duygusal bağ sayesinde, çocukta güven duygusu ve aidiyet gelişir (Naber vd., 2007). Yapılan çalışmalarla güvenli bağlanma örüntüleri sayesinde çocukların empati becerilerinin gelişiminin de desteklendiği kanıtlanmıştır (Feldman, 2007; Kestenbaum ve Sroufe, 1989; Mikulincer vd., 2001; Panfile ve Laible,

2012; Ştefan ve Avram, 2018; Zhou vd., 2002). Erken yaşlarda güvenli bağlanmalar gerçekleşmezse, yaşamın ilerleyen dönemlerinde sosyal uyumsuzluklar yaşanabilir (Sroufe vd., 1999). Bu durum da bireyin sosyal yaşamdan izole yaşamına sebep olabilir.

Bandura'ya göre çocuklar akranları, ebeveynleri ve yakın çevreyi gözlemleyerek sosyal becerileri öğrenirler (Thomas, 2000). Özellikle sosyal becerilerin gelişiminde sosyal öğrenmeler önemlidir. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre becerileri ve davranışları her zaman doğrudan deneyimleme fırsatı bulamasakta diğer bireylerin davranışlarını gözlemleyerek de öğrenebiliriz. Bu nedenle kuramın temelinde gözlem, taklit ve model alma yer alır (Kağıtçıbaşı, 2000). Sosyal öğrenme, çocukların empati becerilerinin gelişiminde de oldukça önemlidir (Poole vd., 2005). Özellikle küçük yaşlardaki çocuklar, ebeveynlerini gözlemleyerek, model alarak farkındalık kazanırlar (Eisenberg, 2014). Bu nedenle çocukların empati gelişimini etkileyen faktörlerden biri ebeveynlerin empatik davranışları ve anne baba arasındaki iletişimdir (Önder, 2015).

Vygotsky'nin (1979) Sosyo-kültürel Kuramı'na göre çocuğun sosyal ve bilişsel becerileri, çocuğun çevresinde yer alan kişiler ve bu kişiler ile aralarındaki ilişkilerin etkileşimi ile gelişir. Özellikle küçük yaşlardaki çocukların sosyal deneyimleri, çocuklar akranları ve yetişkinler ile iletişime geçtiğinde meydana gelmektedir. Sosyal deneyimler içselleştirildiğinde, yakınsak gelişim alanında öğrenmeler gerçekleşir (Vygotsky, 1979). Yakınsak gelişim alanı, çocuğun yapabildikleri ile başkalarının yardımı ile yapabilecekleri arasındaki gelişimsel sürekliliktir (Bodrova ve Leong, 2013). Empati becerilerinin gelişiminde çocuğun çevresinde kendisinden daha yetenekli akranlarının ya da bir yetişkinin olması çocuğun daha iyi performans göstermesi için bir fırsattır.

Brofenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre çocuğun sosyalleşme ve öğrenme sürecinde çevresel (içinde bulunulan ortam ve bu ortam ile etkileşim) ve kültürel faktörler önemlidir (Bronfenbrenner, 1994). Kuramda yer alan iç içe katmanlar ve bu katmanların birbiri ile etkileşimi sonucunda çocuk, birçok beceri geliştirir. Örneğin en iç katman olan mikrosistemde çocuğun ailesi, akranları, öğretmenleri gibi çocuğu doğrudan

etkileyen ve çocuğun sıkça etkileşimde olduğu kişiler yer almaktadır (Brofenbrenner, 1994). İkinci katman olan mezosistemde, mikrosistemde yer alan yapılar arasındaki bağlantılar ve ilişkiler söz konusudur (Bronfenbrenner, 1995). Çocuk, bu katmanlarda yer alan aile, okul, akranlar arasındaki etkileşimler sonucunda sosyal beceriler kazanmaktadır.

Arkadaşlık/Akran İlişkileri

Arkadaşlık, bireyin akranı olan ya da akranı olmayan kişilerle genellikle karşılıklı ve gönüllü olarak kurduğu duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Brendgen vd., 2000; Bukowski vd., 1996; Hay vd., 2004; Ladd vd., 1999). Akranlar ise birbirine yakın yaşlarda olan kuzenler, arkadaşlar ve kardeşler olarak ifade edilmektedir (Howes, 2009). Bireyin hayatı boyunca kuracağı ilişkilerin temelini oluşturacak akran ilişkileri, aynı yaştaki ya da yakın yaşlardaki kişilerin veya bireyin eşiti olarak gördüğü kişiler ile kurdukları iletişim ve etkileşimin bütünü olarak ele alınmaktadır (Calp vd., 2018; Gander ve Gandiner, 2010). Bebeklik döneminde aralarında altı ay ve daha az yaş farkı olan çocuklar, okul öncesi dönemde ise aralarında en fazla bir yaş olan çocuklar akran olarak görülmektedir (Howes, 2009).

Alanyazında arkadaşlık ilişkileri ve akran ilişkileri bazen birbirinin yerine kullanılan fakat çoğunlukla birbirine karıştırılan kavramlardır. Akran ilişkileri tek yönlüdür ve çocuğun akran grubu ile ilişkisini ifade eder, arkadaşlık ilişkileri ise akran ilişkilerinin ikili ilişkiye dönüşmüş, duygusal bağ içeren özel bir boyutudur (Rubin vd., 2006). Bu araştırmada kullanılan ve çocukların arkadaşlık ilişkilerini ölçmeyi hedefleyen ölçme aracında (Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği - OSBED) kavram, arkadaşlık ilişkileri olarak ele alınmış olsa da ölçme aracının tanıtıldığı makalede arkadaşlık ilişkileri “çocukların olumlu akran etkileşimini geliştiren beceriler” olarak ifade edilmiştir (Ömeroğlu vd., 2014a). Arkadaşlık ilişkileri ve akran ilişkileri kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların aralarında en fazla sekiz ay bulunduğundan (Tablo 3) çalışma grubunda yer alan çocuklar da birbirlerinin akranıdır ve

tüm bu sebeplerden dolayı araştırma kapsamında arkadaşlık ilişkileri ile akran ilişkileri kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır.

0-6 Yaşta Akran İlişkilerinin Gelişimi. Çocukların akran ilişkilerinin gelişimi 0-3 yaş ve 4-6 yaş olarak iki farklı grupta ele alınacaktır.

0-3 Yaşta Akran İlişkilerinin Gelişimi. Akranlar arasındaki ilk etkileşim bebeklik döneminde başlar. Yenidoğan bebeklerin bile doğumdan hemen sonra çevredeki ağlayan bebeklerin sesini duyup ağlayarak tepki vermesi akran etkileşiminin ilk belirtilerindendir. Altıncı ay itibarı ile bebekler diğer bebeklerle göz teması kurar, onlara dokunmak ister ya da kendisine dokunulduğunda aynı şekilde cevap verme eğilimi gösterir, ten temasına gülerek tepki verir. Bebeklik döneminde gözlemlenen bu davranışların akran ilişkilerinin temelini oluşturduğu düşünülmektedir (Hay vd., 2004; Howes, 2009). Bebeklerin büyüdükçe çevreye olan ilgileri artar, bebekler bir yaş civarında yetişkinlerden daha çok akranlara ilgi duyarlar ve bu süreçte kısa süreli de olsa akranlarla temas kurma istekleri vardır (Yavuzer, 2019).

Akran ilişkileri iki yaşta karmaşıklaşmaya başlamaktadır (Dinç, 2002). Çocuklar bu dönemde akranlarının hareketlerine dikkat eder, sosyal farkındalık geliştirir (Erwin, 1993). İki yaşta akranlarını izleme, onlara gülümseme gibi davranışlarla akranlarıyla sözsüz iletişim kurmaya başlayan çocuk, daha sonra akrana dokunma girişiminde bulunur, en sonunda sözlü iletişim kurar ve oyunla etkileşimde artış gözlemlenir (Gülay Ogelman, 2016). İki-üç yaş civarındaki çocukların akran seçimlerinde cinsiyet önemli bir faktördür. Bu dönemde çocuklar aynı cinsteki arkadaşlarını seçmeyi tercih ederler (Santrock, 2014). Üç yaşa kadar benmerkezci düşünme yapısından dolayı oyuncak paylaşımı çok azdır. Üç yaş ile dil gelişimine paralel olarak kendini doğru ifade etme becerileri ve nesne paylaşımı artar, sosyal ilişkiler gelişir (Berk, 2013; Yavuzer, 2019). Bu dönemde akran ilişkilerinin zemini oluşmaktadır, olumlu davranış gösteren çocuklar daha fazla sosyalleşip akranları ile daha olumlu ilişkiler kurarlar (Hay vd., 2006; Lansford vd., 2014). Çocuklar üç yaşın sonlarına geldiklerinde duygularını ve isteklerini daha kolay kontrol edebilir ve

başkalarının haklarına saygı duymaya başlarlar (Orçan, 2017). Bu durum akran ilişkilerinde olumlu gelişmelere yol açar.

4-6 Yaşta Akran İlişkilerinin Gelişimi. Dört yaşla birlikte akran ilişkileri daha karmaşık bir hal alırken akran sayısında ve sosyal çevre ile temasta artış görülür. Ayrıca bu dönemde akranlarla daha uzun süreli vakit geçirme ve oyun oynamalar gözlemlenir, akran etkileşimi daha önemli hale gelir (Johnson vd., 2000). 4-5 yaşta akran tercihleri ve akran popülerliği şekillenmeye başlar (Gülay Ogelman, 2016). Bu dönemde gösterilen olumlu davranışlar popülerliğe neden olurken, olumsuz davranışlar akran reddine sebep olabilir (Kasten, 2017).

Çocuklar, beş yaşta akranları ile sorunlarını çözerken daha sosyal davranışlar sergilemeye başlar. Çözümlerinde fiziksel saldırgan davranışlardan ziyade, sözel ve çözüm odaklı tartışmaları tercih ederler (Hay, 2006). Çünkü bu dönemde akranlarla vakit geçirmek, iyi ilişkiler kurmak önceki yaşlara göre daha çok önem taşımaktadır (Gülay Ogelman, 2016). Beş yaşta grup arkadaşlığı ve grup oyunları önemli hale gelir ve çocuklar arkadaşlarının duygularını daha çok paylaşırlar, onların duygularını anlarlar ve arkadaşlarıyla iş birliğine daha yatkınlardır (Salı, 2014). Bu süreçte sergilenen prososyal davranışlar akran kabulü ve popülerliğini arttırırken, olumsuz davranışlar akran reddi ile sonuçlanabilir (Cirhinlioğlu, 2015).

Altı yaşındaki çocuklar gruplar halinde oynanan kurallı oyunları tercih ederler, arkadaşları ile daha iyi ilişki kurarlar ve arkadaşlarının görüşlerine önem verirler (Salı, 2014). Gelişime paralel olarak 4-6 yaş döneminde çocuklar benmerkezci düşünceden sıyrılarak paylaşma, kurallara uygun davranma gibi daha sosyal davranışlar sergileyip daha çok birlikte oyun oynarlar (Ülgen ve Fidan, 1997). Empati becerilerinin de hızla gelişmesiyle 5-6 yaş dönemindeki çocukların akran etkileşimlerinde artış görülür (Beyazkürk vd., 2007).

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler. Akran ilişkilerinin gelişiminde çocuk, çocuğun çevresi ve çocuğun çevresi ile iletişimi gibi

etmenler önemli rol oynar (Rodkin ve Hodges, 2003; Song, 2006). Bu süreçte çocuğun yaşı, cinsiyeti, fiziksel görüntüsü, zekâsı ve yeteneği gibi faktörlerin yanı sıra mizacı, kişilik özellikleri, iletişim, dil, bilişsel, akademik, sosyal ve duygusal becerileri gibi çocuğa bağlı faktörler önem taşımaktadır (Coleman ve Cross, 2005; Rose, 2007; Rubin vd., 2011). Yapılan çalışmalarda çocukların yaşı arttıkça gelişime paralel olarak akran ilişkilerinin de olumlu yönde geliştiği, akran sayısının ve akranlarla geçirilen zamanın arttığı belirlenmiştir (Acun Kapkıran vd., 2006; Orçan, 2017; Özyürek, 2017). Akran ilişkileri göz önüne alındığında, akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı oldukları için kız çocuklarının akran ilişkilerinin erkek çocuklarından daha gelişmiş olduğu bilinmektedir (Altay ve Güre, 2012; Laibe vd., 2004; Özyürek, 2017). Ayrıca dil gelişimi arttıkça çocukların kendini ifade etme becerileri artar, problem çözme becerileri gelişir ve akranları ile yakınlaşmalar gerçekleşir (Kostelnik vd., 2006). Dil gelişiminde gerilik olması halinde çocuk kendini ifade etmekte sorun yaşayıp akranlarına yönelik saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir (Karabulut, 2016). Bu durum akran ilişkilerini olumsuz etkiler ve zamanla akran reddine neden olabilir. Akran ilişkilerinin gelişimini etkileyen faktörlerden bir diğeri de fiziksel çekiciliktir. Akran ilişkilerinde fiziksel çekiciliğin sosyometrik statüde etkili olduğu, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul görme oranlarının daha düşük olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Erwin, 1993; Petry, 2018). Üstün yetenekli çocukların ise normal gelişim gösteren akranlarına göre daha çok sosyal izolasyon yaşadıkları, akran ilişkilerinde kendilerinden daha büyük çocuklara ihtiyaç duydukları ve bu çocukları tercih ettikleri belirlenmiştir (Yun vd., 2011). Bu gibi nedenlerden dolayı yetenek de çocukların akran ilişkilerini etkileyen faktörlerdendir. Ayrıca kolay mizaca sahip ve sosyal kaygısı düşük olan çocukların akran ilişkilerinin daha gelişmiş olduğu, bu çocukların akranlarıyla ilişkilerinde daha az sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Gülay, 2008).

Akran ilişkilerinin gelişiminde çocuğun bireysel faktörlerinin yanı sıra kültür, ebeveyn tutumu ve oyun da önemlidir. Kültürel değerler akran gruplarındaki beklentileri ve

değerleri şekillendirebilmektedir. Örneğin saldırganlığın kabul gördüğü bir kültürde saldırgan davranışlar daha değerli olabilir ve bu durum akran ilişkilerindeki sosyalleşmeyi etkiler (Bierman, 2005). Ayrıca toplulukların çoğulcu ya da bireyselci kültüre sahip olması da akran ilişkilerini etkileyebilmektedir. Çoğulcu toplumlarda grup kimliği daha önemli olduğundan, bu kültürde büyüyen çocuklar ortak amaç doğrultusunda daha iyi çalışıp, gruba daha çok önem verirler (Schneider, 2000). Akran ilişkilerini etkileyen diğer bir faktör de ebeveyn tutumlarıdır. Demokratik tutum gösteren ebeveynlerin çocuklarının daha olumlu akran ilişkileri kurdukları, daha az akran reddi ile karşılaştıkları ve akranları tarafından daha çok sevildikleri araştırmalarla kanıtlanmıştır (Fore, 1999; Roberts ve Strayer, 1987). Özellikle okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişiminde oyun önemli bir yer tutmaktadır. Akran kabulü yüksek olan çocukların akranlarının oyununa katılımı daha yüksek olurken, oyuna katılan çocukların da akran etkileşimleri daha fazladır (Gülay, 2008).

Akran İlişkilerinin Gelişiminde Kuramsal Yaklaşımlar. Bu bölümde akran ilişkilerinin gelişiminde kuramsal yaklaşımlar araştırmanın amaçları doğrultusunda ele alınacaktır. Çocuklar sosyal yaşamda nasıl davranmaları gerektiğini çevresindeki yetişkinleri ve akranları gözlemleyerek ve model alarak öğrenirler (Bandura ve Walters, 1963). Sosyal Öğrenme Kuramına göre bireyin öğrenme sürecinde gözlem ve model alarak taklit etme büyük rol oynamaktadır. Çocukların akran ilişkilerinde de gözlem ve taklit ön plandadır (Gençtanırım-Kurt ve Çetinkaya-Yıldız, 2020). Bandura'ya göre davranış geliştirme sürecinde ödül ve ceza önemli kavramlardır. Ödüllendirilen davranışlar pekişerek kalıcı hale gelirken, istenmeyen, kabul görmeyen davranışlar cezalandırılarak söndürülebilir. Akran ilişkilerinde de akranlar tarafından desteklenen, pekiştirilen davranışlar gelişirken, cezalandırılan görmezden gelinen davranışlar sönümlenir (Evans, 2002). Akran ilişkilerini ele alan kuramlardan biri de Brofenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramıdır. Kurama göre, çocuğun gelişim ve öğrenme sürecinde çevresel ve kültürel faktörler önemlidir. Çocuk, gelişim sürecinde Ekolojik Sistemler Kuramında yer alan iç içe

katmanlardan ve katmanların birbirleriyle etkileşiminden etkilenir (Bronfenbrenner, 1994). En iç ve en küçük katman olan mikrosistemde çocuğun ailesi, akranları, öğretmenleri gibi çocuğu doğrudan etkileyen ve çocuğun sıkça etkileşimde olduğu kişiler yer almaktadır (Brofenbrenner, 1994). Sosyo-kültürel Kuramda da akran ilişkileri ve sosyal çevrenin önemine vurgu yapılmaktadır. Vygotsky'in öne sürdüğü çocuğun kendi yapabildiği ve destek alarak yapabilecekleri arasındaki farkı ifade eden yakınsak gelişim alanı akran ilişkileri için önemli bir kavramdır. Çocuğun yakın çevresinde destek alabileceği, becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek, nitelikli akranlarının olması, gelişim açısından değerlidir (Marginson ve Dang 2017). Vygotsky'a göre akranlarla etkileşim çocukların iş birliği, problem çözme, yardımlaşma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Gülay Ogelman, 2018).

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Önemi. Akran ilişkilerinin temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır (Wood vd., 2002). Bu dönemdeki olumlu akran ilişkileri uzun vadede çocukların gelişim alanlarına ve farklı becerilerinin desteklenmesine katkıda bulunmaktadır. Akran ilişkileri sayesinde çocuklar birçok sosyal beceriyi edinir ya da var olan becerilerini geliştirir. Akran ilişkileri gelişmiş, akranları arasında popüler olan çocukların duyguları anlama, tanıma ve yönetebilme becerilerinin daha gelişmiş olduğu bilinmektedir (Cesur ve Köksal Akyol, 2020; Cohen ve Mendez, 2009; Downs ve Strand, 2008; Eisenberg vd., 1990; Eisenberg ve Fabes, 1992; Garner ve Waajid, 2012; Kostelnik vd., 2006; Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1990). Akran ilişkileri, çocukların sağlıklı sosyal duygusal gelişimleri için önemlidir ve olumlu akran ilişkileri sayesinde çocuk paylaşma, sıra bekleme, iş birliği, problem çözme ve empati gibi pek çok beceriyi öğrenir (Denham, 1998; Erten, 2012; Kuyucu ve Tepeli, 2013; Rubin vd., 2006). Akran ilişkileri çocukların empati becerilerinin gelişimine destek olurken (Beyazkürk vd., 2007), empati becerileri de akran ilişkilerinde önemli rol oynamaktadır (Eisenberg, 2014). Yani empati becerileri ile akran ilişkileri arasında çift yönlü olumlu ilişki bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda empati becerileri daha az gelişmiş çocukların daha çok sorunlu ve saldırgan davranış

sergilediği (Kahraman ve Akgün, 2008) ve bu çocukların akranlarına yönelik daha fazla zorba davranışlara başvurduğu tespit edilmiştir (Nickerson vd., 2008). Ayrıca empati becerileri düşük olan çocukların çatışma anında çözüm üretme becerilerinin daha düşük olduğu, bu nedenle akranlarla sorunlarında çözüm üretmekte zorlandıkları bilinmektedir (Eisenberg, 2014). Empatik çocuklar ise daha işbirlikçi, yardımsever, olumlu sosyal davranış gösteren çocuklardır (Roberts ve Strayer, 1987). Bu nedenle empatik çocukların akran ilişkileri daha gelişmiştir ve bu çocuklar akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurmaktadır (Findlay vd., 2006; Malti vd., 2010; Özdemir, 2017; Roberts ve Strayer, 1996; Şen, 2017; Wang vd., 2019). Erken çocukluk yıllarından itibaren empati becerilerinin gerekli müdahalelerle desteklenmesi, çocukların hem empati becerilerine hem de akran etkileşimlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu gibi erken müdahaleler ergenlik döneminde ortaya çıkabilecek pek çok davranış bozukluğunun da önüne geçilmesinde faydalı olmaktadır (Boele vd., 2019).

Akran ilişkilerinde çocuğun akranlarının duygularını anlayabilmesi ilişkinin devamlılığı için önemlidir. Özellikle küçük yaş gruplarında karşıdakinin duygularını anlamamak ya da yanlış anlamak vurma, itme gibi olumsuz davranışlarla sonuçlanabilir (Dunn ve Hughes, 1998). Bu da akran ilişkilerine zarar veren durumlardandır. Akranları ile olumlu ilişkiler kuramayan, akranları tarafından reddedilen çocuklarda kaygı, korku, dürtüsel ve saldırgan davranışlar, depresyon ve hiperaktivite gibi sorunlar ve psikomatik belirtiler görülebilmektedir (Flouri ve Sarmadi, 2016; Perren vd., 2007; Prinstein vd., 2005). Erken yaşlarda bu sorunları yaşayan çocukların yaşamın ileriki dönemlerinde uyum sorunları ve akademik başarısızlık yaşadıkları, intihara eğilimlerinin daha fazla olduğu, madde bağımlılığı oranlarının yüksek olduğu ve suça yatkın davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (Hannigan vd., 2017; Huber vd., 2018; Walker, 2004). Nergaard (2022) tarafından yapılan araştırmada çocukların ileriki yaşlarda yaşayacakları akran reddinin sonuçlarıyla baş edebilmek için erken yıllardan itibaren empati becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Erken yaşlardan itibaren çocukların

davranışlarının ve ilişkilerinin takip edilerek erken müdahalelerde bulunulması yaşam boyu gelişim açısından önemli ve gereklidir (Beyer vd., 2012).

Duyguları Yönetme Becerileri

Duyguları yönetme, kişinin arzu, istek ve dürtülerinin kontrolünde olmak yerine, duygularını kontrol edebilmesini, esneklik gösterebilmesini ve üzüntü, stres gibi olumsuz durumlarla kolaylıkla baş edebilmesini (Davis, 2004) ve bu gibi durumları kolayca atlatıp tekrar kendine gelebilmesini gerektirir (Sullivan, 1999). Duyguları yönetme becerileri ise baskı altındayken sakin kalabilme, engellenme durumuyla başa çıkabilme, istekleri erteleme gibi duyguları bulunulan ortama uygun olarak kontrol edebilmeyi sağlayan becerilerdir (Ömeroğlu vd., 2014a). Bu beceriler sayesinde birey olumlu ve olumsuz duygularını zamana, mekâna ve duruma göre düzenleyebilmektedir (Caldaralla ve Merrell, 1997; Lefrancois, 2001). Bu nedenle duyguları yönetme becerileri sosyal ilişkilerin ve empati becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Duyguları yönetme becerileri kavramı bazı araştırmacılar tarafından ‘duygu düzenleme’ ya da ‘olumsuz duygularla baş etme’ becerileri olarak da ifade edilebilmektedir (Denham, vd., 1997; Eisenberg, vd., 1998; Saarni,1999). Bu nedenle ilgili kuramsal temel incelemesinde duygu düzenleme ve olumsuz duygularla baş etme becerilerine yönelik araştırmalara da yer verilmiştir.

0-6 Yaşta Duyguları Yönetme Becerilerinin Gelişimi. Duyguları yönetme becerileri gibi duygusal yeterlilikler yenidoğan döneminden itibaren etkileşimli olarak gelişmeye başlar. Bebeklerin yenidoğan dönemlerinde bile emme, başını çevirme gibi refleksif olarak yaptıkları pek çok davranış duyguları düzenlemeye yöneliktir (Kopp, 1989). Örneğin, 3-12 ay arasındaki bebeklerin stresli durumlardan uzaklaşmak, kendini yatıştırmak için parmaklarını ağızlarına aldıkları, başlarına dokundukları ve ellerini sıktıkları bilinmektedir (Gilliom vd., 2002; Rothbart vd., 1992). Henüz kendisini sözel olarak ifade edemeyen bebekler için birincil bakım verenin etkileşimi bebeğin stresini azaltarak, bebeğin duygularını yönetebilmesini kolaylaştırır (Berk, 2022). Bebeği uyutmak için ninni söylenmesi, bebeğin başının hafifçe okşanması bebeğin duygularının

yatışmasına yardımcı olan davranışlardır (Santrock, 2014). Yürümeye yeni başlayan çocuklar ise duygularını yönetmekte bebekler kadar başarılı değildir. Yeni yürümeye başlayanlar bastırılmış ya da öfkeli hissettiklerinde saldırganlaşıp ağlayabilirler, öfkelerini kontrol edemeyebilirler (Kopp ve Neufeld, 2003). 2-3 yaş döneminde olumsuz durum ile karşılaşan çocuk, farklı uyaranlara odaklanarak duygularını yönetmeye gayret gösterebilir (Gilliom vd., 2002).

Okul öncesi dönemde çocuklar kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamaya başlarlar. Bu dönem, aynı zamanda duyguları yönetme becerilerinin gelişiminin de hızlandığı kilometre taşlarından biridir (Cole vd., 2009; Fox ve Calkins, 2003; New ve Cochran, 2007). Üç yaşta akranlar ile sosyalleşme arttığından, bu dönemdeki çocuklar kendilerinin ve başkalarının duyguları hakkında daha çok bilgi sahibidir. Bu durum çocukların duygularını bilinçli olarak düzenleyebilmelerine katkı sağlar (Cole vd., 1994). Çocuklar 3-4 yaş döneminde kendisinin ve diğerlerinin duygularını fark ederler, 4-5 yaşta ise temel duyguların yanı sıra karmaşık duyguları anlayabilirler ve olumsuz duygularını yönetebilirler (Knafo ve Plomin, 2006; Sheppy, 2009). Okul öncesi yıllar çocukların kendisinin ve diğerlerinin isteklerini dengeleyebildikleri, diğerlerinin duygusal tepkileriyle başka çıkmaya başladıkları bir dönemdir. Çocuklar diğerlerinin duygusal tepkilerini bu dönemde daha kolay anladıkları ve yorumladıkları için, 3-6 yaş dönemi gelişim açısından önemlidir (Mills ve McCarroll, 2012).

Duyguları Yönetme Becerilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler. Çocukların duygularını yönetme becerilerini etkileyen faktörler; yaş, cinsiyet, mizaç, kültür, okul öncesi eğitimi alma durumu ve aile olarak bilinmektedir. Yaş arttıkça çocukların duygularını daha iyi yönetebildikleri ve düzenleyebildikleri (Altshuler ve Ruble, 1989; Bayındır vd., 2017; Civil, 2022; Cole vd., 2009; Hyson, 2004; Mascolo ve Fischer, 2007; Özyürek, 2017; Sala vd., 2014; Santrock, 2014; Yılmaz, 2020); kız çocuklarının duygularını yönetme becerilerinin erkek çocuklarından daha gelişmiş olduğu (Apaydın Demirci vd., 2020; Bozkurt Yükçü, 2017; Civil, 2022; Cole vd., 1994; Garrett-Peters ve

Fox, 2007; İlgar ve Akbaba, 2017; Saarni, 1999; Ulutaş, 2005; Yılmaz, 2019; Yılmaz, 2020); çocukların duyguları yönetme becerileri ile mizaçları arasında ilişki olduğu (Akbaba, 2017; Altan, 2006; Arı ve Yaban Yalçın, 2016; Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021; Yılmaz, 2020), kolay mizaca sahip olan çocukların zor mizaca sahip olan akranlarına göre duygularını daha iyi yönetebildikleri araştırmalarla ortaya konmuştur (Cole vd., 2009; Thomas ve Chess, 1977).

Bireysel faktörlerin yanı sıra bireyin içinde yaşadığı kültür de pek çok sosyal duygusal beceri gibi duyguları yönetme becerilerini de etkilemektedir (Eisenberg vd., 2001). Örneğin, Taylandlı çocuklar ebeveynlerinden ayrıldıklarında Amerikalı akranlarına göre daha çok duygularını düzenleme ihtiyacı duymaktadır (Weisz vd., 1987). Çin ve Japon kültüründe ise aileler çocuklarını öfkelerini açıkça sergilememeleri gerektiği konusunda sık sık uyarırken, Afro-Amerikalı aileler duygularını ifade etmeleri için çocuklarını daha çok desteklemektedir (Fox ve Calkins, 2003).

Okul öncesi eğitim çocukların bütüncül gelişiminin desteklendiği, çocukların hem akademik hem de sosyal duygusal gelişimine uzun vadede büyük katkı sağlayan eğitim kademesidir. Pek çok çocuk, ailesinden ilk kez uzaklaşarak okul öncesi eğitim kurumlarında akranları ile iletişime geçmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında akran grupları, çocukların duygularını ifade etme ve yönetme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Deater-Deckard, 2001). Bu kurumlarda hem öğretmen hem de akranlar ile kurulan olumlu ilişkiler çocukların duygularını yönetme becerilerinin gelişiminde önemlidir (Birch ve Ladd, 1997; Graziano vd., 2007; Hyson ve Douglass, 2019; Pianta ve Stuhlman, 2004; Sigelman ve Rider, 2018).

Çocukların sağlıklı gelişiminde aile ve aileye bağlı faktörler de önem taşımaktadır. Duyguları yönetme ve düzenleme becerileri göz önüne alındığında; annelerin ebeveynlik tutumlarının (Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021; Lincoln vd., 2016; Mortensen ve Barnett, 2017; Tulpar, 2019), annelerin öğrenim düzeylerinin (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Civil, 2022; İlgar ve Akbaba, 2017; Yılmaz, 2020), anne çocuk

ilişkisinin (Arslan Özkılıç, 2021) ve anne çocuk bağlanma stillerinin duyguları yönetme ve düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Cassidy, 1994; Panfile ve Laible, 2012; Roque vd., 2013; Şahin ve Arı, 2015; Tulpar, 2019; Ural vd., 2015).

Duyguları Yönetme Becerilerinin Gelişiminde Kuramsal Yaklaşımlar. Duygusal gelişimi inceleyen birçok kuram bulunmaktadır. Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda duyguları yönetme becerileri ile Bağlanma Kuramının, Psikososyal Gelişim Kuramının, Davranışçı Kuramın ve Sosyal Öğrenme Kuramının ilişkisine yer verilecektir.

Bebeklik döneminde anne ile kurulan duygusal bağlanma çocukta güven duygusunun gelişimine katkı sağlar (Goldberg, 2000). Bowlby'e göre birincil bakım verenle güvenli bağlanmanın gerçekleşebilmesi için çocuğun beslenme, barınma, ait hissetme, güvenlik gibi temel ihtiyaçlarının uygun şekilde karşılanması gerekir (Naber vd., 2007). Temel ihtiyaçları zamanında karşılanan bebek, anneyle olumlu iletişim kurar. Bebeklik döneminde anne ile kurulan iletişim ve bağ sayesinde, çocuk duygularını tanımaya ve yönetmeye başlar (Eisenberg ve Valiente, 2004; Gross ve Thompson, 2007). Erken dönemde güvenli bağlanma örüntülerine sahip olan ve duygularını düzenleyebilen çocukların, ileri yaşlarda sosyal ilişkilerinin daha olumlu olduğu (Şeremet, 2019), bu durumun da bireyin sosyal duygusal gelişiminde yaşam boyu koruyucu faktör oluşturduğu düşünülmektedir (Huebner ve Thomas, 1995; Kochanska, 2001). Güvensiz bağlanma kalıplarına sahip olan çocukların ise duyguları yönetme ve problem çözme becerilerinin güvenli bağlanan akranlarına göre daha yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Şahin ve Arı, 2015; Thompson ve Meyer, 2007). Bu nedenle bebeklik döneminde anne ile güvenli bağ kurulması çocuğun duygusal gelişiminde yaşam boyu önem taşımaktadır.

Erikson tarafından ortaya konan Psikososyal Gelişim Kuramında duygusal gelişimde sekiz evre vardır. Her evrede bir olumlu bir de olumsuz iki duygusal durum çatışması söz konusudur. Bu zıt durumlar çözülemediğinde bireyde gerginlik oluşmakta, kişilerarası problemler yaşanmaktadır (Çavuş ve Topçu Bilir, 2021). Kuramın ilk üç evresi

0-6 yaş dönemini kapsar. 0-1 yaşta güvene karşı güvensizlik, 2-3 yaşta bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik, 4-6 yaşta ise girişkenliğe karşı suçluluk duyma çatışmaları söz konusudur. Bu çatışmaları çözme sürecinde anne babalar ve öğretmenler, çocukların duygusal gelişimini olumlu sürdürebilmelerinde kritik öneme sahiptir (Buldu, 2017).

Davranışçı yaklaşımın öncüsü olan Watson, yeni uyaranlara yönelik oluşan duygusal tepkilerin klasik koşullanma ile öğrenilebildiğini belirtmiştir. Watson'a göre bakım verenlerin bebeklerin ağlama ya da gülme gibi duygusal reaksiyonlarına verdiği tepkiler duruma göre bebeğin davranışlarını pekiştirir ya da sönümler. Eğer duygusal tepkiler cezalandırılıyorsa sönümlenir, ödüllendiriliyorsa pekiştirilir (Berk, 2022). Yani Watson'a göre, duygular edimsel koşullanma sonucunda şekillenmektedir. Çocukların duyguları yönetme becerileri de bakım verenin olaylara verdiği duygusal reaksiyonlardan ve ebeveyn tutumlarından etkilenmektedir (Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021; Lincoln vd., 2016; Mortensen ve Barnett, 2017; Tulpar, 2019).

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre çocuklar çevrede gözlemledikleri duygusal reaksiyonları model alarak öğrenmektedir (Berk, 2022). Özellikle erken yıllarda çocuğa bakım veren kişi, çocuğa model olarak çocuğun duygusal ifadeleri pekiştirmesine katkıda bulunur (Yavuzer, 2019). Bakım verenin doğrudan ya da dolaylı olarak verdiği eğitim sayesinde çocukların duyguları yönetme becerileri şekillenir ve öğrenmeler gerçekleşir (Thompson, 1994). İlerleyen yaşlarda bakım verenin yanı sıra çocuklar öğretmenlerini ve akranlarını da gözlemleyip, model alırlar. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların akranları ve öğretmenleri ile kurduğu ilişkiler çocuğun duygularını yönetme becerilerinin şekillenmesine yardımcı olur (Fabes vd., 2001; McCoy ve Raver, 2011; Sigelman ve Rider, 2018).

Okul Öncesi Dönemde Duyguları Yönetme Becerilerinin Önemi. Duyguları yönetme becerileri, dürtülerin ve isteklerin kontrolünde olmak yerine, olumsuz durumlarla karşılaşıldığında bireyin sakin kalabilmesine, engellenme durumuyla başa çıkabilmesine ve esneklik gösterebilmesine olanak sağlayan becerilerdir (Davis, 2004; Ömeroğlu vd.,

2014a; Sullivan, 1999). Bu beceriler sayesinde duyguları zamana, mekâna ve duruma göre düzenleyebilen bireylerin, kişilerarası iletişimde daha az sorun yaşadıkları (Caldaralla ve Merrell, 1997; Lefrancois, 2001), daha olumlu ruh sağlığına sahip oldukları bilinmektedir (Gross ve Muñoz, 1995). Özellikle çocuklarla yapılan çalışmalarda, çocukların duygulara yönelik becerilerinin gelişmesiyle birlikte kişilerarası iletişim becerilerinin ve empati becerilerinin de geliştiği, bu nedenle erken yaşlardan itibaren duyguların ve duygulara yönelik becerilerin desteklenmesinin önemi vurgulanmaktadır (Apaydın Demirci vd., 2020; Gander ve Gardiner, 2010; Kılıç ve Ağaoğlu, 2019).

Duyguları yönetme becerileri gelişmiş olan çocukların kişilerarası ilişkilerinin daha gelişmiş olduğu (Apaydın Demirci vd., 2020; Howse vd., 2003; Kılıç ve Ağaoğlu, 2019); bu çocukların hem öğretmenleri (Birch ve Ladd, 1997; Graziano vd., 2007; Pianta ve Stuhlman, 2004) hem de akranları ile daha olumlu ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir (Fabes vd., 2001; Graziano vd., 2007; Hyson ve Douglass, 2019; McCoy ve Raver, 2011; Sigelman ve Rider, 2018). İlgili alanyazın incelendiğinde duyguları düzenleme becerilerinin akran ilişkileri ile de ilişkili olduğu, duyguları düzenleme becerileri gelişmiş çocukların akranları ile ilişkilerinin daha olumlu olduğu (Kelly vd., 2008; Kuyucu ve Tepeli, 2013; Marryat vd., 2014; Özyürek, 2017; Trentacosta ve Shaw, 2009; Ummanel, 2007); bu çocukların akranları arasında daha popüler oldukları ve akran ilişkilerinin daha gelişmiş olduğu (Kayhan Aktürk, 2015), akran kabullerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur (Kim ve Cicchetti, 2010; Lindsey ve Colwell, 2003). Duyguları yönetme becerileri zayıf olan çocukların ise daha çok saldırgan ve olumsuz sosyal davranışlar sergiledikleri (Arı ve Yaban Yalçın, 2016; Calkins vd., 1998; Schatz vd., 2008; Şahin, 2019; Yurdakul vd., 2021), akranları tarafından daha çok dışlandıkları belirlenmiştir (Eisenberg vd., 1997; Hyson ve Douglass, 2019). Bu nedenle duyguları yönetme becerileri gelişmemiş çocuklar kişilerarası iletişimde de sorun yaşamaktadır. Okul öncesi dönemde duygularını yönetme konusunda sıkıntı yaşayan çocukların, ergenlik yıllarında sosyal duygusal problemler yaşadıkları, bu çocukların asosyal ve istenmeyen davranışlar sergileme oranlarının

duyguları yönetme becerileri gelişmiş olan akranlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Caselman ve Self, 2008; Forrest vd., 2020; Pope ve Bierman, 1999). Bu durum zaman içerisinde akran reddine sebep olduğundan, farklı sorunların da gelişmesine öncülük etmektedir (Pope ve Bierman, 1999; Rubin vd., 1995; Trencosta ve Shaw, 2009). Duyguları yönetme becerilerinin ilişkili olduğu becerilerden biri de empati becerileridir. Okul öncesi dönemdeki çocukların duyguları yönetme ve empati becerilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde empati becerileri ile duyguları yönetme becerilerinin olumlu yönde ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Camodeca ve Coppola, 2016; Doğanay Koç, 2017; Karadeniz, 2022; Light vd., 2009; Malti vd., 2010; Sallquist, vd., 2009; Roberts ve Strayer, 1996; Strayer ve Roberts, 2004; Strayer ve Fraser, 2004; Zajdel vd., 2013; Zhou vd., 2002).

Alanyazında duygulara yönelik becerilerin gelişmesine ilişkin çeşitli eğitim programları hazırlanmış, bu eğitim programlarının çocukların duyguları düzenleme ve yönetme becerilerine etkisi ortaya konmuştur (Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020; Daunic vd. 2013; Denham vd., 2003; Domitrovitch vd., 2007; Driscoll ve Pianta, 2010; Hasani ve Taher, 2020; Izard vd., 2003; Kurki vd., 2015; Low vd., 2015; Lynch vd., 2004; Pür, 2014; Rivers vd., 2013; Sala vd., 2014; Uğur-Ulusoy, 2018; Webster-Stratton vd., 2008; Westhues vd., 2009). Duygulara yönelik hazırlanan bazı eğitim programlarının ise çocukların duyguları yönetme becerilerinin yanı sıra arkadaş ilişkilerinin gelişimine de olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir (Caldarella vd., 2009; Garner ve Waajid, 2012; O'Hara, 2011; Schonert Reichl vd., 2012). Okul öncesi dönem, çocukların duyguları anlama, yönetme ve düzenleme becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemli bir dönemdir (Denham, 1998; Dunn vd., 1987; Dunn ve Brown, 1994; Harris, 1999). Çocukların duygulara yönelik farkındalıkları ve duyguları yönetme becerileri geliştikçe kişilerarası iletişim ve sosyal becerileri de gelişeceğinden, okul öncesi dönemden itibaren duygulara yönelik önleyici müdahale programları aracılığıyla bu becerilerin desteklenmesi gerekmektedir (Gander ve Gardiner, 2010).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerine, arkadaşlık ilişkileri ile duyguları yönetme becerilerinin empati becerileriyle ilişkisine ve empati eğitim programlarına yönelik Türkiye'de ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Empati Becerilerine Yönelik Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Çocukların duyguları ifade etme becerileri ile empati bölümü düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 36-72 ay dönemindeki 501 çocuk katılmıştır (Buntürk, 2023). Araştırma sonucunda 36-48 ve 48-60 aylık çocukların Duygu İfade Etme Ölçeğinin öfkeli duygu ifade etme düzeyi ile bilişsel ve davranışsal empati becerileri arasında; 60-72 aylık çocukların ise üzgün, öfkeli ve korkmuş duygu ifade etme alt boyutları ile duygusal, bilişsel ve davranışsal empati düzeyleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların empati beceri düzeylerinin çocukların yaşına, cinsiyetine, kardeş sayısına, doğum sırasına, okula devam etme süresine, ailenin sosyoekonomik düzeyine, ebeveynlerin birlikte yaşama durumuna, annelerin ve babaların yaşına göre farklılık göstermediği, fakat aile yapısı, anne baba eğitim durumu ve annenin çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Aydın Kılıç (2023) tarafından 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkilerinin incelendiği araştırmanın çalışma grubu 30 çocuktan (15 deney 15 kontrol grubu), deney grubu çocuklarının öğretmeninden ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Deney grubu çocuklarına on hafta boyunca haftada üç gün eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının çocukların farklılıklara saygı ve empati becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, bu durumun öğretmen ve ebeveyn görüşleri ile de desteklendiği tespit edilmiştir.

Malakcıoğlu (2022) beş yaş çocuklarının, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin empati düzeyleri ile bu çocukların duygulanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya beş yaş grubundaki 318 çocuk ve bu çocukların anne-babaları ile 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların empati düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve çocukların empati becerileri ile olumlu duygulanım düzeyleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların empati düzeylerine etki eden en önemli faktörün anneler olduğu; anneler ve çocuklarının empati beceri düzeyleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı bu sonuçlardan yola çıkarak çocukların empati becerilerinin geliştirilmesi sürecinde okul aile iş birliğinin önemine ve ailenin çocuğun eğitimindeki etkin rolüne vurgu yapmıştır.

Ersay ve Koca (2022), 60-72 ay dönemindeki çocukların empati becerilerinin bazı demografik değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya normal gelişim gösteren ve Türkçeyi yeterli düzeyde konuşabilen çocuklar dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların empati beceri düzeyleri ile yaşları arasında olumlu yönde düşük bir ilişki tespit edilmişken, çocukların empati becerileri ile kardeş sayısı, annenin ve babanın yaşı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca çocukların empati puanlarının cinsiyete, doğum sırasına, aile yapısına, babanın çalışma durumuna, babanın eğitim durumuna ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermediği, annenin eğitim durumuna göre ise farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

48-72 aylık çocukların duygu düzenleme ve empati becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 120 çocuk katılmıştır (Karadeniz, 2022). Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocuklar için Empati Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların empati becerileri ile duygu düzenleme becerileri ve yaşları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Annelerin ebeveyn tutumları ile 5-6 yaş grubundaki çocukların empati becerileri alt boyutları (duygusal, bilişsel ve davranışsal) arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, çocukların empati becerileri ile annelerin ebeveynlik tutumları arasında ilişki olduğu;

annelerin demokratik tutumları ile çocukların duygusal ve genel empati becerileri arasında olumlu yönde, çocukların duygusal, davranışsal ve genel empati becerileri ile annelerinin otoriter tutumu ve çocukların duygusal empati becerileri ile annelerinin izin verici tutumları arasında olumsuz yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taner Derman vd., 2020). Bu sonuçların yanı sıra araştırmada annelerin eğitim düzeyine göre çocukların duygusal ve bilişsel empati becerilerinin, ailenin gelir düzeyine göre ise çocukların davranışsal empati becerilerinin farklılaştığı belirlenmiştir.

Ekerim-Akbulut ve arkadaşları (2020), normal gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların yıkıcı davranışlarında Zihin Kuramının, duygu bilgisinin ve empati becerilerinin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 45-72 ay aralığındaki 116 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada yapılan yol analizi sonucunda, normal gelişim gösteren çocukların Zihin Kuramı, duygu bilgisi ve empati becerileri değişkenleri arasından yalnızca empati becerilerinin yıkıcı davranışları önemli ölçüde ve olumsuz yönde yordadığı belirlenmiştir. Başkalarının acısını daha çok paylaşabilen çocukların akranlarını rahatsız eden davranışlar sergileme olasılıklarının ise daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Koca (2020), 60-72 ay dönemindeki çocukların duygu düzenleme ve empati becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, 157 çocuk ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocukların empati beceri düzeyleri ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Duygu Düzenleme alt boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenirken; Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Olumsuzluk alt boyutu ile empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca çocukların yaşları arttıkça empati becerilerinin arttığı, annesi lise ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan çocukların empati puanlarının ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parsak ve Kuzucu (2020) tarafından yürütülen çalışmada ebeveyn tutumları ile çocukların saldırgan davranışları arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal becerilerinin rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların

empati ve sosyal becerilerinin, ebeveyn tutumları ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı belirlenmiştir.

Arıkoç (2019) tarafından gerçekleştirilen bağımsız anaokullarının beş yaş sınıflarına devam eden okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ ve empati beceri düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, çocukların empati düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı, empati becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında olumlu yönlü bir ilişki olduğu fakat empati becerilerinin ahlaki ve sosyal kural bilgileri ile istatistiksel olarak ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Yalçın (2019), yüksek lisans tez çalışmasında 48-60 aylık çocukların empatik bakış açısı alma becerilerinin akran kabulü ve çocukların öğretmenleri ile olan iletişimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeyleri sosyometrik test tekniği ile belirlenmiştir. Akran kabulleri en yüksek ve en düşük olarak belirlenen çocukların öğretmenleri ile ilişki biçimlerini belirlemek için “Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formu” kullanılmış, empatik bakış açısı alma becerileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan senaryolar aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırma sonucunda akranları tarafından kabul edilme düzeyleri yüksek olan çocukların öğretmenleri ile ilişkilerinin daha yakın olduğu ve bu çocukların empati beceri puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların mizaç özellikleri ile empati becerilerinin sosyal duygusal uyumu yordamadaki rolünün araştırıldığı çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 284 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri ile aileleri dahil edilmiştir (Özdemir Beceren ve Adak Özdemir, 2019). Araştırma sonucunda çocukların empati becerileri ile mizaç özellikleri ve sosyal duygusal uyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların empati becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız çocuklarının empati becerileri puan ortalamalarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Okul öncesi eğitime devam eden 48 ay ve üzeri çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin empati becerilerine etkisinin incelendiği araştırmaya 128 çocuk dâhil olmuştur (Özdemir vd., 2019). Araştırma sonucunda akran şiddetine maruz kalma düzeyinin ve empati becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği, çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ile empati becerileri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak empati becerileri gelişmiş olan çocukların akran şiddetine daha az maruz kaldıkları vurgulanmıştır.

Aslan (2018) tarafından yürütülen 60-72 aylık çocukların empati becerilerinin anne çocuk ilişkisi açısından incelendiği yüksek lisans tez çalışmasına, 275 anne dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların empati beceri düzeylerinin, yaş, cinsiyet, çocuğun doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, baba öğretim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, ailenin eğitim çalışmalarına katılma durumu, algılanan ebeveyn-çocuk ilişkisi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Semiz (2018), 5-6 yaş grubundaki çocuklarda görülen akran zorbalığının çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve anne babanın demografik özellikleri ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışmada duygusal zekânın alt boyutu olarak empati becerileri de incelenmiştir. Araştırmada zorba davranışlar gösteren çocukların Empati Ölçeğinden alınabilecek maksimum puana yakın puan aldıkları belirlenmiş, araştırmacı tarafından bu sonuç zorba davranışlar gösteren çocukların empati kurmada problem yaşamadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların ve annelerinin katıldığı yüksek lisans tez çalışmasında, çocukların anneye bağlanma stillerinin, empati, duygusal ve sosyal becerilerine etkisi ve ilgili değişkenler ile demografik değişkenlerin ilişkisi incelenmiştir (Doğanay Koç, 2017). Araştırmada çocukların empati becerilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, annenin yaşı, annenin çalışma durumu, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin yapısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda çocukların empati becerileri ile

duygusal becerileri arasında olumlu yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilirken, bağlanma stilleri ve sosyal beceriler ile empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Diğer bir deyişle, çocukların empati becerileri arttıkça duygusal becerilerinin (duyguları anlama, tanıma ve ifade etme) de arttığı, fakat anneye bağlanma stilleri ile sosyal becerilerinin (başlangıç, akademik, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme) empati becerileriyle ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemdeki 60-72 ay grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş, çalışmaya 298 çocuk katılmıştır (Şen, 2017). Araştırmada duygusal zekâ değişkenin alt boyutu olarak empati becerileri de incelenmiş, bu değişkenlerin demografik özelliklerle ilişkisi ortaya konmuştur. Araştırmada çocukların empati becerilerinin çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına, devam ettiği okul türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların empati becerilerinin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre farklılaştığı; ilçede yaşayan çocukların empati becerilerinin köyde yaşayanlardan daha yüksek olduğu, anne ve babası yüksek öğrenim mezunu olan, annesi çalışan ve babasının profesyonel bir mesleği olan çocukların empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların empati becerileri ile olumlu sosyal davranışları arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca asosyal, dışlanma, kaygılı korkulu olma, hiperaktif ve saldırganlık alt boyutları ile empati becerileri arasında düşük düzeyde olumsuz yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özetle araştırma sonucunda çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekânın alt boyutu olarak ele alınan empati becerileri arttıkça akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir.

Macun (2017), okul öncesi eğitime devam etmekte olan 5-6 yaş grubundaki çocukların duygusal zekâları ile öğretmenlerinin duygusal zekâya ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya 411 çocuk ve 21 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada çocukların empati düzeylerinin çocukların yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, babanın yaşı ve ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı zamanda çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empati becerileri puan ortalamaları ve öğretmenleri tarafından değerlendirilen duygusal zekâ puan ortalamaları arasında da orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Diğer bir deyişle, çocukların duygusal zekâları arttıkça empati becerilerinin de arttığı belirtilmiştir.

Özdemir (2017), okul öncesi eğitimi almakta olan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin çocukların mizaçlarına ve empati becerilerine etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında 48 ay ve üzeri 128 çocuk ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda akran şiddetine maruz kalma ile mizaç ve empati becerileri arasında ilişki olduğu; çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi arttıkça empatik beceri düzeylerinin azaldığı ortaya konmuştur.

Akaydın ve Gültekin Akduman (2016) tarafından okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile empati beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya, 60 ay ve üzeri 206 çocuk ile bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empati beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken; çocukların cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, devam ettikleri kurum türü değişkenlerinin empatik beceri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Gönen ve Özer (2016), 4-5 yaş çocuklarının empati becerilerini çocukların çizdikleri resimlere yönelik anlatımları aracılığıyla incelemiştir. Çocuklardan "*Anneni üzgün gördüğünde ne yaparsın?", "Arkadaşını üzgün gördüğünde ne yaparsın?"* ve *"Kedini üzgün gördüğünde ne yaparsın?"* sorularına yönelik çizimler yapmaları istenmiştir. Çocukların resimlerine yönelik anlatımları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada çocukların hediye, çiçek vermek gibi eylemlerde bulunacaklarını ve ilgi göstermek, yardım etmek, oyun oynamak, sempati göstermek ve teselli etmek gibi gözlemlenen davranışlarda bulunacaklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, belirtilen örnek olaylarda çocukların prososyal davranışlar göstereceklerini

ifade ettikleri ortaya çıkmış, araştırmacılar tarafından bu durum çocukların empatik gelişimleri yönünden olumlu bir sonuç olarak yorumlanmıştır.

Şahin ve Ömeroğlu (2015), Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı'nın anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında duygusal zekânın alt boyutu olarak empati becerileri de incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 40 çocuk (20 deney, 20 kontrol grubu) yer almaktadır. Deney grubuna 12 hafta süresince haftada üç gün araştırmacılar tarafından hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programı uygulanan deney grubu çocuklarının duygusal zekâ ve empati beceri puanlarında anlamlı farklılık olduğu, eğitim programının bu becerileri desteklediği tespit edilmiştir.

Akbaş ve Temiz (2015) tarafından yürütülen çalışmada 60-66 aylık çocukların ve annelerinin empati beceri düzeyleri incelenmiş, çocukların empati beceri düzeyleri ile annelerinin empati beceri düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Sonuç olarak, araştırmaya katılan çocukların empati beceri düzeylerinin yüksek, annelerinin empati beceri düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilirken, çocukların ve annelerinin empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Türkiye'de Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Empati Eğitim Programları

Özer Özbal ve Gönen (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Empati Eğitim Programı'nın beş yaş grubu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Geliştirilen empati programı dokuz hafta boyunca haftanın dört günü uygulanan 100 etkinlikten oluşmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerinde olumlu gelişmelerin olduğu, uygulanan Empati Eğitim Programı'nın etkili olduğu ortaya konmuştur.

Aslan ve Köksal Akyol (2019), Empati Eğitim Programının çocukların bakış açısı alma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan eğitim

programı on hafta boyunca haftada üç gün uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan Empati Eğitim Programının deney grubu çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Şahin Seçer ve Alabay (2011), empati beceri etkinliklerinin Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nda yaşayan 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarına etkisini incelemiştir. Deney grubu çocuklarına beş hafta süresince haftada beş gün 20-25 dakika süren empati becerileri etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal becerilerinin arttığı, problem davranışlarının azaldığı tespit edilmiş, uygulanan empati eğitim programının etkili olduğu belirlenmiştir.

Kahraman ve Akgün (2008), Empati Becerileri Eğitim Programının 5-6 yaşlarındaki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisini incelemiştir. Çocukların empati beceri düzeyleri dört temel duyguya yönelik fotoğraf ve öyküler kullanılarak ölçülmüş, sorun davranışları ise "Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmada deney grubu çocuklarına beş kişilik gruplar şeklinde haftada üç gün, 30 dakika süren 23 oturumluk Empati Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının deney grubu çocuklarının empati becerilerini arttırdığı ve sorun davranışlarını azalttığı tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Empati Becerilerine Yönelik Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Takamatsu (2022), 4-6 yaş arasındaki Japon çocukların gruplar arası ve grup içi ortamlarda gösterdikleri empatik tepkileri kolektivist kültürel bağlamda incelemiştir. Araştırma sonucunda, tüm yaş gruplarındaki çocukların arkadaşları arasında sıra dışı olana (grupta yalnız olana) çoğunluğa göre daha az empatik kaygı gösterme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada empatik tepkinin kısmen sosyalleşme tarafından şekillendirildiği ve empati becerilerindeki kültürel farklılıkların yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkabileceği vurgulanmıştır.

Wee ve arkadaşları (2022), zorbalık temalı kitaplara dayalı rol oynama etkinlikleri aracılığıyla beş yaş çocuklarının bakış açısı alma ve empati becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Altı hafta süren eğitimin sonunda araştırmaya katılan çocukların bakış açısı ve empati becerilerinin geliştiği, zorba davranışlarının ise azaldığı tespit edilmiştir.

Simon ve Nader-Grosbois (2021), normal gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinin ve babalarının çocukların empati becerilerine ilişkin algılarını ve çocukların yaşı, cinsiyeti ve kişilik özellikleri gibi empatiyle ilişkili olabilecek bireysel faktörlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin, çocuklarının bilişsel ve duyuşsal empati becerilerini başkalarının duygularına dikkat etme ve yardım etme gibi sosyal eylemler olarak algıladıkları ortaya konmuştur. Ayrıca empatinin alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık olduğu, kız çocuklarının duyuşsal, erkek çocuklarının ise bilişsel empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda çocukların ebeveynleri tarafından algılanan empati becerilerinin, çocukların yaş ve kişilik faktörleri ile olumlu yönde ilişkili olduğu; bilişsel empati becerilerinin ve kişilik özelliklerinin daha yüksek sosyal beceriler ve daha düşük dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

COPE Yılmazlık Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine, prososyal davranışlarına ve olumlu başa çıkma stratejilerine etkisinin incelendiği çalışmaya 4-5 yaş grubundaki 69 çocuk ve bu çocukların dört öğretmeni katılmıştır (Soliman vd., 2021). Deney grubunda yer alan çocuklara altı haftalık COPE Yılmazlık Programı uygulanırken, kontrol grubunda yer alan çocuklar Alternatif Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'na dâhil edilmiştir. Araştırmada öğretmenleri tarafından daha sosyal olarak değerlendirilen ve daha olumlu başa çıkma stratejileri kullanan çocukların empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu çocuklarının prososyal davranışlarının ve olumlu başa çıkma stratejilerinin kontrol grubunda yer alan çocuklara göre daha çok geliştiği belirlenmiştir. Aynı zamanda COPE Yılmazlık Programı'na katılan deney grubu çocuklarının empatik anlayışlarının geliştiği öğretmen görüşleri ve çocukların sanat ürünleri ile desteklenmiştir.

Uygulanan bu eğitim programının çocukların empati becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu kanıtlanmıştır.

Empatik duygular ve empatik tepkiler arasındaki ilişkide utangaçlığın aracı rolünün araştırıldığı çalışmaya okul öncesi dönemdeki 212 çocuk ve bu çocukların aileleri ile öğretmenleri katılmıştır (Zava vd., 2021). Araştırma sonucunda utangaçlık duygusu ile empatik beceriler ve prososyal davranışlar arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Empati becerileri daha gelişmiş olan çocukların utanma duygularının da daha gelişmiş olduğu ve bu çocukların daha çok olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Bebeklik döneminden başlayarak çocukların empati becerileri ve dışsallaştırılmış davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelendiği boylamsal çalışmada 165 çocuğun 3., 6., 12., 18. ve 36. aylarda davranış gözlemleri yapılarak empati becerileri incelenmiş, dışsallaştırılmış davranış sorunları ise 18. ve 36. ayda annelerin ve bakım veren kişilerin beyanlarından elde edilmiştir (Paz vd., 2021). Araştırma sonucunda erkek çocuklarının daha fazla dışsallaştırılmış davranış problemleri gösterdikleri, bu çocukların empati ve dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada özellikle erkek çocuklarının empati becerileri arttıkça dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların empati becerilerinin yaşla arttığı, davranış problemlerinin ise yaş arttıkça azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağlanma ve empati arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünün incelendiği araştırmaya 3-5 yaş grubundaki 212 çocuk katılmıştır (Ştefan ve Avram, 2018). Araştırma sonucunda daha gelişmiş güvenli bağlanma kalıplarına sahip olan çocukların, daha yüksek duygu düzenleme farkındalığına sahip oldukları ve bu durumun da daha yüksek empati beceri düzeyleri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca bağlanmanın duygu düzenleme aracılığıyla empati becerileri üzerindeki dolaylı etkisinin, bağlanmanın güvenliği arttıkça azaldığı belirlenmiştir.

Empati becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde Zihin Kuramı ve hayali yatkınlığın rolünün incelendiği araştırmaya 3-5 yaş grubundaki 82 çocuk dâhil edilmiştir (Brown vd., 2017). Araştırma sonucunda, üç yaş çocuklarının Zihin Kuramı ve duyuşsal empati becerilerine sahip olmadıkları, dört yaş çocuklarının sadece Zihin Kuramı becerilerine sahip oldukları, beş yaş çocuklarının ise her iki beceriye de sahip oldukları sonucuna ulaşılmış; araştırmada Zihin Kuramından empatiye doğru yaşa göre gelişimsel bir ilerleme olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları ile hayali yatkınlığın duyuşsal empati becerilerini, Zihin Kuramı becerilerinden daha çok yordadığı vurgulanmış, bu durumun da daha fazla hayali oyun oynayan çocukların, duygularını paylaşma konusunda yaşıtlarına göre daha deneyimli olduğunu ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Bensalah ve arkadaşları (2016), okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş arası çocukların empati beceri bileşenlerinin (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) gelişimini ve bilişsel empati becerilerinin Zihin Kuramı ve duyuşsal bakış açısı alma ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların bilişsel ve davranışsal empati becerilerinin yaşa göre arttığı fakat duyuşsal empati becerilerinin yaşa göre değişkenlik göstermediği, sabit kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel empati becerileri ile Zihin Kuramı ve duyuşsal bakış açısı alma becerileri arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Zorbalık, savunma ve dışlanmış davranışlar ile empatik kaygı, kuralların içselleştirilmesi ve duygular arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 36-76 ay aralığındaki 105 çocuk dahil edilmiştir (Camodeca ve Coppola, 2016). Araştırma sonucunda empatik kaygı ve kuralların içselleştirilmesinin zorbalık ve dışlanmış davranışlarla olumsuz yönde ilişkili olduğu, duyguların ve savunma davranışının ise olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda duyuşsal ve bilişsel empatinin duyguları anlama, prososyal ve düşmanca (hostile) davranışlarla ilişkisinin araştırıldığı çalışmaya 20 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıfında eğitim gören 3-6 yaş dönemindeki 219 çocuk katılmıştır (Belacchi ve Farina, 2012). Çocukların empati, prososyal ve düşmanca davranışlarına yönelik bilgiler öğretmen görüşlerinden elde edilirken, çocuklara

“Duygu Anlama Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerden alınan bilgilere göre kız çocuklarının erkek çocuklarından daha empatik olduğu, empati becerilerinin gelişiminde cinsiyetin önemli bir faktör olduğu, çocukların yaşlarına göre empati becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilere göre çocukların empati becerileri ile prososyal davranışları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, duyuşsal empati alt boyutu ile prososyal roller arasında olumlu yönlü hem duyuşsal hem de bilişsel empati alt boyutları ile düşmanca ve yabancı davranış rolleri arasında olumsuz yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Farrant ve arkadaşları (2012), ebeveyn tutumlarının çocukların bakış açısı alma, empati ve prososyal davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 47-76 ay dönemindeki 72 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel ve duyuşsal empati becerileri daha gelişmiş olan annelerin çocuklarının bilişsel empati becerilerinin ve prososyal davranışlarının daha gelişmiş olduğu ve çocukların empati becerileri ile annelerinin empati becerileri ve ebeveynlik tutumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

İsrail’de yaşayan 3-4 yaş grubundaki çocukların korkusuzluk düzeyleri ile sosyal duygusal özelliklerinin incelendiği çalışmaya 80 çocuk katılmıştır (Kivenson-Baron, 2010). Çocukların korkusuzluk düzeyleri, saldırgan ve empatik davranışları eğitim öğretim yılının başında ve sonunda iki kez gözlemlenmiştir. Araştırmada korkusuzluk düzeyleri yüksek olan çocukların akranlarına yönelik daha az empatik tepki, daha yüksek saldırgan davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların korkusuzluk düzeyleri ile empatik tepkileri arasında olumsuz; saldırgan davranışları ile olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Okul öncesi dönemdeki çocukların akran mağduriyeti, empati becerileri ve duygusal semptomları arasındaki ilişkinin eş zamanlı ve boylamsal olarak araştırıldığı çalışmaya okul öncesi dönemdeki 175 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile öğretmenleri katılmıştır (Malti vd., 2010). Çocukların akran mağduriyeti ve empati becerilerine ilişkin

veriler ebeveynler, öğretmenler ve çocuklardan elde edilirken, duygusal semptom değişkenine yönelik veriler sadece ebeveynlerden ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Boylamsal çalışmanın ön test sonuçlarına göre akran mağduriyetinin duygusal semptomların yordayıcısı olduğu, bu ilişkinin ise empati becerileri ortalama ve yüksek düzeye sahip olan çocuklar için daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda akran mağduriyetindeki artışların çocukların duygusal semptomlarındaki artışları öngördüğü ve akran mağduriyeti ile empati becerileri arasında olumsuz yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sallquist ve arkadaşları (2009), okul öncesi dönemdeki çocukların pozitif empati becerilerine (başkalarının pozitif duygularına yönelik tepkilerine) yönelik yeni bir ölçme aracı geliştirmek ve aynı zamanda empati becerilerinin sosyal yetkinlik, pozitif ve negatif duygularla ilişkisini test etmek amacıyla eş zamanlı ve boylamsal çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiş, pozitif empati becerileri ile sosyal yetkinlik ve pozitif duygular arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duyuşsal ve bilişsel kontrol ile duyuşsal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri arasındaki etkileşimlerin çocukların empatik tepkileriyle ilişkisinin incelendiği araştırma, beş yaş grubundaki 57 çocuk ile gerçekleştirilmiştir (Hinnant ve O'Brien, 2007). Araştırma sonucunda bilişsel bakış açısı alma becerilerinin duyuşsal bakış açısı alma ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi düzenlediği, bilişsel kontrol ile empati arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre farklılık detaylı incelendiğinde, erkek çocuklarının bilişsel kontrol becerileri ile empati becerileri arasında pozitif, kız çocuklarının ise negatif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Scrimgeour (2007), okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerileri ile ilişkisel ve fiziksel saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 3,5-5 yaş grubundaki 30 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların empati becerileri sınıf öğretmeni tarafından puanlanırken, saldırgan davranışları araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve puanlanmıştır. Araştırma sonucunda empati becerileri daha gelişmiş olan çocukların,

empati becerileri daha az gelişen çocuklara kıyasla daha az fiziksel saldırgan davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur. Çocukların empati becerileri ile fiziksel saldırgan davranışları arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Empati becerileri gelişmiş ve az gelişmiş olan çocukların sosyal davranışlarının (saldırganlık, utangaçlık-çekinme, prososyal eğilimler) ve sosyal anlayışlarının (akranların bu tür davranışlarına karşı tutumlarını ve tepkilerini) incelendiği çalışmaya anaokuluna ve birinci sınıfa devam eden 136 çocuk katılmıştır (Findlay vd., 2006). Araştırma sonucunda empati becerileri daha yüksek olan çocukların daha çok olumlu sosyal davranış, daha az saldırganlık ve sosyal geri çekilme sergiledikleri, sosyal açıdan daha duyarlı oldukları belirlenmiştir.

Çocukların öfke, duyguları ifade etme ve empati becerilerinin, ebeveynlerin empati becerileri, duyguları ifade etme becerileri ve ebeveynlik uygulamaları ile ilişkilerinin incelendiği çalışmaya 5-13 yaş grubundaki 50 çocuk ve bu çocukların iki ebeveynli aileleri katılmıştır (Strayer ve Fraser, 2004). Araştırma sonucunda çocukların yaşının ve ailelerin ebeveynlik faktörlerinin çocukların bakış açısı alma ve empati becerileri ile ilişkili olduğu, çocukların öfkesinin, ebeveynlerin ve çocukların empati becerileri arasında aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir.

Strayer ve Roberts (2004), beş yaş çocuklarının empati becerileri ile akran oyun gruplarında gösterdikleri öfke ve saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu daha önce tanışmamış beş yaş grubundaki 24 çocuktan oluşmaktadır. Aynı cinsiyette olan çocuklar rastgele altı gruba ayrılarak, birer saatlik üç oyun oturumuna dâhil edilmiş, oturumlar kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın verileri çocukların davranışları kodlanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda empati becerilerinin saldırganlık ve öfke ile negatif; prososyal davranışlarla pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Prososyal müdahale programının okul öncesi dönemdeki çocukların arkadaşlık ve empati becerilerine etkisinin incelendiği araştırma, beş yaş grubu çocukları ile gerçekleştirilmiştir (Sae na ve Yeung-suk, 2000). Deneysel desende gerçekleştirilen

araştırmanın deney ve kontrol gruplarında 25'er çocuk yer almıştır. Deney grubuna 16 etkinlikten oluşan Prososyal Müdahale Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında empati ve arkadaşlık becerilerinin anlamlı olarak farklılaştığı, hazırlanan müdahale programının çocukların empati ve arkadaşlık becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Empati becerileri yüksek olan çocukların duyuşsal, bilişsel, davranışsal ve mizaç özelliklerinin incelendiği çalışmaya 2-8 yaş grubundaki 27 çocuk dâhil edilmiştir (Miller ve de Haar, 1997). Yüksek empati becerilerine sahip olduğu düşünülen çocuklar öğretmenleri tarafından belirlenirken, bu çocukların anneleri ile yapılan etnografik temelli görüşmeler sayesinde çocukların ev ve okuldaki günlük etkileşimlerinde verdikleri empatik ve özgecil tepkilere ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Olumlu duygusal tepkisellik gösteren ve sosyal çocukların, akranlarına göre daha çok, daha derin ve etkili empatik ve özgecil davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak öz düzenleme ve duygusal tepkiselliğe yönelik mizaç eğilimleri arasında paralellik olduğu belirlenmiştir.

Roberts ve Strayer (1996), üç farklı yaş grubundaki çocukların (5, 9 ve 13) duyguları ifade etme becerileri, empati becerileri ve prososyal davranışları arasındaki ilişkileri yol analizi yöntemini kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda duyguları ifade etme, duygusal iç görü ve bakış açısı alma değişkenlerinin empati becerilerinin güçlü yordayıcıları olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda erkek çocuklarının empati becerilerinin prososyal davranışın güçlü bir yordayıcısı olduğu, kız çocuklarının empati becerilerinin ise arkadaşlarıyla olan olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğu ancak akranlarıyla iş birliği ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Eisenberg-Berg ve Lennon (1980), 4-5 yaş grubundaki çocukların prososyal davranışları ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi, Feshbach Empati Ölçeği'nin değiştirilmiş versiyonunu kullanarak ve on hafta boyunca sınıf ortamında doğal gözlemler yaparak incelemiştir. Araştırma sonucunda kendiliğinden meydana gelen (spontane) prososyal davranışların, sözel ve sözel olmayan empati becerileri ile negatif yönlü, bir isteğe yanıt olarak ortaya konan prososyal davranışların ise sözel olmayan empati

becerileri ile pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırma sonucunda, bilişsel bakış açısı alma becerileri ile prososyal davranışlar arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Yurtdışında Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Empati Eğitim Programları

Gordon (2003) tarafından çocukların empati becerilerinin ve gelecekte iyi ebeveyn olabilme becerilerinin arttırılması amacıyla hazırlanan Roots of Empathy (Empatinin Kökleri) eğitim programına katılan çocuklarla yapılan araştırmalar sonucunda, bu eğitim programına katılan çocukların duygularını ve duygularının nedenlerini anlama becerilerinin, prososyal davranışlarının arttığı, saldırgan davranışlarının ise azaldığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Zaman içerisinde Roots of Empathy (Empatinin Kökleri) programı ilkokul çocuklarına yönelik olarak düzenlenmiş ve okul öncesi dönem çocukları için Seeds of Empathy (Empatinin Tohumları) programı geliştirilmiştir. Bu eğitim programlarına katılan çocuklarla yapılan boylamsal çalışmalar sonucunda, eğitim programlarına katılan çocukların şiddet, saldırgan ve zorba davranışlarının azaldığı; yardım etme, paylaşma gibi prososyal davranışlarının ve duyguları anlama, duyguları yönetme ile empati becerilerinin arttığı tespit edilmiştir (Gordon, 2020).

Kalliopuska ve Titinen (1991), hazırlamış oldukları Gelişimsel Empati Eğitim Programlarının okul öncesi dönemdeki çocukların empati ve prososyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, iki deney, iki kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmanın birinci deney grubunda 14 çocuk yer almakta, eğitim programı müzik, müzikli fiziksel ve müzikli sanat etkinliklerinden oluşmaktadır. İkinci deney grubunda ise 17 çocuk yer almakta, uygulanan eğitim programı rol oynama, canlandırma ve hikâye okuma etkinliklerinden oluşmaktadır. Deney gruplarına eğitim programları dört ay boyunca haftada iki saat uygulanmıştır. Birinci kontrol grubunda 17 çocuk, ikinci kontrol grubunda 18 çocuk yer almış ve bu gruplara herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda kontrol gruplarının empati ve prososyal becerilerinde bir fark bulunmazken,

deney grubunda yer alan çocukların empati ve prososyal becerilerinin geliştiği, eğitim programı içerisinde rol oynama, canlandırma, hikâye okuma etkinliklerinin yer aldığı deney iki grubu çocuklarının bu becerilerinin daha çok artmış olduğu tespit edilmiştir.

Empati Eğitim Programının 3,5-5 yaş grubundaki çocukların bilişsel ve duyuşsal empati becerilerine etkisinin incelendiği araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklarla beş hafta sürecinde her gün 10'ar dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Kontrol grubuna eğitim programının amaçlarını kapsamayan hikâyeler okunurken, deney grubuna didaktik eğitim programı uygulanmıştır (Ridley vd., 1982). Didaktik eğitim programı, duygularla ilgili yüz ifadeleri ve seslere yönelik ipuçlarının öğretilmesi, çocukların kendi duygularını tanıyabilmeleri ve karşıdaki kişinin ne hissettiğini hissedebilmesine yönelik becerilerden oluşmakta, çocukların katılımını gerektirmeyen sadece sözel anlatıma dayalı bir programdır. Araştırma sonucunda deney grubu çocuklarının başkalarının duygularını fark edebilmelerinde ve hissedebilmelerinde ilerleme gösterdiği fakat başkalarının duygularını tanımlamada ilerleme göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu sonuçlardan yola çıkarak benmerkezci bakış açılarından dolayı altı yaşından küçük çocukların bilişsel empati becerilerine katkı sağlanamayacağını, bu kapsamda verilecek eğitimlerin de bilişsel empati becerilerini geliştirmeyeceğini, fakat altı yaşından küçük çocukların da eğitim ile duyuşsal empati becerilerinde olumlu katkılar sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

Özet olarak tüm bu araştırmalara baktığımızda okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine yönelik yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde empati becerilerinin demografik değişkenlerle ilişkisini ele alan çalışmaların sonuçlarında bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu konudaki bazı ulusal araştırmalarda empati becerilerinin yaşla birlikte arttığı (Aslan, 2018; Ersay ve Koca, 2022; Koca, 2020; Özdemir, 2017), kız çocuklarının empati becerilerinin erkek çocuklarından daha gelişmiş olduğu (Arıkoç, 2019; Aslan, 2018; Taner Derman vd., 2020), annenin öğrenim durumunun (Buntürk, 2023; Ersay ve Koca, 2022; Koca, 2020; Özdemir, 2017; Şen, 2017; Taner

Derman vd., 2020) ve çalışma durumunun (Buntürk, 2023; Şen, 2017), babanın öğrenim durumunun (Aslan, 2018; Buntürk, 2023; Şen, 2017), yaşının (Doğanay Koç, 2017) ve mesleğinin (Şen, 2017), ailenin gelir düzeyinin (Aslan, 2018; Taner Derman vd., 2020), ailenin yapısının (Buntürk, 2023; Özdemir, 2017), yaşanılan yerleşim yerinin (Şen, 2017), annenin eğitime / seminere katılma durumunun (Aslan, 2018) çocukların empati becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmişken; bazı araştırmalarda empati becerilerinin yaş (Akaydın ve Gültekin Akduman, 2016; Arıkoç, 2019; Buntürk, 2023; Ekerim-Akbulut vd., 2020; Karadeniz, 2022; Macun 2017; Taner Derman vd., 2020), cinsiyet (Akaydın ve Gültekin Akduman, 2016; Buntürk, 2023; Doğanay Koç, 2017; Ersay ve Koca, 2022; Macun 2017; Malakcıoğlu, 2022; Özdemir, 2017; Özdemir Beceren ve Adak Özdemir, 2019; Özdemir vd., 2019; Şen, 2017), annenin öğrenim durumu (Arıkoç, 2019; Aslan, 2018; Doğanay Koç, 2017; Macun, 2017), annenin çalışma durumu (Arıkoç, 2019; Aslan, 2018; Doğanay Koç, 2017; Macun, 2017) ve annenin yaşı (Buntürk, 2023), babanın öğrenim durumu (Arıkoç, 2019; Doğanay Koç, 2017; Ersay ve Koca, 2022; Macun, 2017; Özdemir, 2017; Taner Derman vd., 2020), babanın yaşı (Arıkoç, 2019; Aslan, 2018; Buntürk, 2023; Ersay ve Koca, 2022; Macun, 2017; Taner Derman vd., 2020) ve babanın mesleği (Özdemir, 2017), ailenin gelir düzeyi (Arıkoç, 2019; Buntürk, 2023; Ersay ve Koca, 2022; Macun 2017), ailenin yapısı (Doğanay Koç, 2017; Ersay ve Koca, 2022), kardeş sayısı ve ebeveynlerin birlikte yaşama durumu (Buntürk, 2023) gibi değişkenler ile ilişkili olmadığı ortaya konmuştur. Aslan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocukların empati becerilerinin doğum sırasına ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılık gösterdiği tespit edilmişken, empati beceri düzeylerinin doğum sırasına (Akaydın ve Gültekin Akduman, 2016; Arıkoç, 2019; Buntürk, 2023; Doğanay Koç, 2017; Ersay ve Koca, 2022; Macun, 2017; Özdemir, 2017; Şen, 2017) ve okul öncesi eğitime devam etme süresine (Akaydın ve Gültekin Akduman, 2016; Arıkoç, 2019; Buntürk, 2023) göre farklılık göstermediğine yönelik araştırmalar çoğunluktadır. Yapılan çalışmalarda kardeş sayısı (Arıkoç, 2019; Aslan, 2018; Doğanay Koç, 2017; Ersay ve Koca, 2022; Macun, 2017; Özdemir, 2017; Taner Derman vd., 2020), okul öncesi eğitime devam edilen kurum türü

(Akaydın ve Gültekin Akduman, 2016; Aslan, 2018; Şen, 2017), annenin yaşı (Arıkoç, 2019; Aslan, 2018; Doğanay Koç, 2017; Ersay ve Koca, 2022; Macun, 2017; Taner Derman vd., 2020), annenin mesleği (Özdemir, 2017), babanın çalışma durumu (Ersay ve Koca, 2022; Macun, 2017) ve okulun bulunduğu sosyoekonomik bölge (Arıkoç, 2019) gibi demografik değişkenlerin çocukların empati beceri düzeylerine etki etmediği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine yönelik yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda ise empati becerilerinin yaşla arttığı (Bensalah vd., 2016; Brown vd., 2017; Paz vd., 2021; Simon ve Nader-Grosbois, 2021; Strayer ve Fraser, 2004) ve cinsiyete göre kız çocukları lehine farklılık gösterdiği ortaya konmuşken (Belacchi ve Farina, 2012; Simon ve Nader-Grosbois, 2021); empati becerilerinin yaşa göre farklılık göstermediğine (Belacchi ve Farina, 2012) ve cinsiyet açısından incelendiğinde ise kız çocuklarının duyuşsal, erkek çocukların bilişsel empati becerilerinin daha gelişmiş olduğuna yönelik farklı çalışmalar yer almaktadır (Simon ve Nader-Grosbois, 2021).

Çocukların empati becerilerine yönelik yapılan ulusal araştırmalarda empati becerilerinin duygusal zekâ (Akaydın ve Gültekin Akduman, 2016; Arıkoç, 2019; Macun, 2017), duygu düzenleme becerileri (Karadeniz, 2022; Koca, 2020), duygusal beceriler (Doğanay Koç, 2017), duygulanım düzeyleri (Malakcıoğlu, 2022), duygu ifade etme (Buntürk, 2023), sosyal duygusal uyum ve mizaç (Özdemir Beceren ve Adak Özdemir, 2019), anne empati düzeyi (Malakcıoğlu, 2022), ebeveyn çocuk ilişkisi (Aslan, 2018), öğretmen çocuk ilişkisi (Yalçın, 2019), olumlu ebeveyn tutumu (Parsak ve Kuzucu, 2020) ve demokratik ebeveyn tutumu (Taner Derman vd., 2020), akran kabulü (Yalçın, 2019) ve prososyal davranışlar (Gönen ve Özer, 2016) ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerileri ile yıkıcı ve saldırgan davranışları (Ekerim-Akbulut vd., 2020; Parsak ve Kuzucu, 2020; Şen, 2017), zorba davranışları (Semiz, 2018), akran şiddetine maruz kalma düzeyleri (Özdemir, 2017; Özdemir vd., 2019) ve otoriter ebeveyn tutumları (Taner Derman vd., 2020) arasında ise

olumsuz yönlü ilişki olduğu tespit edilen çalışmalar da ilgili alanyazında yer almaktadır. Ayrıca ülkemizde yapılan araştırmalarda çocukların bağlanma stilleri (Doğanay Koç, 2017), sosyal becerileri (Doğanay Koç, 2017), ahlaki ve sosyal kural bilgileri (Arıkoç, 2019), anne empati becerileri (Akbaş ve Temiz, 2015), Zihin Kuramı becerileri (Ekerim-Akbulut vd., 2020) ile empati becerileri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda ise çocukların empati becerilerinin sosyalleşme becerileri (Miller ve de Haar, 1997; Soliman vd., 2021; Takamatsu, 2022), sosyal becerileri (Simon ve Nader-Grosbois, 2021), sosyal yetkinlik düzeyleri (Sallquist vd., 2009), duyguları ifade etme becerileri (Camodeca ve Coppola, 2016; Roberts ve Strayer, 1996), pozitif duyguları (Sallquist vd., 2009), utanma duygusu (Zava vd., 2021), prososyal davranışları (Belacchi ve Farina, 2012; Eisenberg-Berg ve Lennon, 1980; Findlay vd., 2006; Roberts ve Strayer, 1996; Sae na ve Yeung-suk, 2000; Strayer ve Roberts, 2004; Zava vd., 2021), savunma davranışları (Camodeca ve Coppola, 2016), olumlu başa çıkma stratejileri (Soliman vd., 2021), güvenli bağlanma stilleri (Ştefan ve Avram, 2018), annelerin empati düzeyi (Farrant vd., 2012), ebeveynlik tutumları (Farrant vd., 2012), bakış açısı alma becerileri (Bensalah vd., 2016; Hinnant ve O'Brien, 2007; Roberts ve Strayer, 1996), olumlu mizaç özellikleri (Miller ve de Haar, 1997) ve Zihin Kuramı (Bensalah vd., 2016; Brown vd., 2017) değişkenleri ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra empati becerileri ile dışsallaştırılmış davranış problemleri (Paz vd., 2021; Simon ve Nader-Grosbois, 2021), saldırgan davranışlar (Findlay vd., 2006; Scrimgeour, 2007; Strayer ve Roberts, 2004), zorba davranışlar (Camodeca ve Coppola, 2016; Wee vd., 2022), düşmanca davranışlar (Belacchi ve Farina, 2012), korkusuzluk düzeyi (Kivenson-Baron, 2010), öfke duygusu (Strayer ve Fraser, 2004; Strayer ve Roberts, 2004), sosyal geri çekilme (Findlay vd., 2006) ve akran mağduriyeti (Malti vd., 2010) değişkenlerinin olumsuz yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında empati becerilerinin ilişkili olduğu değişkenlerle yapılan ilişkisel araştırmaların yanı sıra uygulanan empati temelli eğitim programları aracılığıyla çocuklarda olumlu davranış ve becerilerin geliştirilmesi, olumsuz davranışların

ise azaltılması amaçlanmıştır. Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış empati eğitim programlarının çocukların empati becerileri (Kahraman ve Akgün, 2008; Özer Özbal ve Gönen, 2023), prososyal davranışları (Özer Özbal ve Gönen, 2023), bakış açısı alma becerileri (Aslan ve Köksal Akyol, 2019), sosyal becerileri ve problem davranışları (Şahin Seçer ve Alabay, 2011), sorun davranışları (Kahraman ve Akgün, 2008); yurtdışında yapılan araştırmalarda ise empati eğitim programlarının çocukların empati becerileri (Kalliopuska ve Titinen, 1991; Ridley vd., 1982), duygulara yönelik becerileri (Gordon, 2003; Gordon, 2020), prososyal davranışları (Gordon, 2003; Gordon, 2020; Kalliopuska ve Titinen, 1991), saldırgan ve zorba davranışları (Gordon, 2003; Gordon, 2020) üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar yer almaktadır.

Sonuç olarak alanyazın incelemesi sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerinin demografik değişkenler ve birçok farklı değişkenle ilişkisine yönelik araştırmaların mevcut olduğu görülürken, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış empati eğitim programlarına ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca var olan empati eğitim programlarının empati becerilerinin üç alt boyutu olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati becerilerinin tamamını kapsamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanacak, empati becerilerinin tüm alt boyutlarını da kapsayacak empati eğitim programlarına ve bu programların çocukların farklı becerileri ve davranışları üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

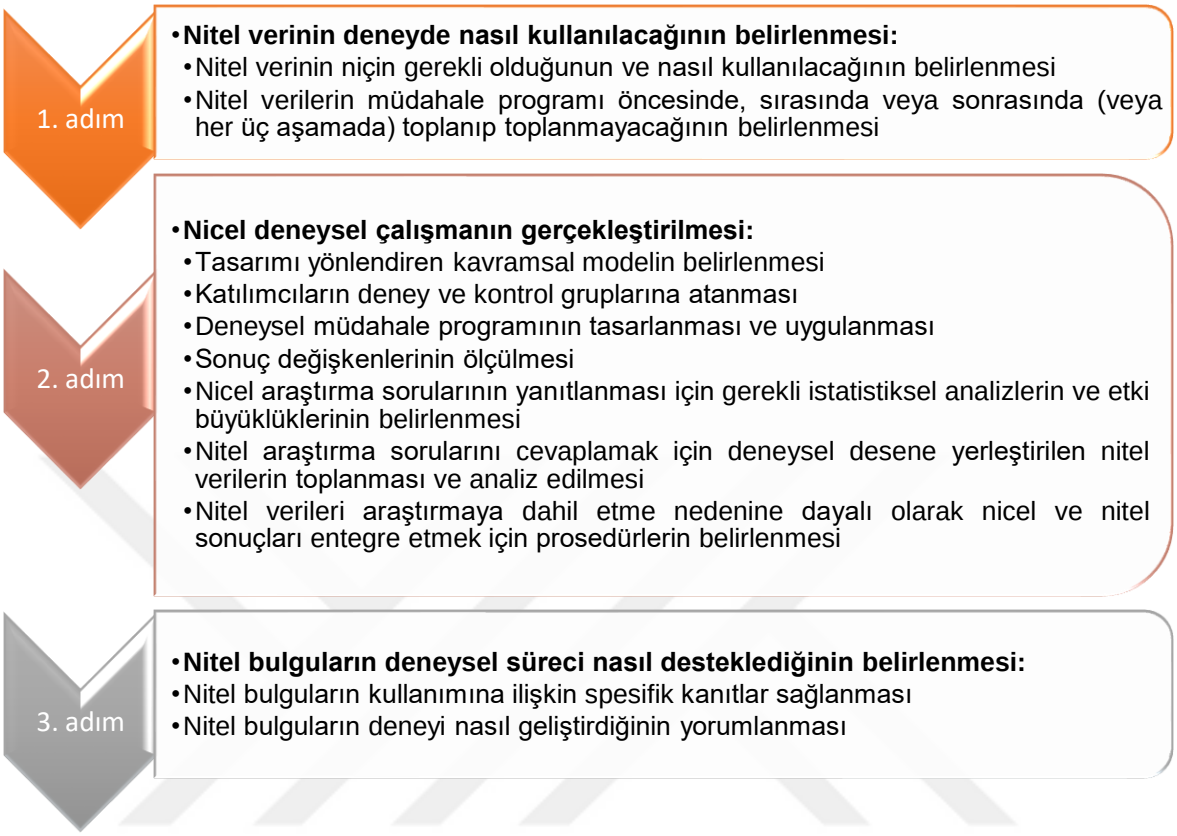
Araştırmanın Türü

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan Oyun Temelli Empati Programı'nın beş yaş çocuklarının empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla planlanan bu araştırma, karma yöntemler araştırmalarından deneysel desende tasarlanmıştır. Karma yöntemler araştırmasında çalışılan konu ya da olguyu anlayabilmek amacı ile nicel ve nitel verilerin teorik ve felsefik bakış açısı ile şekillendirilerek toplanması, analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının amaçlı olarak birleştirilmesi gerekmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu metodoloji, nicel ve nitel araştırma arasına köprü kurulmasına yardımcı olarak (Onwuegbuzie ve Leech, 2004), araştırma problemine yönelik zengin veriler sunar (Creswell ve Plano Clark, 2014). Karma yöntem deneysel desende ise hem nicel hem de nitel verilerin toplanması, analizi ve bütünleştirilmesi, deneysel araştırma tasarımına yerleştirilerek deneysel sonuçların zenginleştirilmesi hedeflenmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018; Fetters, 2020; Teddlie ve Tashakkori, 2009). Karma yöntem deneysel desen uygulamalarında kullanılması gereken temel süreçlere Şekil 1'de yer verilmiştir.

Araştırmanın deney grubunu oluşturacak çocukları eğitim süreci, zaman ve mekân gibi sınırlılıklardan dolayı tesadüfi olarak seçme imkânı olmadığı için araştırma ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde yürütülmüştür (Büyüköztürk vd., 2020b).

Şekil 1

Karma Yöntem Deneysel Desen Uygulamalarında Uyulması Gereken Temel Süreçler



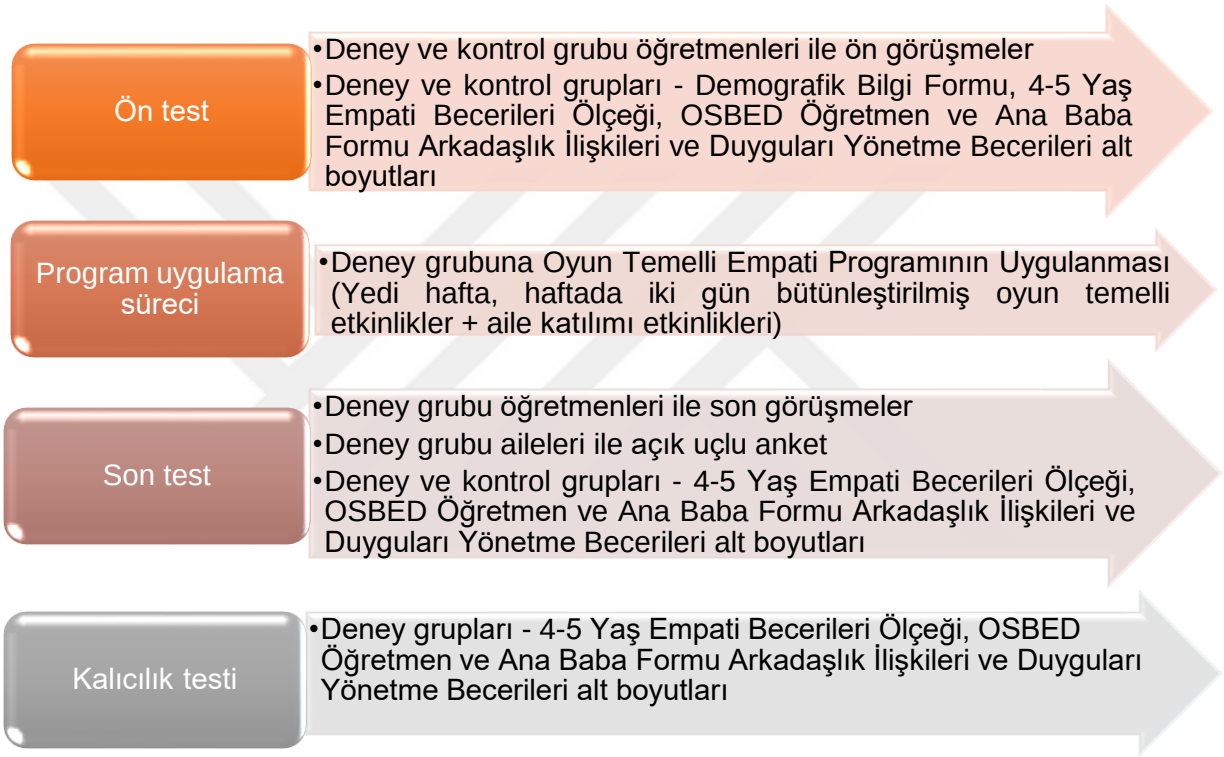
(Creswell ve Plano Clark, 2018'den çevrilmiştir)

Bu araştırmada, veri çeşitlemesi (triangulation) ve tamamlayıcılık (complementarity) sağlanabilmesi için karma yöntemler araştırması tercih edilmiştir. Hem nicel hem de nitel verilerden ortaya çıkan sonuçların karşılaştırılmasını temel alan veri çeşitlemesinde, ele alınan konuya ilişkin elde edilen nicel ve nitel verilerdeki benzerliklerin ya da farklılıkların ortaya konması tartışmaya zenginlik katarak tartışmanın daha geçerli olmasına katkı sağlar (Toraman, 2021). Tamamlayıcılık ise verilerden elde edilen sonuçlardan birinin diğer sonucu açıklamasına, ayrıntılandırmasına ve güçlendirmesine olanak tanır (Greene vd., 1998; akt. Toraman, 2021). Araştırmada, elde edilen nicel ve nitel verilerin birbirini destekleme durumlarının incelenmesi amaçlanarak, veri çeşitlemesine ve tamamlayıcılık ilkesine yer verilmiştir. Uygulama sonrasında ise çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine

yönelik elde edilen nicel verilerin, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinden elde edilen nitel verilerle benzerliklerinin ve farklılıklarının incelenmesi, deney grubuna uygulanan eğitim programının etkisinin hem nicel hem de nitel verilerle güçlendirilerek desteklenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecine ilişkin bilgiler Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2

Araştırma Sürecinde Yürütülen Karma Yöntem Deneysel Desen



Araştırma kapsamında ön testlerin toplanması aşamasında, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ön görüşmeler yapılmış, aynı süreçte çocukların empati becerilerini belirlemek için çocuklara araştırmacı tarafından 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Çocukların arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerilerine ilişkin veriler ise öğretmenler ve ailelerden elde edilmiştir. Ön testler tamamlandıktan sonra deney gruplarına Oyun Temelli Empati Programı yedi hafta süresince haftada iki gün bütünleştirilmiş etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. Eğitim programı tamamlandıktan sonra son testler toplanmış, deney grubu öğretmenleri ile son

görüşmeler yapılmış, deney grubu ailelerine süreç ile ilgili açık uçlu anket soruları iletilmiştir. Veri toplama süreci eğitim programı tamamlandıktan sekiz hafta sonra kalıcılık testlerinin deney grubu çocuklarına uygulanmasıyla tamamlanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu alt gruplardan oluşmaktadır. Bu kapsamda; 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecine 4-5 yaş grubundaki 210 çocuk, Oyun Temelli Empati Programı'nın geliştirilmesi sürecinde ihtiyaç analizi çalışmasına 52 okul öncesi öğretmeni, deneysel desen sürecine ise beş yaş gruplarındaki 69 çocuk ve bu çocukların aileleri (n=69) ile öğretmenleri (n=5) dâhil edilmiştir.

Çocukların empati becerilerini ölçme amacıyla geliştirilen 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin, geçerlik güvenirlik çalışması 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde araştırmanın amacı kapsamında araştırma evrenindeki bireylerle yüz yüze ya da çevrim içi platformlar aracılığıyla bağlantı kurulmaktadır. Bu şekilde bağlantı kurulan kişiler daha sonra benzer özelliklere sahip kişileri önermekte, önerilen kişilerin de sürece dâhil edilmesiyle örneklemin kartopu etkisi şeklinde büyümesi sağlanmaktadır (Guadagno, 2019). Bu örnekleme yöntemi özellikle popülasyona ulaşmanın zor olduğu durumlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Matthews ve Ross, 2010). Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasının yapıldığı tarihlerde pandemi koşullarından dolayı birçok okul yüz yüze veri toplama sürecini kabul etmediği için çalışma grubunun oluşturulmasında kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiş, veriler çevrim içi platformda çocuklarla birebir görüşmeler vasıtasıyla elde edilmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışmasına 48-71 ay aralığındaki 210 çocuk katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Ölçek Geliştirme Çalışması Çalışma Grubu

Değişkenler	Kategoriler	n
Cinsiyet	Kız	105
	Erkek	105
Yaş (ay)	48-59 ay	100
	60-71 ay	110

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği ölçek geliştirme çalışmasının çalışma grubu 210 çocuktan (105 kız 105 erkek) oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocuklardan 100'ü 48-59 ay, 110'u ise 60-71 ay aralığındadır.

Araştırmanın diğer çalışma grubu ise program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi yapılabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Oyun Temelli Empati Programı'nın (OTEP) geliştirilmesi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerine ve bu becerilerin geliştirilmesi için öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Yine pandemi koşullarından dolayı öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilememiş, çevrim içi platformda görüşmeler yapılmıştır. İhtiyaç analizi çalışmasına katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma hakkında öğretmenlere bilgi verilmiş, çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerle görüşmeler yapıldıktan sonra çalışmaya katkı sağlayabilecek okul öncesi öğretmenlerini önermeleri istenmiştir. Çalışma grubu katılımcıların önerileri doğrultusunda kartopu etkisi ile genişletilmiştir. Çalışmaya 52 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. İhtiyaç analizine katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Program Geliştirme Sürecinde İhtiyaç Analizine Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Demografik özellikler		n
Cinsiyet	Kadın	52
	Erkek	0
Eğitim durumu	Lisans	47
	Lisansüstü	4
	Yüksekokul	1
Mezun olunan program	Okul öncesi öğretmenliği	45
	Çocuk gelişimi	6
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	1
Mesleki tecrübe	0-5 yıl	21
	6-10 yıl	13
	11-15 yıl	13
	16 yıl ve üzeri	5
Çalışılan kurum türü	İlkokul bünyesindeki anasınıfı	21
	Bağımsız anaokulu	16
	Özel okul	15

İhtiyaç analizi çalışmasına katılan öğretmenlerin tamamı (n=52) kadındır. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde çoğunluğun lisans mezunu (n=47) olduğu ve okul öncesi öğretmenliği programlarından (n=45) mezun olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tecrübeleri incelendiğinde 21 öğretmen 0-5 yıl, 13'er öğretmen 6-10 ve 11-15 yıl, beş öğretmen ise 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerin görev yaptıkları üç farklı kurum türü olduğu Tablo 2'de görülmektedir. İlkokul bünyesindeki ana sınıflarında görev yapan 21, bağımsız anaokullarında görev yapan 16, özel okulda görev yapan 15 öğretmen ihtiyaç analizi çalışmasına katılmıştır.

Deneysel desende yer alacak deney ve kontrol gruplarının yer aldığı okulun belirlenmesinde kontrollü küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kontrollü küme örneklemde, kümelerin örnekleme alınabilmesi için belirli şartları karşılaması gerekmektedir (Yeşil, 2013). Okulun belirlenmesinde okulda birden fazla beş yaş sınıfının olması, sınıftaki çocuk sayılarının ve çocukların demografik özelliklerinin benzer olması şartları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın yürütüleceği okul belirlendikten sonra çalışma yapılacak sınıf gruplarının belirlenmesinde homojen/benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örneklemede, evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak

benzeşik alt grupların seçilmesi söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2020a). Deneysel desende yer alan gruplar 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulunun beş yaş gruplarından oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde pandemi şartlarından dolayı sınıfların karantinaya girebileceği göz önünde bulundurularak sürecin aksamaması için iki deney ve üç kontrol grubu tercih edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde grupların ölçülecek özellikler (empati becerileri, arkadaş ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri) bakımından birbirine benzer özelliklere sahip olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda gruplardaki çocukların "4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nden", "OSBED-Öğretmen ve Ana-baba Formu Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutlarından" aldıkları ön test puanları bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların demografik özellikleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri

Grup	Sınıf	Cinsiyet		Yaş Aralığı
		K	E	
Deney grubu	A	7	10	61-67 ay
	C	6	11	63-68 ay
Kontrol grubu	B	3	7	60-67 ay
	D	5	7	60-68 ay
	E	6	7	60-68 ay

Araştırmanın deney grubunda 34 (13 kız, 21 erkek), kontrol grubunda 35 (14 kız, 21 erkek) çocuk yer almaktadır. Deney grubunda yer alan çocukların yaş aralığı 61-68 ay, kontrol grubunda yer alan çocukların yaş aralığı ise 60-68 aydır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri puanları öğretmenler ve ana-babalar tarafından doldurulan "OSBED-

Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutları" ile "OSBED-Ana Baba Formu Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutları" ölçeklerine verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Bu kapsamda gruplardaki beş okul öncesi öğretmeni ve 69 aile sürece dâhil edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda deney ve kontrol grubu çocuklarının öğretmenlerinin ve deney grubu ailelerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırma için gerekli olan izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (EK-L) ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-M) alınmıştır. 13 Nisan 2021 tarihinde etik komisyon izni alındıktan sonra deneysel desenin uygulanabilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 10 Ağustos 2021 tarihinde onay alınmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan OSBED- Öğretmen ve Ana-baba Formunun kullanım izinleri (EK-A) ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan alınmıştır. Ölçme araçlarını uygulamaya başlamadan önce öğretmenlerin (EK-D ve EK-E), ailelerin (EK-F ve EK-G) ve çocukların (EK-Ğ ve EK-H) onamları alınmıştır. Alınan uygulama izinlerinden sonra 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar ve yaz döneminde ölçek ve eğitim programının geliştirilmesi için gerekli olan ihtiyaç analizi çalışmalarına başlanmıştır. Bu süreçlerle ilgili detaylı bilgilere veri toplama araçları başlığı altında detaylı bir biçimde değinilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde karma deneysel çalışma gerçekleştirilmiş, eğitim programının kalıcılığına ilişkin testler ise bahar döneminde uygulanarak süreç tamamlanmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin aşamalar Tablo 4'te ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 4

Veri Toplama Süreci

Süreç	Veri Toplama Aşaması	Veri Toplama Araçları	Verinin Kaynağı	Verinin Toplanma Şekli	Veri Toplama Tarihi
Ölçek geliştirme	Pilot uygulama ve geçerlik güvenirlik çalışması	4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği	Çocuk	Çevrim içi	Nisan-Temmuz 2021
OTEP hazırlama süreci	İhtiyaç analizi	Oyun Temelli Empati Programı	Okul öncesi öğretmenleri	Çevrim içi	Nisan-Haziran 2021
OTEP uygulama süreci	Program uygulama öncesi	Demografik Bilgi Formu, 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği, OSBED Ana-baba ve Öğretmen Formu Arkadaşlık ilişkileri ve Duyguları yönetme becerileri alt boyutları, öğretmen görüşme formu	Çocuk, öğretmen, aile	Yüz yüze	Kasım 2021
	Program uygulama süreci	Oyun Temelli Empati Programı	Çocuk	Yüz yüze	Kasım 2021-Ocak 2022
	Program uygulama sonrası	4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği, OSBED Ana-baba ve Öğretmen Formu Arkadaşlık ilişkileri ve Duyguları yönetme becerileri alt boyutları, öğretmen görüşme formu, aile-açık uçlu anket	Çocuk, öğretmen, aile	Yüz yüze	Ocak 2022
	Kalıcılık Testi	4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği, OSBED Ana-baba ve Öğretmen Formu Arkadaşlık ilişkileri ve Duyguları yönetme becerileri alt boyutları	Çocuk, öğretmen, aile	Yüz yüze	Mart 2022

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları nitel ve nicel veri toplama araçları olarak iki başlık altında ele alınacaktır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmanın deneysel desenini destekleme amacıyla hazırlanan ve nitel veri toplama araçları olan öğretmen görüşme formları ve aile açık uçlu anket formu ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Nitel veri toplama araçları, araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış, tez izleme komitesindeki alan uzmanlarının görüşleri alınarak son şeklini almıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenleri- Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu. Yarı yapılandırılmış ön görüşme formu (EK-B) deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine ilişkin görüşlerini, bu becerileri en çok ve en az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceri ve davranışları tespit etmek ve öğretmenlerin görüşlerine göre sınıflarında bu becerileri en çok gelişmiş ve en az gelişmiş çocukları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki deneyimi gibi demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine yönelik sorulara ise formun sırasıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümünde yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise deney grubu öğretmenlerinin Oyun Temelli Empati Programı'ndan beklentilerine yönelik bir soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda dört adet demografik soru, on adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Ön görüşmeler, eğitim programını uygulamaya başlamadan önce 08-12 Kasım 2021 tarihleri arasında öğretmenlerin belirttiği zaman diliminde okulda bulunan sessiz bir odada, yüz yüze bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce ses kaydı alabilmek için öğretmenlerden izin alınmıştır. Ön görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Deney Grubu Öğretmenleri- Yarı Yapılandırılmış Son Görüşme Formu. Deney gruplarına uygulanan Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine etkisine yönelik deney grubu öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenebilmesi için yarı yapılandırılmış son görüşme formu hazırlanmıştır (EK-C). Formda açık uçlu üç soru yer almaktadır.

Eğitim programı tamamlandıktan sonra deney grupları öğretmenleri ile 17 ve 18 Ocak 2022 tarihlerinde bireysel görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler öğretmenlerin izni ile kayda alınmıştır. Son görüşmeler yaklaşık 12 dakika sürmüştür.

Deney Grubu Aileleri- Açık Uçlu Anket Formu. Deney grubu çocuklarına uygulanan eğitim programı sonrasında çocukların empati becerilerinde, arkadaşlık ilişkilerinde ve duyguları yönetme becerilerinde görülen değişiklikler ve uygulanan eğitim programı hakkında ailelerin görüşlerini belirleyebilmek için ailelerle yüz yüze görüşme yapılması amaçlanmasına rağmen, pandemi koşulları ve ailelerin çalışma saatlerinden dolayı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle Oyun Temelli Empati Programı tamamlandıktan sonra ailelere iki sorudan oluşan açık uçlu anket formu gönderilmiştir (EK-Ç). Açık uçlu anket formuna ait veriler 17-21 Ocak 2022 tarihleri arasında elde edilmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği "4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu", "OSBED Öğretmen ve Ana Baba Formu" ile deneysel çalışma sırasında kullanılan Demografik Bilgi Formu hakkında detaylı bilgi verilecektir.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci. Ölçek geliştirme sürecinde uyulması gereken aşamalar bulunmaktadır. Erkuş'a (2019) göre bu süreçte uyulması gereken aşamalar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Ölçek Geliştirme Sürecinde Uyulması Gereken Aşamalar

Adımlar	Aşamalar
1.	Ölçeğin hangi amaçla geliştirileceğine karar verme
2.	Ölçeğin neyi ölçeğine karar verme ve tanımlama
3.	Ölçeğin geliştirme tekniğine karar verme
4.	Ölçek maddelerini yazma
5.	Maddeleri gözden geçirme ve düzeltme
6.	Ölçeğin açıklama ve yönergesini yazma
7.	Ön deneme (pilot uygulama) yapma
8.	Deneme uygulamasını yapma
9.	İstatistiksel analizleri yapma ve ölçeğe son halini verme

Bu araştırma kapsamında ölçek geliştirme sürecinde Erkuş (2019) tarafından belirtilen ölçek geliştirme süreçleri takip edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş çocuklarının empati becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmeye karar vermeden önce ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Ülkemizde bu kapsamda çocukların yalnızca empati becerilerini ölçmeyi hedefleyen üç ölçeğe rastlanmıştır. Bu ölçeklerden biri 2009 yılında Auyeung ve arkadaşları, tarafından geliştirilen Empathy Section Scale for Children (ESSC) Ölçeği'nin Dinç Altun ve arkadaşları (2018) tarafından "Çocuklar İçin Empati Bölümü Ölçeği" olarak Türkçeye uyarlanmasıdır. Ölçeğin çalışma grubu 3-7 yaş aralığında çocuğu olan 834 ebeveynden oluşmaktadır. Yani ölçek birebir çocuklara uygulanmamakta, 3-7 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin beyanlarına dayanmaktadır. Ölçeğin orijinal formu 27 maddeden oluşurken, Türkçe formu yapılan uyarlamalardan sonra 14 madde olarak belirlenmiş; duyuşsal, davranışsal ve bilişsel empati alt faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçekte, maddelerin çocuklarına uygunluklarına yönelik ebeveynlerden 4'lü derecelendirme (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) yapmaları istenmektedir. Ölçekte "*Çocuğum arkadaşlık kurmada sorun yaşar.", "Çocuğum, başka bir kişi onunla konuşmak istediğinde onu kolayca anlayabilir."* gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin orijinal

formunda Cronbach alfa katsayısı .93 olarak tespit edilmişken, Türkçe formunda bu değer .73 olarak hesaplanmış ve psikometrik özelliklerinin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

Ülkemizde çocukların empati becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen diğer bir ölçek "Çocuklar için Empati Ölçeği'dir" (Köksal Akyol ve Aslan, 2014). Ölçek, dört temel duyguyu kapsayan 12 resimden oluşmakta, çocuklara bireysel görüşmeler aracılığıyla uygulanmaktadır. Her resimde duyguyu hisseden ana karakterin yüz ifadesi boş bırakılmıştır ve karakterin ne hissediyor olabileceği sorulmaktadır. Çocuklar karakterin duygusunun ne olduğuna doğru cevap verirlerse 1 puan, yanlış cevap verirlerse 0 puan almaktadır. Ölçek, 4 yaş (n=42), 5 yaş (n=52) ve 6 yaş (n=66) olmak üzere toplam 160 çocuğa uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .70 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir ölçüde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yalnızca empati becerilerini ölçmeyi amaçlayan üçüncü ölçek ise Ulutaş (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'dir." Ölçek, 4-10 yaş arasındaki çocukların empatik tepkileri hakkında bilgi alabilmek için oluşturulmuştur. Ölçekte 10 madde bulunmakta, ölçek 4-7 yaş arası çocuklara bireysel olarak, 8-10 yaş arası çocuklara grup halinde uygulanmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması sonucunda Cronbach alfa katsayısı 0.67 olarak tespit edilmiştir (Ulutaş, 2005). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir.

Çocukların sadece empati becerilerini ölçmeyi amaçlayan bu ölçekler incelendiğinde, "Çocuklar İçin Empati Bölümü Ölçeği'nde" empatinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal üç alt boyutuna odaklanıldığı fakat çocukların bu becerilerine ilişkin bilgilerin ebeveynler aracılığıyla elde edildiği, "Çocuklar İçin Empati Ölçeği" ve "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nde" ise verilerin çocuklardan doğrudan elde edilmesine rağmen empati becerilerinin üç alt boyutunu (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) ele almadığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların empati becerilerinin ölçülmesi için farklı yöntemler kullanılabilmektedir. Fakat her yöntemin bazı dezavantajları ve avantajları bulunmaktadır.

Neary (2023), okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerinin belirlenmesi için geliştirilen ölçeklerin çoğunlukla ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayanmasının geçerlik ve güvenirlik açısından sorunlar oluşturduğunu vurgulamaktadır. Stern ve Cassidy (2018) ise ebeveynler tarafından doldurulan ölçeklerde, ebeveynlerin ön yargılı olabilme ya da çocukların içsel empatik durumlarını fark edememe durumlarının söz konusu olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca çocuklarla bireysel olarak yapılan ölçmelerde çocuklardan birebir yanıt alma avantajı bulunmaktadır (Stern ve Cassidy, 2018). Alanyazın incelemesi sonucunda çocukların empati becerilerinin üç alt boyutunun ölçülmesine yönelik, doğrudan çocuklardan veri alınabilecek, çocukların gelişim düzeyine uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünülmüş ve 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme tekniğine karar verirken çocukların yaşı ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmuş, çocukların empati becerilerini ölçmek için çocuklardan veri alınan ölçme araçları incelenmiş, alan uzmanlarına danışılmıştır. Tüm bu incelemeler sonucunda resimli hikâyelerden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmesine karar verilmiştir. Empati becerilerinin üç alt boyutuna ilişkin verilerin elde edilebilmesi için alt boyutlara yönelik hangi soruların sorulacağı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Empati Becerileri Alt Boyutlarına Yönelik Sorulacak Sorular (Maddeler)

Empati becerileri alt boyutu	Sorular
Duyuşsal Empati	Sence bu çocuk kendini nasıl hissetmiştir?
	Sen bu çocuğun yerinde olsaydın kendini nasıl hissederdin?
Bilişsel Empati	Sence bu çocuk kendini neden …. hissetmiştir?
	Sen bu çocuğun yerinde olsaydın neden kendini …. hissederdin?
Davranışsal Empati	Bu çocuğun yerinde sen olsaydın ne yapardın?

Çocukların empati becerilerine yönelik aynı olay kahramanlarının yer aldığı dört hikâye yazılmıştır. Erken çocukluk döneminde çocukların özdeşim kurabilmelerinde ve

kendisini karşıdakinin yerine koyabilmesinde cinsiyet faktörünün rolü göz önünde bulundurularak oluşturulan hikâyelerdeki olay kahramanları kız ve erkek çocuklarının cinsiyetine göre farklılaştırılmıştır. Hikâyelerdeki olay örüntüleri birebir aynı hazırlanmış, hikâye kahramanının cinsiyeti, uygulama yapılan çocuğun cinsiyeti ile eşleştirilmiştir. Yazılan hikâyeler ve puanlamalar çocukların gelişim özelliklerine ve empati becerilerinin ölçülmesine uygunluk açısından uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Bu süreçte iki okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Hikâyelerin çocukların gelişimine ve empati becerilerinin ölçülmesine yönelik uygunluğuna karar verildikten sonra hikâye görsellerinin çizimi aşamasına geçilmiştir. Hikâyelerin görselleri rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimi alanında doktor unvanına sahip alan uzmanı tarafından dijital ortamda oluşturulmuştur.

Hikâyelerin görselleri tamamlandıktan sonra yeniden alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşlerini alabilmek için alan uzmanı görüş formu oluşturulmuştur. Formda her görsel ve görselin hikâyesi için Tablo 7'de yer alan maddelere ilişkin uzmanların görüşleri alınmıştır.

Tablo 7

Ölçek Geliştirme Süreci Uzman Görüş Formunda Yer Alan Maddeler

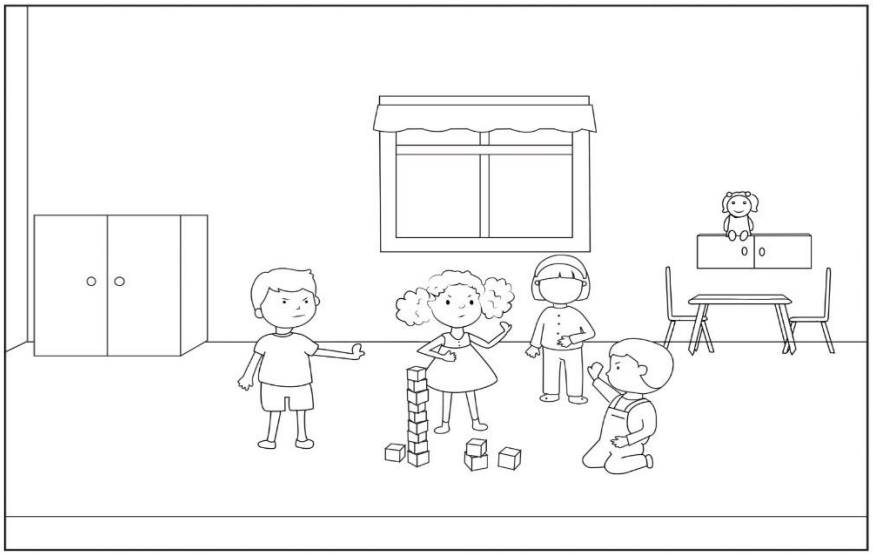
Maddeler	Uygun	Geliştirilmeli	Uygun değil	Öneriler
Görsel 4-5 yaş çocuklarının gelişim özelliklerine uygun çizilmiştir.				
Görsel hikâyeyi yansıtmaktadır.				
Hikâye 4-5 yaş çocuklarının gelişim özelliklerine uygundur.				
Hikâyenin yazım dili uygundur.				
Eklemek istedikleriniz				

Ölçek geliştirme sürecinde alan uzmanı görüşü almak için 20 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarından 15'i dönüş yaparak görüş bildirmiştir. Görüş bildiren alan uzmanları; okul öncesi eğitimi alanında öğretim üyesi (n=5), çocuk gelişimi

alanında öğretim üyesi (n=3), okul öncesi öğretmeni ve bu alanda bilim uzmanı (n=3), psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni (n=2), görsel sanatlar alanında öğretim üyesi (n=1) ve resim-iş öğretmeni (n=1) unvanlarına sahiptir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hikâyelerin görselleri ve yazım diline yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucunda ölçek dört farklı hikâye senaryosu ve 21 görselden oluşturulmuştur. Şekil 3'te ölçekte yer alan örnek görsel ve hikâyesine yer verilmiştir.

Şekil 3

Ölçek Görseli Örneği



"Görselin hikâyesi: Bu çocuğun ismi Ceren (görsel üzerinde yüz ifadesi olmayan çocuk parmakla gösterilir). Ceren; Can, Asya ve Kaan'ın oynadıkları oyuna katılmak istedi ama Can, Asya ve Kaan, Ceren'i oyunlarına almadılar."

Şekil 3'te görülen görsel, ölçekte yer alan ikinci hikâyenin ikinci görselidir. Uygulama yapılacak çocuğa görsel gösterildikten sonra görsel üzerinde parmakla gösterim yapılarak görselin hikâyesi okunur. Daha sonra çocuğa aşağıdaki sorular sorulur:

"**S2.G2.S1.:** Sence Ceren kendini nasıl hissetmiştir? (Mutlu, üzgün, korkmuş, kızgın)

S2.G2.S2.: Ceren neden …….. hissetmiş olabilir?

S2G2.S3.: Ceren'in yerinde sen olsaydın kendini nasıl hissederdin?

S2.G2.S4.: Ceren'in yerinde sen olsaydın kendini neden …… hissederdin?

S2.G2.S5.: Ceren'in yerinde sen olsaydın bu durumda ne yapardın?"

Uygulama yapılan çocuk yukarıdaki sorulara cevap verdikten sonra yeni hikâye ve hikâyenin görseline geçilir.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin Pilot Uygulaması. Pandemi koşullarından dolayı bazı okullar çocuklarla yüz yüze uygulama yapmayı kabul etmediği için pilot uygulama aşamasında 10 çocukla yüz yüze, 20 çocukla çevrim içi ortamda uygulama yapılmıştır. Yüz yüze uygulama sırasında hikâye kartları sıralanmış, kartlar hikâyelere uygun şekilde çocuklara gösterilerek uygulama yapılmıştır. Yüz yüze uygulamalar ortalama 15 dakika sürmüştür. Çevrim içi platformda ise hikâye kartları slayt gösterisi şeklinde hazırlanmış, sunu hikâyeyi takip edecek şekilde ilerletilmiştir. Çevrim içi uygulamalar ortalama 12-13 dakika sürmüştür. Çocuklarla uygulama yapıldıktan sonra yapılan görüşme ve çocukların empati becerilerini nasıl destekleyebilecekleri konusunda ailelere bireysel bilgilendirmeler yapılmıştır. Yüz yüze uygulama yapılan çocukların ailelerine bireysel mektuplar gönderilmiş, çevrim içi platformda uygulama yapılan çocukların ailelerine ise hemen uygulama sonrası bireysel dönütler verilmiştir. Yapılan pilot uygulama sonrasında ölçek hikâyelerinin ve görsellerinin çocukların yaşına ve ilgi düzeyine uygun olduğu, ölçeğin çocuklarla çevrim içi ortamda uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

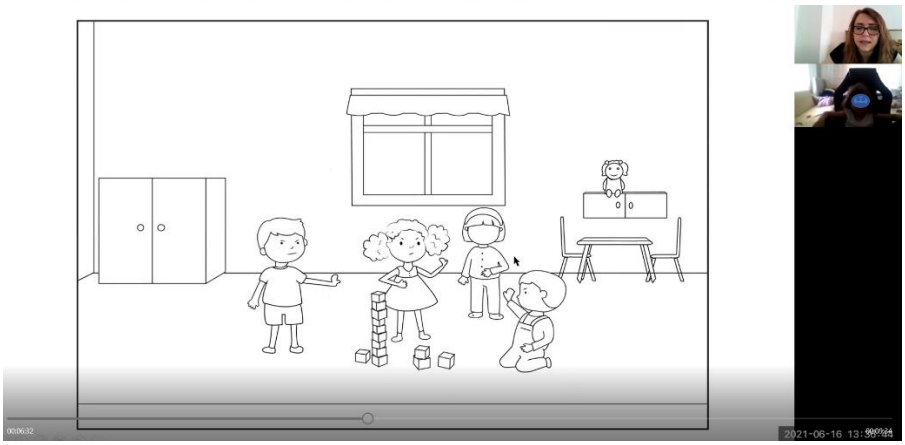
4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin Veri Toplama Süreci. 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının yürütülmesi sürecinde verilerin çevrim içi ortamda toplanabilmesi için araştırma hakkında ailelerin bilgilendirilmesi ve onam alınması için Aile İzin ve Demografik Bilgi Formu (EK-I) hazırlanarak Google Forms dosyası oluşturulmuştur. Bilgilendirme ve onam formu kartopu etkisi ile ailelere ulaştırılmış, çalışmaya katılmaya gönüllü aileler onam formuna e-posta adresi ya da telefon numarası bilgilerini yazmıştır. Ailelerin belirttiği iletişim kanalından kendilerine bireysel olarak ulaşılmıştır. Çalışma hakkında detaylı bilgi verildikten sonra, aileye uygun zaman dilimi için randevu oluşturulmuştur. Randevu gününden bir gün önce ailelere yeniden ulaşılarak

hatırlatma yapılmış, yapılacak görüşme hakkında çocuklarını bilgilendirmeler istenmiştir. 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği ölçek geliştirme çalışmasının örneklem grubu 105 kız, 105 erkek olmak üzere 210 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocuklardan 100'ü 48-59 ay, 110'u ise 60-71 ay aralığındadır (Tablo 1).

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin Uygulama Süreci. Ölçek uygulamaları Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce kısaca çocukla tanışılmış, çocuğa resimli hikâyeler okunacağı ve sohbet edileceği belirtilmiştir. Görüşmenin kayıt altına alınabilmesi için uygulama öncesinde aileden ve çocuktan izin alınmıştır. Ölçek görseli açıldıktan sonra çocuğa görselin hikâyesi okunmuştur. Hikâyelerdeki ana karakterin yüz ifadesi boş bırakılmıştır. Uygulama sırasında imleç yardımıyla ana karaktere vurgu yapılmış, gösterimde bulunulmuştur. Şekil 4'te çevrim içi ortamda uygulama örneğine ait fotoğraf yer almaktadır.

Şekil 4

Çevrim İçi Ortamda Uygulama Örneği



Ölçek hikâyeleri tamamlandıktan sonra görüşme kaydı sona erdirilerek ailelere çocuklarının empati becerileri hakkında Zoom platformu ya da Whatsapp mesajlaşma forumu üzerinden bilgi verilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Ölçeğin uygulama süresi yaklaşık 12-13 dakika sürmektedir.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin Veri Analizi Süreci. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra çocuklarla yapılan görüşmelerin birebir transkripti yapılmıştır. Transkript işlemleri tamamlandıktan sonra 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Puanlama Kriterleri Rubriği doğrultusunda puanlamalar yapılmış, veriler SPSS 22 programına işlenmiştir. 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin veri analizinde SPSS 22 programı ile açık kaynak kodlu ücretsiz bir yazılım olan R programı kullanılmıştır. İki uygulama arasındaki uyum Kappa istatistiği, ölçeklerin güvenirliği Cronbach alfa ve boyutlar arası ilişki ise Pearson korelasyon testleri ile analiz edilmiştir. Ölçek geçerliliğinde ise çok yüzeyli Rasch modeli kullanılmıştır. Rasch modeli için Rstudio'da *mirt* paketi kullanılmış ve her bir maddeye ilişkin uyum değerleri ağırlıklandırılmış ve ağırlıklandırılmamış artıkların karesi (INFIT ve OUTFIT değerleri) ile incelenmiştir.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Bulgular. Bu bölümde puanlayıcılar arası uyum, güvenirlik, yapı geçerliliği ve ölçüt geçerliliği bulgularına yer verilmiştir.

Puanlayıcılar Arası Uyum. Performansa dayalı durum belirlenirken en önemli hata kaynaklarından biri de puanlayıcılardır. Puanlayıcı hatalarını en aza indirmek için puanlayıcı güvenirliğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu güvenirlik türü puanlayıcı-içi ve puanlayıcılar-arası güvenirlik olmak üzere iki şekilde incelenmektedir (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017). Puanlayıcı-içi güvenirlik aynı kişinin farklı zaman dilimlerinde verdiği puanların tutarlılığı incelenerek hesaplanırken, puanlayıcılar-arası güvenirlikte bağımsız iki ya da daha fazla puanlayıcının puanları arasındaki tutarlılık hesaplanmaktadır (Viera ve Garret, 2005). Bu çalışmada, çocuklardan alınan veriler araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez puanlanmıştır. İki farklı puanlama olduğundan puanlayıcı güvenirliği için Kappa istatistiği yöntem kullanılmıştır.

Tablo 8

İki Uygulama Arasında Kappa Uyum Değerleri

Bilişsel (cognitive)	Kappa	Duyuşsal (affective)	Kappa	Davranışsal (behavioral)	Kappa
c1	1	a1	1	b1	0,942
c2	1	a2	1	b2	0,992
c3	0,99	a3	1	b3	0,947
c4	0,952	a4	0,985	b4	0,98
c5	0,95	a5	1	b5	0,932
c6	1	a6	0,967	b6	0,965
c7	0,991	a7	0,99	b7	0,960
c8	0,983	a8	0,992	b8	0,986
c9	0,973	a9	0,961	b9	0,986
c10	0,952	a10	0,976	b10	0,973
c11	1	a11	0,958		
c12	0,944	a12	0,944		
c13	0,887	a13	0,88		
c14	0,945	a14	0,85		
c15	0,953	a15	1		
c16	0,955	a16	0,992		
c17	0,971	a17	0,99		
c18	0,945	a18	0,982		
c19	0,987	a19	1		
c20	0,971	a20	0,965		

Fleiss (1971)'e göre uyum indeksi -1 ile +1 arasında değer alır. İndeks 1'e yaklaştıkça uyumun beklenenden çok yüksek olduğunu, -1'e yaklaştıkça da uyumun beklenenden çok düşük olduğunu gösterir. Landis ve Koch (1977)'a göre değerlerin 0.60-0.80 arasında olması uyum indeksinin yüksek düzeyde olduğunu, 0.80-1 arasında olması ise çok yüksek düzeyde

olduğunu göstermektedir. Buna göre tüm uyum indeksleri 0.80'den fazladır ve yüksek uyum elde edilmiştir. Dolayısıyla iki uygulama arasında güvenirlik sağlanmıştır.

Güvenirlik. Ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa ile elde edilmiştir. Buna göre sırasıyla ölçek alt boyutları için iç tutarlılık katsayısı bilişsel alt boyut için 0.885, duyuşsal alt boyut için 0.889 ve davranışsal alt boyut için ise 0.837 olarak elde edilmiştir. Tüm alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.80'den yüksek olduğu için ölçek güvenilirdir.

Geçerlik Analizi. Ölçeğin yapı geçerliliğinde çok yüzeyli Rasch modeli kullanılmıştır. Rasch modeli, iki kategorili olarak puanlanmış tek parametreli ve Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayalı bir yöntemdir. Çok yüzeyli Rasch modeli ise cevap kategorilerinin ikiden fazla olduğu durumlarda kullanılır. Rasch modeli, yapıların tek boyutlu olduğunu varsayar ve tek boyutlu yapıya olan uygunluğunu test eder. Tek parametreli modele uygun olan veriyi test etmek aynı zamanda ölçeğin teorik yapı geçerliliğini ve uygunluğunu değerlendirmeye denktir (Wright ve Stone, 1979). Model sonunda tek bir analiz ile her bir değişkenlik kaynağı için (INFIT ve OUTFIT) uyum indekslerini verir (Revesz, 2012). INFIT değeri ağırlıklandırılmış artıkların karesi (Weighted Squared Residuals-Mnsq) olup OUTFIT ise ağırlıklandırılmamış artıkların karesini (Unweigted Squared Residuals) gösterir. Bu iki değer puanlayıcılar tarafından puanlanan maddelerin tutarlılığının bir ölçüsü olup değerlerin 1'e yakın olması maddeler ve Rasch modeli arasındaki mükemmel uyumu gösterir (Meyer, 2014). Bu değerin 0.8-1.2 arasında olması mükemmel uyum (Bond ve Fox, 2014), 0.5-1.5 arasında olması kabul edilebilir uyum (Linacre, 2014) olduğunu gösterir. Bu çalışmada her bir boyutta elde edilen bu değerler ayrı ayrı Tablo 9, 10, 11'de gösterilmiştir.

Tablo 9

Bilişsel (Cognitive) Empati Alt Boyutuna Göre Rasch Modelinde Uyum İndeksleri Tablosu

Madde	INFIT	OUTFIT
c1	1,1	0,9
c2	1,1	1,2
c3	1,0	1,0
c4	1,0	1,1
c5	1,0	0,9
c6	0,9	0,7
c7	0,9	0,9
c8	0,9	0,9
c9	1,0	0,9
c10	0,9	0,8
c11	1,1	0,8
c12	0,9	0,7
c13	1,1	0,5
c14	1,0	0,5
c15	0,9	0,8
c16	0,9	0,8
c17	1,0	0,9
c18	1,0	0,9
c19	1,0	0,9
c20	0,9	0,9

Bilişsel empati alt boyutu için Rasch modeline göre INFIT ve OUTFIT istatistikleri incelendiğinde, 13 ve 14 numaralı maddeler haricinde diğer maddelerin tek boyutlu olan yapıya olan uyumlarının mükemmel, bu iki maddenin ise kabul edilebilir uyumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10

Duyuşsal (Affective) Empati Boyutuna Göre Rasch Modelinde Uyum İndeksleri Tablosu

Madde	INFIT	OUTFIT
a1	0.8	0.9
a2	1,0	1,3
a3	1,0	1,0
a4	1,2	1,2
a5	0,9	0,9
a6	1,0	1,0
a7	1,0	0,9
a8	1,1	1,1
a9	0,9	0,9
a10	1,0	1,0
a11	1,0	0,9
a12	1,1	1,2
a13	1,0	0,5
a14	1,1	0,6
a15	0,8	0,8
a16	0,8	0,7
a17	0,8	0,8
a18	0,8	0,7
a19	0,8	0,8
a20	0,8	0,8

Duyuşsal empati alt boyutu için Rasch modeline göre INFIT ve OUTFIT istatistikleri incelendiğinde 2, 13, 16 ve 18 numaralı maddelerin tek boyutlu yapıya olan uyumları kabul edilebilir düzeyde, diğer tüm maddelerin ise bu yapıya olan uyumları mükemmel düzeyde olarak elde edilmiştir.

Tablo 11

Davranışsal (Behavioral) Empati Alt Boyutuna Göre Rasch Modelinde Uyum İndeksleri Tablosu

Madde	INFIT	OUTFIT
b1	0,9	0,9
b2	0,9	0,9
b3	0,9	0,9
b4	0,9	0,9
b5	0,9	0,8
b6	0,9	0,9
b7	0,9	0,9
b8	0,9	0,9
b9	0,9	0,8
b10	0,9	0,9

Davranışsal empati alt boyutu için Rasch modeline göre INFIT ve OUTFIT istatistikleri incelendiğinde ise tüm maddelerin tek boyutlu yapıya olan uyumları mükemmel olarak elde edilmiştir. Rasch modeli sonucuna göre üç boyut içindeki tüm maddeler korunmuş olup geçerlilik Rasch modeli ile sağlanmıştır.

Ölçüt Geçerliliği. Ölçeğin yapı geçerliliğinden sonra ölçüt geçerliliği de incelenmiştir. Ölçüt geçerliliğinin yapılabilmesi için Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği'nin Duygusal Bakış Açısı Alma (DBAA)" alt boyutu kullanılmıştır. Ölçek kullanım izni EK-A'da yer almaktadır.

Ölçeğin Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutunda mutlu olma, üzülme, korkma ve kızma duygularına yönelik dörder madde olmak üzere toplam 16 madde yer almaktadır. Çocukların gündelik yaşantılarında karşılaşabilecekleri bu duygu durumlarını içeren olaylar ve olayları betimleyen resimler sunulmaktadır. Örneğin resimde dondurması yere düşen bir çocuk yer almakta ve çocuğun yüz ifadesi bulunmamaktadır. Uygulama yapılan çocuk, bu

olay karşısında resimdeki karakterin duygu durumunu doğru ifade ederse 1 puan, yanlış ifade ederse 0 puan almaktadır. Duygusal Bakış Açısı Alma (DBAA) Testi'nden en çok 16 en az 0 puan alınabilmektedir. Ölçüt geçerliliğinin yapılabilmesi için Duygusal Bakış Açısı Alma Ölçeği 100 çocuğa uygulanmış ve ölçümler ile 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin üç alt boyutundan elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon ile incelenmiştir. Boyutlar arasındaki Pearson korelasyon sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Boyutlar Arası Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5
1. Bilişsel	1	,718**	,290**	,863**	,410**
2. Duyuşsal		1	,196**	,826**	,481**
3. Davranışsal			1	,637**	-0,038
4. Toplam empati				1	,384**
5. DBAA					1

***p<.01; *p<.05*

Empati ile duyuşsal ve bilişsel empati alt boyutlarının Duygusal Bakış Açısı Alma (DBAA) alt boyutu ile arasında istatiksel olarak anlamlı ilişki elde edilmiştir (p<.01). Empati ve alt boyutları olan bilişsel ve davranışsal empati alt boyutları ile DBAA arasında olumlu yönde ve zayıf düzeyde ilişki elde edilmiştir. Başka bir ifade ile çocukların DBAA puanları arttıkça bilişsel, davranışsal ve toplam empati puanları da artmakta ya da DBAA puanları azaldıkça bilişsel, davranışsal ve toplam empati puanları da azalmaktadır. Ancak davranışsal empati alt boyutu ile DBAA arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05). 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği alt boyutları için incelendiğinde, davranışsal ve duyuşsal alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (p>.05). En yüksek ilişki bilişsel ve duyuşsal empati becerileri arasında elde edilmiştir. Bilişsel ve davranışsal empati becerileri alt boyutları arasındaki ilişki olumlu yönde ve yüksek düzeydedir. Bilişsel ve davranışsal empati

becerileri alt boyutları arasında ise olumlu yönde, zayıf ve anlamlı ilişki elde edilmiştir (p<.05).

Tablo 13

Değişkenlere Göre Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Değişken	Grup	N	Ortalama	ss	T	sd	P
Cinsiyet	Kız	105	52,08	10,78	1,634	208	0,104
	Erkek	105	49,60	11,18			
Yaş	4 yaş	100	46,98	9,91	-5,12	208	0*
	5 yaş	110	54,35	10,85			
Doğum Sırası	İlk çocuk	148	50,22	11,09	-1,567	200	0,119
	Son çocuk	54	52,94	10,46			

**p<.05*

Cinsiyet, yaş ve çocuk sırasına göre empati puanları arasında fark olup olmadığı Bağımsız Gruplar t Testi ile incelenmiştir. Bu yöntem iki kategorili bir değişkenin grupları arasında tek bir ölçüm puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan bir yöntemdir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Standart normal dağılımda çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında değer alabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Empati puanlarına ilişkin çarpıklık -0.178, basıklık ise -0.174 elde edilmiş olup veri dağılımı normaldir.

Yaşa göre çocukların empati puanları arasında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir (t=-5.12, p<.001). Buna göre beş yaş çocuklarının empati becerileri puan ortalaması dört yaş grubundaki çocuklara göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile, beş yaş çocuklarının empati becerilerinin dört yaş grubundaki çocuklara göre daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet (t=1.634, p>.05) ve doğum sırası (t=-1.567, p>.05) değişkenlerine göre çocukların empati becerileri puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark

bulunamamıştır. Başka bir deyişle çocukların empati becerileri puanları cinsiyet ve doğum sırası değişkenlerinden etkilenmemektedir.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Demografik Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından ölçek geliştirme sürecinde hazırlanan Demografik Bilgi Formu (EK-I) üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm onam formundan oluşurken, ikinci ve üçüncü bölümde çocuğun ve ebeveynlerin demografik özelliklerine yönelik toplam 13 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Çocuğa ilişkin sorular çocuğun adı soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, tanılı özel gereksinim durumu, devam ettiği okul türü, yaşadığı ilçe, kardeş sayısı, doğum sırası ve evde birlikte yaşadığı kişiler bilgilerinden oluşurken; ebeveynlere ilişkin sorular ebeveynlerin yaşına ve öğrenim durumuna yönelik olarak hazırlanmıştır.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) – Öğretmen ve Ana Baba Formu. "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen ve Ana Baba Formu", Ömeroğlu ve arkadaşları (2014a) tarafından, TÜBİTAK destekli Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP) kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin öğretmen formunda, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini öğretmenlerinin beyanlarına yönelik ölçmek hedeflenirken (Ömeroğlu, vd., 2014a); ana baba formunda ailelerin beyanlarına dayalı ölçüm hedeflenmektedir (Ömeroğlu, vd., 2014b). Her iki form da 4 alt boyuttan (başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri) ve 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde OSBED puanlarının güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmen Formu'nda yer alan alt boyutlar için alfa değerleri başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duyguları yönetme becerileri için .92'dir. Ana Baba Formu'nda yer alan alt boyutlar için alfa değerleri başlangıç becerileri için .84, akademik beceriler için .84, arkadaşlık becerileri için .86, duyguları yönetme becerileri için .86'dır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) Öğretmen Formu ve Ana Baba Formu, okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerini

ölçmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıdır. Bu araştırma kapsamında formların arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutları kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu. Deneysel çalışmada yer alan gruplara ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu'nun ilk bölümünde aile onam formu yer alırken ikinci bölümde çocuğun adı soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, tanılı özel gereksinim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası ve evde birlikte yaşadığı kişilere ilişkin yedi adet açık uçlu demografik soru yer almaktadır.

Oyun Temelli Empati Programı (OTEP).

Oyun Temelli Empati Programı*'nın Geliştirilmesi.* Program geliştirme çalışmalarında, program modeline karar vermeden önce ihtiyaçların nasıl belirleneceği, hangi hedeflere ulaşılmaya çalışıldığı, hedeflerin çocukların gelişim düzeyine uygunluğu, içeriğin düzenlenmesi ve uygulanması, kullanılacak yöntem ve teknikler, amaçlara ulaşma durumunun değerlendirilmesi gibi maddelere verilecek cevaplar gözden geçirilmelidir (Çeliköz, 2004). Program modeli ortaya çıkan cevaplar doğrultusunda farklılık gösterebilir (Cinoğlu, 2020). Bu tez çalışması kapsamında, okul öncesi dönem beş yaş çocuklarına yönelik hazırlanması amaçlanan Oyun Temelli Empati Programı Demirel tarafından oluşturulan "DEPGEM – Eğitimde Program Geliştirme Modelinde" tasarlanmıştır. Bu program geliştirme modelinde planlama, hazırlama / geliştirme, deneme ve değerlendirme, uygulama, sürdürebilme olmak üzere beş bölüm yer almaktadır (Demirel, 2020). DEPGEM göz önünde bulundurularak geliştirilmiş Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Oyun Temelli Empati Programı'nın aşama ve süreçleri Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

Program Geliştirme Basamakları

Aşamalar		Süreç
Planlama	1. basamak	İhtiyaçların saptanması ve değerlendirilmesi
	2. basamak	Programın dayandığı felsefi ve psikolojik temelin oluşturulması
	3. basamak	Program tasarımının oluşturulması
Hazırlama ve	4. basamak	Hedeflerin belirlenmesi

geliştirme	5. basamak	İçeriğin seçimi
	6. basamak	Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
	7. basamak	Değerlendirme durumlarının belirlenmesi
Deneme ve değerlendirme	8. basamak	Pilot uygulamanın yapılması
	9. basamak	Pilot uygulamanın değerlendirilmesi ve düzeltmelerin yapılması
Uygulama	10. basamak	Programın uygulanması
	11. basamak	Programın değerlendirilmesi

Oyun Temelli Empati Programı'nın Planlanması. Eğitim programının planlanması aşamasında ihtiyaçların saptanması, değerlendirilmesi, programın dayandığı felsefi ve psikolojik temelin ve program tasarımının oluşturulması süreçleri göz önünde bulundurulmuştur.

İhtiyaçların Belirlenmesi. Program geliştirme çalışmalarının en önemli basamaklarından biri ihtiyaçların belirlenmesidir. Demirel (2020), ihtiyaç saptamanın hazırlanacak eğitim programında yer alacak etkinliklerin planlanması için gerekli olan bilgilerin elde edilmesine ve program hedeflerinin gerçek ihtiyaçlarla örtüşmesine katkı sağladığını belirtmektedir. İhtiyaç analizi çalışmalarında programın eğitsel amaçları oluşturulup, ihtiyaçların en iyi biçimde belirlenerek karşılanması hedeflenmektedir (Adıgüzel, 2016). Bu saptanan ihtiyaçlar, program hedeflerinin konuya ilişkin ihtiyaçları karşılama durumunu ortaya koyduğundan, hazırlanacak program için önemli bilgi kaynağıdır.

İhtiyaçların belirlenmesi sürecinde kaynak tarama, gözlem, görüşme, anket gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılabilmektedir (Küçüktepe, 2019). Bu yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde ihtiyaç duyulan bilginin miktarı, türü, aciliyeti ve kimden alınacağı çalışmanın amacına bağlı olarak değişmektedir (Demirel, 2020). Program oluşturulmadan önce alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ulusal ve uluslararası programlar incelenmiştir. Ulusal alanyazın taraması sonucunda empati eğitim programlarının çocukların empatik tepkileri ile sorun davranışlarına (Kahraman ve Akgün, 2008), sosyal beceri ve problem davranışlarına (Şahin Seçer ve Alabay, 2011), empati ve prososyal becerilerine (Özer Özbal ve Gönen, 2023) ve bakış açısı alma becerilerine (Aslan ve Köksal Akyol, 2019) etkilerinin incelendiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu

araştırmalarda empati becerileri tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak çocukların empati becerilerinin üç alt boyutunun (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir program oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda etkinliklerin planlanması ve hedeflerin ihtiyaçlar ile örtüşmesini sağlayabilmek için çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve önerileri açık uçlu anket aracılığıyla elde edilerek, ihtiyaç analizi yapılmıştır (Ata Doğan ve Esen Çoban, 2023). İhtiyaç analizinde yer alacak açık uçlu anket soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve üç okul öncesi eğitim alanı uzmanından görüş alınarak düzenlenmiştir.

İhtiyaç analizi için çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak öğretmenlere ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde konuya ilişkin belirli özelliklere sahip kişilerle konuşularak, bu kişiler aracılığıyla uygun kişiler bulunmaya çalışılır ve örneklem kartopu etkisi şeklinde büyütülür (Sönmez ve Alacapınar, 2017). İhtiyaç analizine anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel okulda görev yapan 52 okul öncesi öğretmeni katılmıştır (Tablo 2). Öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik detaylı açıklamalar araştırmanın çalışma grubu başlığı altında detaylı ele alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan ihtiyaç analizi sonucunda öğretmenlerin çocukların empati becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntem ve teknikler, uyguladıkları etkinlik ve oyun türleri, çocukların empati becerilerinin gelişmesinde önemli olan faktörler ve ihtiyaçlara dair bilgilere ulaşılmıştır. Tablo 15'te öğretmenlerin çocukların empati becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntem ve teknikler yer almaktadır.

Tablo 15

Çocukların Empati Becerilerini Geliştirmek için Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Tema	Kod	n	Tema	Kod	n
	Hikâye/kitap okuma	12		Drama, rol oynama	30
	Tartışma	8	Teknik	Oyun	10

Yöntem	Problem çözme	6		Soru cevap	3
	Örnek olay	4		Beyin fırtınası	3
	Gözlem	2	Diğer	Yöntem/teknik kullanmıyorum	2

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri çocukların empati becerilerini geliştirmek için hikâye/kitap okuma (n=12), tartışma (n=8), problem çözme (n=6), örnek olay (n=4), gözlem (n=2) yöntemlerini kullandıklarını; drama (n=30), oyun (n=10), soru cevap (n=3), beyin fırtınası (n=3) tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen ise bu becerileri geliştirmek için herhangi bir yöntem ve teknik kullanmadığını dile getirmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Çocukların Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulanması Gereken Etkinlik Türlerine İlişkin Önerileri

Tema	Kod	n
Oyun	Dramatik oyun	22
	Sembolik oyun	12
	Kurallı oyun	3
	Serbest oyun	3
Drama	Dramatizasyon, canlandırma	33
Türkçe	Kitap, hikâye okuma	19
	Sohbet etme, örnek olay sunma	9
	Duygulara yönelik etkinlikler	4
Alan gezisi	Hayvan barınakları gezisi	2
	Tiyatro gezisi	1
Aile eğitimi ve katılımı	Aile eğitimi ve katılımı etkinlikleri	2

Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin yaptıkları etkinlik türleri oyun, drama, Türkçe, alan gezisi ile aile eğitimi ve katılımı temalarında toplanmıştır. Öğretmenler oyun etkinliği olarak dramatik (n=22), sembolik (n=12), kurallı (n=3) ve serbest oyun (n=3) türlerine yer verdiklerin belirtmişlerdir. Ayrıca drama etkinliği

olarak dramatizasyon canlandırma (n=33); Türkçe etkinliği olarak kitap ve hikâye okuma (n=19), sohbet etme, örnek olay sunma (n=9), duygulara yönelik etkinlikler (n=4); alan gezisi olarak hayvan barınaklarına (n=2) ve tiyatroya (n=1) gezi düzenlendiklerini; aile eğitimi ve katılımı olarak aile eğitimi ve katılımı etkinlikleri (n=2) yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 17'de çocukların empati becerilerinin gelişiminde önemli olan faktörler ve çocukların ihtiyaçlarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 17

Çocukların Empati Becerilerinin Gelişiminde Önemli Olan Faktörler ve Çocukların İhtiyaçları

Tema	Alt Tema	Kodlar	n
Faktörler	Birinci öncelik	Aile	37
	İkinci öncelik	Öğretmen	20
	Üçüncü öncelik	Akran	9
	Dördüncü öncelik	Eğitim programı	8
Çocukların ihtiyaçları	Aile odaklı	Aile desteği / katkısı	15
		Aile eğitimi ve ailenin bilinçlendirilmesi	12
		Aile-öğretmen iletişim ve iş birliğinin arttırılması	5
		Aile-çocuk iletişiminin arttırılması	2
	Öğretmen odaklı	Öğretmen desteği / katkısı	8
		Empati becerilerini geliştirici etkinlikler yapılması	6
		Öğretmenlerin bilinçlendirilmesi	2
	Çocuk odaklı	Duygularını ifade etmelerine fırsat verilmesi	9
		Akran iletişimi	3
		Sosyal etkileşim ortamlarının arttırılması	3

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre çocukların empati becerilerinin gelişiminde en önemli faktör aile (n=37) olarak belirlenmiştir. Bu becerilerin gelişiminde ailenin yanı sıra öğretmen (n=20), akran (n=9) ve eğitim programı (n=8) önemli olarak ifade edilmiştir. Çocukların empati becerilerinin gelişim sürecindeki ihtiyaçları ise aile, öğretmen ve

çocuk odaklı ihtiyaçlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre empati becerilerinin gelişiminde çocuklar en çok ailenin desteğine (n=15) ihtiyaç duymaktadır.

Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde okul öncesi öğretmenleri ile yapılan ihtiyaç analizi sonucunda, çocukların empati becerilerini geliştirmek için farklı oyun türlerinin ve rol oynama, canlandırma yöntemlerin kullanmasının daha uygun olacağı, çocukların empati becerilerinin geliştirilmesi sürecinde en önemli faktörün aile olduğu ortaya konmuştur. Bu sebeple hazırlanacak empati programının aile katılımlı oyun temelli bütünleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla oluşturulmasına karar verilmiştir.

Programın Dayandığı Felsefi ve Psikolojik Temelin Oluşturulması. Programın eğitim felsefesi oluşturulurken okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri de dikkate alınarak ilerlemecilik felsefesinden yararlanılmıştır. İlerlemecilik felsefesinin ilkeleri incelendiğinde, eğitimin çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, çocuğun bilgiyi aktif olarak kazanması, yarışla öğrenme etkinliklerinden ziyade grupla öğrenme etkinliklerine önem verilmesi, öğretmenin süreçte rehberlik etmesi ve çocuğun iş birliği, dayanışma ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlaması ön plandadır (Akpınar, 2017; Demirel, 2020; Tuncel, 2019). Bu nedenle programın felsefi temeli ilerlemecilik felsefesinde oluşturulmuştur.

Programın psikolojik temeli oluşturulurken, okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenme ilkesini benimsemiş kuramlar ve görüşler incelenmiştir. Oyun temelli öğrenme yöntemi ilk kez Froebel tarafından ortaya atılmıştır. Froebel, oyunun hem çocuğun hayatındaki önemine vurgu yapmış, hem de oyunun bir öğrenme aracı olduğunu savunmuştur (Platz ve Arellano, 2011). Ayrıca Froebel oyunun çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesindeki rolüne dikkat çekmiştir. Bu nedenle Froebel'in düşünceleri günümüz erken çocukluk eğitimi ve ilerlemecilik eğitim felsefesine ışık tutmaktadır. Froebel'in yanı sıra Mead, Vygotsky, Dewey, Piaget ve Montessori gibi bilim insanları da oyun ve öğrenme ilişkisine dikkat çekerek, çocuğun gelişim ve öğrenme sürecinde oyunun önemini vurgulamışlardır. Mead (1924), oyun ve öğrenmenin bir bütünün parçalarını oluşturduğunu belirtmiş ve çocukların oyun sırasında, başkalarının bakış açılarını kendi benlik duyguları ile birleştirerek,

karşıdakinin duygu ve düşüncelerinin nedenlerini anlamayı öğrendiklerini dile getirmiştir (akt. Van Hoorn vd., 2015). Dewey ise çocukların oyun sürecinde bilgiyi yapılandırdıklarını ve kendi öğrenme ortamlarını ve deneyimlerini oluşturduklarını, bu nedenle çocukların oyun temelli öğrenme etkinlikleri ile farklı alanlarda deneyim kazanmasının önemini vurgulamıştır (Chung ve Walsh, 2000; Cutter-Mackenzie vd., 2014). Okul öncesi eğitim programlarında oyunun önemini vurgulayan Piaget ise aynı zamanda okul öncesi eğitim programlarında oyunun yer almasına katkı sağlamıştır. Piaget'e göre çocuk oyun sırasında gelişim düzeyine uygun olarak çevresi ile etkileşime girer ve eski bilgileri doğrultusunda yeni bilgilerini yapılandırır (Hatch, 2010; Saracho, 2001; Xu, 2008). Bu nedenle Piaget, oyun temelli öğrenme etkinliklerinin önemine vurgu yapar. Montessori de oyunun eğitimsel yönüne dikkat çekerek, çocukların oyun etkinliklerine daha çok ilgi gösterdiğini ve oyunun öğrenme ve gelişim sürecindeki önemine vurgu yapmıştır (Spodek ve Saracho, 2003).

Vygotsky (1979) ise, çocuğun sosyal deneyimlerinin akranları ve yetişkinler ile etkileşime girdiğinde meydana geldiğini ve bu sosyal deneyimler içselleştirildiğinde öğrenmenin oluştuğunu öne sürmüştür. Vygotsky'e göre öğrenmeler yakınsak gelişim alanında gerçekleşir. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun yapabildikleri ile başkalarının yardımı ile yapabilecekleri arasındaki gelişimsel sürekliliktir (Bodrova ve Leong, 2013). Çocuğun öğrenmesinde sosyal grup içerisindeki iletişimi ve etkileşimi önemlidir. Aynı zamanda Vygotsky'a göre oyun, sosyal ve kültürel bir etken olarak, öğrenmeyi desteklemektedir (Sheridan, 2011). Örneğin çocuk oyun sırasında iletişim, kurallar, sosyal beceriler gibi pek çok unsuru informal olarak öğrenebilmektedir. Vygotsky'in Sosyo-kültürel Yaklaşımında çocukların öğrenme sürecine aktif katılımı ön plandadır, bireysel farklılıklara önem verilir, öğretmen öğrenme sürecini farklı rollerle yönlendirir, öğrenme süreci çocukların yakınsak gelişim alanına uygun olarak düzenlenir, öğretmen-çocuk, çocuk-akran iletişimi ve sembolik, dramatik oyunlar teşvik edilir (Yaşar, 2012). Çocukların daha iyi performans gösterebilmeleri için öğretmenlerin yakınsak gelişim alanı içerisinde çocuklara yapı iskelesi (scoffolding) kurmaları gerekmektedir (Yaşar, 2012). Yani çocuğun bir görevi, beceriyi ya da yönergeyi

gerçekleştirme sürecinde öğretmenin yaptığı yardımları aşamalı olarak azaltması gerekir. Örneğin, oyun temelli etkinlikler sırasında öğretmen oyunu açıklar, başlangıçta daha fazla yardım ve yapı iskelesi sunar, çocuk öğrendikçe öğretmen çocuğun performansını bağımsız gösterebilmesi için yapı iskelesini geri çekmeye ve azaltmaya başlar. Öğretmen çocuklarla yapılacak etkinliği planlayan, etkinliğin uygulanması için olanak sağlayan kişi rolü üstlenebilir. Öğretmen öğrenmeyi yönlendiren, rehberlik eden, destekleyen, etkin katılımcı, kolaylaştırıcı, model olan, geri bildirim veren konumlarında olursa çocukların süreçte daha aktif olması sağlanabilir (Bodrova ve Leong, 2013). Sosyo-kültürel Yaklaşım'da, oyun ve öğrenmenin iç içe geçmiş doğası sayesinde, yetişkinlerin çocukların oyunlarındaki proaktif ve değişen rolleri ile, oyun temelli öğrenme uygulamalarının çocukların bütüncül gelişiminde destekleyici rol oynadığı belirtilmektedir (Pyle vd., 2017). Bu nedenle beş yaş çocuklarının empati becerilerini oyun temelli etkinliklerle geliştirmeyi hedefleyen bu eğitim programında Sosyo-kültürel Yaklaşım benimsenmektedir.

Program Tasarımının Oluşturulması. Eğitim programı tasarımı yapılırken, ihtiyaç belirleme çalışması sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda program unsurlarının düzenine karar verilmektedir. İhtiyaç analizinden çıkan sonuçlar doğrultusunda belirlenen içeriklere ve içeriklere uygun yöntem, araç gereç, stratejilere karar verilerek, değerlendirme aşamasında amaçlara ulaşma durumu sorgulanır. Bu programın oluşturulmasında öğrenen merkezli tasarımlardan çocuk merkezli tasarım kullanılması amaçlanmıştır. Çocuk merkezli tasarımlarda çocuğun en iyi şekilde öğrenebilmesi için çocuğun süreçte aktif olması ve yaparak yaşayarak öğrenmesi ön plandadır (Demirel, 2020). Bu tasarımda program, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanmakta ve bireysel farklılıklar önemsenmektedir. İhtiyaç analizi sonuçlarından da yola çıkarak hazırlanan eğitim programının oyun temelli etkinliklerden oluşmasına karar verilmiştir. Yani programda yer alan etkinlikleri hazırlama sürecinde, etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve çocuk merkezli olmasına özen gösterilmiş, çocukların süreç boyunca aktif olabileceği, keşif duygularını

güdüleyen, yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri, arkadaşları ile iş birliği yapabilecekleri ve açık uçlu materyallerle süreci yönetebilecekleri oyun temelli etkinlikler hazırlanmıştır.

Oyun, çocukların deneyim kazanarak öğrenmeleri için en etkili araçlardan biridir (Stagnitti vd., 2016; Trawick-Smith vd., 2015; Wu vd., 2012). Çocuklar oyun aracılığıyla kendisini, çevresini keşfeder ve duygu ve düşüncelerini özgürce ifade eder (MEB, 2013). Oyun temelli öğrenme ise, yetişkin rehberliği ve yapı iskelesi (scaffolding) öğrenme hedeflerinin yanı sıra eğlenceli, çocuklara yönelik unsurlar içeren bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Weisberg vd., 2013a). Çocuklar oyun sırasında kavramları içselleştirme ve keşfetme şansı bulur. Öğretmenin de bu sürece dâhil olması ile çocukların öğrenme sürecine katkı sağlanmakta ve çocukların sürece aktif katılımı teşvik edilebilmektedir. (Pyle ve Bigelow, 2015; Weisberg vd., 2013a; Weisberg vd., 2013b). Öğretmen katılımlı oyun temelli etkinliklerde, öğretmen süreçte sürekli çocuklarla karşılıklı iletişim halinde olduğundan, öğretmen katılımlı etkinliklerin etkili olduğu farklı araştırma sonuçlarında görülmektedir (Van Oers ve Duijkers, 2013; Weisberg vd., 2013a). Ayrıca öğretmen katılımlı oyun temelli öğrenme sürecinde, çocuk ve öğretmenin iş birliği içinde olması, çocukların olumlu akademik ve sosyal beceriler geliştirmesine de katkı sağlamaktadır (Van Oers ve Duijkers, 2013). Oyun temelli öğrenme etkinliklerinde öğretmenin sürece katılım derecesi materyal, çevre, konu gibi unsurlara göre değişse de sürecin etkili olabilmesi için çocuğun aktif katılımı desteklenmelidir (Berk ve Meyers, 2013; Weisberg vd., 2013a; Weisberg vd., 2013b). Öğretmenin rehberlik yaptığı oyunlar çocuk tarafından başlatılabileceği gibi, öğretmen tarafından da başlatılabilir fakat serbest oyunda olduğu gibi çocuğun süreci yönetmesine fırsat tanınmalıdır (Weisberg vd., 2013a). Çocuklar belirlenen oyun bağlamında kendi öğrenmelerini yönlendirirken, öğretmenler de materyallerle, sürece katılarak ve soruları yanıtlayarak çocukların öğrenme deneyimlerini geliştirmelidir (Fisher vd., 2013). Bu nedenle bu araştırmada oyun temelli öğretim programı aracılığıyla çocukların hedeflenen becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen/uygulayıcı katılımının önemli olduğu düşünülmektedir.

Oyun Temelli Empati Programı'nın Hazırlanması ve Geliştirilmesi. Eğitim programının hazırlanması ve geliştirilmesi aşamasında hedeflerin belirlenmesi, belirlenen hedefler doğrultusunda içerik seçiminin yapılması, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve değerlendirme durumlarının belirlenmesi süreçleri izlenmiştir.

Hedeflerin belirlenmesi. Program geliştirme çalışmalarında, örgün öğretimin genel amaçları ile öğretim yapılacak konuya ilişkin öğretimsel amaçların birlikteliği söz konusudur (Taba, 1962). Bu açıklamadan yola çıkarak, program geliştirme sürecinde empatinin alt boyutlarına yönelik hedefler belirlenmiş (Tablo 18), belirlenen bu hedefler Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Programı'nda (OSBEP, 2014) yer alan uygun kazanım göstergelerle eşleştirilerek, programın bütüncül ve sarmal bir program olması hedeflenmiştir. Sarmal program yaklaşımında hedeflenen amaç doğrultusunda öğretilen konular gerektiğinde tekrar edilebilir, önceki öğrenmelerle sonraki öğrenmelerin bağlantıları tekrarlar yoluyla gerçekleştirilir (Baykara Özaydınlık, 2019; Demirel, 2020). Eğitim programının sarmal program olarak hedeflenmesinin nedeni, kazanım göstergeler ve ele alınacak alt becerilerin farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar ele alınması yöntemiyle, pekiştiriciliği ve kalıcılığı arttırmaktır. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi ve değişimi hızlıdır, öğrenme birikim gerektiren bir süreç olduğundan sarmal yaklaşım yolu ile programın hazırlanmasına karar verilmiştir. Kazanım göstergeler beş yaş çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alınarak seçilmiştir.

Tablo 18

Empatinin Alt Boyutlarına Yönelik Belirlenen Hedefler

Alt boyutlar	Hedefler	Kaynaklar
Duyuşsal	Temel duygu ifadelerini tanıyabilme Temel duygu ifadelerinin etiketlemelerini yapabilme Temel duyguları duygu ifadeleri ile eşleştirebilme Karşıdakinin duygusunu ses tonu, yüz ifadesi, mimikler gibi uyarıcılar aracılığıyla tahmin edebilme Karşıdakinin duygusunu ses tonu, yüz ifadesi, mimikler gibi uyarıcılar aracılığıyla ifade edebilme	(Denham, 1998; Izard vd., 2003)
Bilişsel	Temel duyguların nedenleri hakkında fikir yürütebilme Karşıdakinin duygu ve düşüncelerinin nedenlerini tahmin edebilme Karşıdakinin duygu ve düşüncelerinin sonuçlarını tahmin edebilme	(Davis, 1983; Feshbach, 1975; Shamay-Tsoory, 2011; Staub, 1990)
Davranışsal	Karşıdakinin duygu ve düşüncelerine uygun şekilde yanıt verebilme	(Cappadocia vd., 2012; Reid vd., 2012)

Programda yer alan etkinliklerin kazanım göstergeleri Tablo 18'de yer alan becerileri kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Belirlenen hedefler ve seçilen kazanım ve göstergeler okul öncesi eğitimi, eğitim programları ve öğretimi ile eğitim psikolojisi alanlarında görev yapan üç öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirmeler sonucunda içerik seçimi aşamasına geçilmiştir.

İçeriğin Seçimi. Programda yer alan etkinlikler belirlenen kazanım ve göstergeler temel alınarak, çocukların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal empati becerilerini geliştirmek amacıyla basitten zora, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta ilkeleri gözetilerek hazırlanmış ve uygulanmıştır. Çocukların sürece aktif katılımlarını sağlayabilmek için program oyun temelli bütünleştirilmiş etkinlik planlarından oluşmaktadır. Aynı zamanda bazı etkinliklere aile katılımı etkinlikleri de eklenerek sürecin pekiştirilmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Eğitim programında yer alan aile katılımı etkinliklerinden bir örnek EK-İ'de yer almaktadır. Tablo 19'da eğitim programında yer alan etkinliklerin türlerine, empati becerileri alt boyutlarına, kazanım ve göstergelere göre dağılımı detaylı şekilde açıklanmıştır.

Tablo 19

Oyun Temelli Empati Programı'nda Yer Alan Etkinliklerin Empati Becerileri Alt Boyutları ve Kazanım Göstergelere Göre Dağılımı

Etkinlikler	Etkinlik türü	Empati becerileri alt boyutları			Kazanım göstergeler	
		Duyuşsal	Bilişsel	Davranışsal	MEB	OSBEP
1. Etkinlik	Bütünleştirilmiş oyun ve sanat + aile katılımı etkinliği	X			SDG K1G1, G4, BG K6G15, G16	DYB K1G1, G2
2. Etkinlik	Bütünleştirilmiş Türkçe, oyun ve drama	X			SDG K4G1, G2, BG K6G15, G16	
3. Etkinlik	Bütünleştirilmiş sanat ve oyun	X	X		SDG K4G1, G2, G3, DG K10G4, G5	DYB K1G1, G2
4. Etkinlik	Bütünleştirilmiş Türkçe, oyun ve drama + aile katılımı etkinliği	X	X		DG K7G1, G2, G3, BG K1G1, G3	DYB K5G1, G2, AB K1G1, G2
5. Etkinlik	Bütünleştirilmiş Türkçe ve oyun	X	X			DYB K1G1, G2, K5G2, G3, AB K1G1, G2
6. Etkinlik	Bütünleştirilmiş Türkçe, oyun ve sanat	X	X		SDG K4G1, G2, G3,	DYB K1G1, G2, K2G1, G2, K5G1, G2, AB K1G1, G2
7. Etkinlik	Bütünleştirilmiş Türkçe ve oyun + aile katılımı etkinliği	X	X		SDG K4G1, G2, G3, DG K8G1, G2	DYB K2G1, G2, K5G1, G2, AB K1G1, G2 K4G2, G3
8. Etkinlik	Bütünleştirilmiş oyun, sanat ve hareket	X	X		SDG K3G1, G2, K4G1, G2	AB K3G1, G2, K12G2, G3

9. Etkinlik	Bütünleştirilmiş Türkçe, oyun ve sanat + aile katılımı etkinliği		X	X	SDG K4G1, G2, G3, K8G1, G2, G3	
10. Etkinlik	Bütünleştirilmiş oyun, Türkçe ve sanat	X	X		SDG K4G1, G2, G3	AB K1G1, G2, K6G2, G4, G5
11. Etkinlik	Bütünleştirilmiş oyun, drama ve sanat + aile katılımı etkinliği		X	X	BG K6G15, K16	AB K7G3, G5, K12G2, G3
12. Etkinlik	Bütünleştirilmiş oyun ve sanat		X	X	DG K10G1, G4, SDG K4G1, G2	DYB K5G1, G2, AB K1G1, G2
13. Etkinlik	Bütünleştirilmiş Türkçe, oyun ve drama		X	X	DG K8G3, G6, K10G1, G4, G5	AB K8G5, G6
14. Etkinlik	Bütünleştirilmiş Türkçe ve oyun + aile katılımı etkinliği	X	X	X	BG K19G2, G4, SDG K4 G1, G2	AB K4G1, G2, DYB K5G1, G2

SDG: Sosyal duygusal gelişim, BG: Bilişsel gelişim, DG: Dil gelişimi, DYB: Duyguları yönetme becerileri, AB: Arkadaşlık becerileri, K: Kazanım, G: Gösterge

Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi. Program geliştirmede öğrenme yaşantıları, eğitimin hitap edilen grup açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan beceri, hedef gibi öğrenme yaşantılarının bir sisteme göre sıralanmasını ifade etmektedir (Demirel, 2020). Bu programın geliştirilmesinde beş yaş çocuklarının gelişim özelliklerinin, ilgilerinin ve ihtiyaçlarının yanı sıra ihtiyaç analizinden çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulmuş; çocukların aktif katılım sağlayacağı, oyun temelli, bütünleştirilmiş etkinlik planlarının hazırlanmasına karar verilmiştir. Etkinlik planlarının hazırlanması sürecinde MEB (2013) etkinlik planı formatı kullanılmıştır. Bu format kapsamında etkinlik çeşidi, hedeflenen beceriler, kazanım göstergeler, materyaller, sözcükler, kavramlar, öğrenme süreci ve değerlendirme başlıklarına yer verilmiştir. Öğrenme sürecine ilgi çekici giriş ile başlanarak, oyunla bütünleştirilmiş etkinlikler, hedeflenen beceri, kazanım ve göstergeler doğrultusunda uygun geçişlerle yazılmış, etkinlik sürecine uygun etkinlik değerlendirmeleri kullanılmıştır (EK-İ).

Değerlendirme Durumlarının Belirlenmesi. Eğitim programını uygulamaya başlamadan önce çocukların ön becerilerini belirleyebilmek ve öğretmenlerin görüşlerini alabilmek için tanılayıcı değerlendirme yöntemi kullanılarak ön testler yapılmıştır. Çocukların empati becerilerini belirleyebilmek için “4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği”, arkadaşlık ilişkilerini ve duyguları yönetme becerilerini belirleyebilmek için “OSBED Öğretmen ve Ana-baba Formu’nun” ilgili alt boyutları kullanılmış, öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre empati, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri en çok ve en az gelişmiş çocuklar ile çocukların ölçeklerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Program uygulama sürecinde uygulanan etkinliklerin sonunda biçimlendirici değerlendirme yöntemleri kullanılarak etkinlik hakkında çocukların görüşleri alınmış ve programın değerlendirilmesi sağlanmıştır. Etkinliklerin sonunda yapılan değerlendirmeler sayesinde eğitim programının ilerleyen süreçlerinde iyileştirici önlemler alınmış, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Eğitim programı tamamlandıktan sonra düzey belirleyici değerlendirme yöntemi kullanılarak “4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği”,

“OSBED Öğretmen ve Ana Baba Formu’nun ilgili alt boyutları”, öğretmen ve aile görüşleri ile eğitim programının etkililiği ve çocukların istenilen becerilerde gelişim gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Son testler tamamlandıktan sekiz hafta sonra ise deney grubu çocuklarına kalıcılık testleri uygulanarak programın kalıcılığı test edilmiştir.

Oyun Temelli Empati Programı Uygulaması Öncesi. Müdahale programına başlamadan önce çocukların empati becerileri 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri OSBED Öğretmen ve Ana-baba Formu ilgili alt boyutları kullanılarak belirlenmiştir. Aynı zamanda deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine yönelik görüşleri alınmış, çocukların ölçeklerden aldıkları puanlar ile öğretmenlerin sınıflarındaki bu becerileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttikleri çocukların aynı çocuklar olup olmadığı incelenmiştir. Bu aşamada öğretmenlerin empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri tanımlarının ve bu becerileri daha az ve daha çok gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceri ve davranışların alanyazın ile uyumlu olduğu, öğretmenlerin belirttikleri çocuklar ile ölçeklerden en yüksek ve en düşük puanı alan çocukların genellikle örtüştüğü belirlenmiştir. Bu nedenle bu aşamada öğretmenlere herhangi bir eğitim verilmemiş; çocukların bu becerilerini tespit edebildikleri için öğretmenlerin ölçme araçlarını doğru doldurdukları varsayılmıştır.

Oyun Temelli Empati Programı’nın Uygulanması. Bu aşamada, belirlenen deney gruplarına yedi hafta boyunca haftada iki gün toplam 14 adet bütünleştirilmiş oyun temelli etkinliklerden ve altı adet aile katılımı etkinliğinden oluşan eğitim programı 22 Kasım 2021 – 07 Ocak 2022 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Pandemi koşullarından dolayı seçilen iki deney grubundan, A grubunun uygulamaları pazartesi ve salı sabahları saat 10:00’da C grubunun uygulamaları ise pazartesi ve cuma günleri 15:00’da gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe başlamadan önce bir önceki etkinlikte neler yapıldığı hakkında çocuklarla sohbet edilmiş, hatırlatıcı ipuçları sunulmuştur. Etkinliklere uygulama süreci ile bağlantılı ilgi çekici giriş ile başlanmış, bütünleştirilmiş etkinlikler arasında uygun geçişler sağlanmıştır. Her

etkinliğin sonunda öğrenme süreci ile bağlantılı değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Sınıf ortamında uygulanan etkinliklerin kalıcılığını arttırmak için ilgili becerilere yönelik aile katılımı etkinlikleri gönderilmiştir. Yedi hafta süresince uygulanan eğitim programına ilişkin takvime Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 20

OTEP Uygulama Takvimi

Hafta	Etkinlikler	A grubu	C Grubu	Etkinlikler	A grubu	C Grubu
1	1. Etkinlik	22.11.2021	22.11.2021	2. Etkinlik	23.11.2021	26.11.2021
2	3. Etkinlik	29.11.2021	29.11.2021	4. Etkinlik	30.11.2021	03.12.2021
3	5. Etkinlik	06.12.2021	06.12.2021	6. Etkinlik	07.12.2021	10.12.2021
4	7. Etkinlik	13.12.2021	13.12.2021	8. Etkinlik	14.12.2021	17.12.2021
5	9. Etkinlik	20.12.2021	20.12.2021	10. Etkinlik	21.12.2021	24.12.2021
6	11. Etkinlik	27.12.2021	27.12.2021	12. Etkinlik	28.12.2021	31.12.2021
7	13. Etkinlik	03.01.2022	03.01.2022	14. Etkinlik	04.01.2022	07.01.2022

Oyun Temelli Empati Programı Uygulama Sonrası. Uygulanan eğitim programının deney grubu çocuklarının empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine etkilerini değerlendirmek için eğitim programı tamamlandıktan sonra son testler uygulanmıştır. Bu kapsamda çocukların empati becerileri 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri ise OSBED Öğretmen ve Ana-baba Formu kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca eğitim programını ve sürecini değerlendirmek için deney grubu öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, deney grubu ailelerinin görüşleri de açık uçlu anket aracılığıyla elde edilmiştir. Program tamamlandıktan sekiz hafta sonra kalıcılık testi için çocuklara 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği uygulanmış, ana baba ve öğretmenlerden OSBED Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarını doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Bu konuda detaylı bilgilere verilerin analizi başlığında yer verilmiştir. Kalıcılık testleri uygulandıktan sonra deney grubu ailelerine çocukların empati becerileri hakkında rapor sunulmuş (EK-J), eğitim programı kontrol grubu öğretmenleri ile paylaşılmış ve uygulamanın yapıldığı bağımsız anaokulundaki tüm öğretmenlere “Çocuklarda Empati Becerilerinin Gelişimi” konulu iki saatlik etkileşimli çevrim içi bir eğitim verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış ön görüşme formu, deney grubu öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış son görüşme formu ve deney grubu aileleri tarafından doldurulan açık uçlu anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Öğretmen görüşmeleri öğretmenler odasında yüz yüze bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle görüşmeler yapılmadan önce ses kaydı almak için izin istenmiş, öğretmenlerin onayları doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinin yapılabilmesi için ses kayıtları birebir transkript edilmiştir. Katılımcılara DGÖ-A (deney grubu A sınıfı öğretmeni), KGÖ-B (kontrol grubu B sınıfı öğretmeni) ve DGA1 (deney grubu aile 1) gibi kodlar verilmiştir.

Görüşmelerden ve açık uçlu anketten elde edilen nitel veriler tümevarımsal yaklaşım ile analiz edilmiştir. Tümevarımsal yaklaşımda detaylı ham verilerin özet biçiminde yoğunlaştırılması ve araştırmanın hedefleri ile bulgular arasında bağlantılar kurulması hedeflenir (Thomas, 2006). Bu araştırmada da deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin hedeflenen değişkenlerle ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin uygulanan eğitim programı hakkındaki düşüncelerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın inandırıcılığı arttırılabilir, bulguların karşılaştırmaları yapılabilir ve bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurularak veriler betimsel olarak sunulabilir (Creswell ve Guetterman, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel veriler araştırmacı ve okul öncesi eğitimi alanında uzman farklı bir araştırmacı tarafından bireysel olarak amaç doğrultusunda kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül ile hesaplanmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik %87 olarak elde edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirliğin sağlanabilmesi için güvenirliğin %70'in üzerinde olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada kodlayıcılar arası güvenirliğin yüksek olduğu görülmektedir.

Nicel Verilerin Analizi

Çocukların empati becerilerine yönelik veriler deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklardan doğrudan elde edilirken, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerilerine yönelik veriler okul öncesi öğretmenleri ve ailelerden elde edilmiştir. Toplanan nicel veriler SPSS 26 paket programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak analiz edilmiştir. Eksik veya hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edilerek analizlere başlanmıştır. Uç değer kontrolü için ölçek puanlarından z standart değerleri elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler ±3.30 aralığı dışındaysa uç değer olarak ele alınmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm puanlara ilişkin z değerleri bu aralıkta elde edilmiş olup uç değer tespit edilmemiştir.

Parametrik testler için temel bir varsayım olan normallik, çarpıklık ile basıklık değerlerine bakılarak elde edilmiştir. George ve Mallery (2010) küçük örneklemlerde (N>30) çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 aralığında olduğunda puanların normal dağıldığını belirtmiştir. Araştırmanın deney grubunda 34, kontrol grubunda 35 katılımcı bulunduğundan bu varsayımı sağlamak için veri sayısı yeterli büyüklüktedir (N>30). Örneklem büyüklüğünü sağlayan deney ve kontrol gruplarının puanlarının normal dağılım gösterme durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Tablo 21'de deney grubunun empati becerileri ve alt boyutları ile OSBED alt boyutları olan Arkadaşlık İlişkileri (Aİ) ve Duyguları Yönetme Becerileri (DYB) ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarının normalliğine ilişkin istatistikler yer almaktadır.

Tablo 21

Deney Grubu Empati Becerileri, Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri Puanları Normallik Tablosu

Deney grubu	Ön-test		Son-test		Kalıcılık-testi	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Empati	0,017	-0,487	-0,087	-1,012	-0,79	0,937
Bilişsel empati	-0,118	-0,593	-0,693	-1,047	-0,436	-0,945
Duyuşsal empati	-0,054	-0,539	-0,991	-0,771	-1,436	1,344
Davranışsal empati	0,303	-0,375	0,416	-0,118	-0,488	1,351
Ana-baba Aİ	-0,297	-0,817	-0,293	-0,525	0,192	-1,096
Ana-baba DYB	0,119	-0,478	0,328	1,117	1,184	1,158
Öğretmen Aİ	0,105	-0,677	-0,693	-0,948	-0,555	-1,355
Öğretmen DYB	-0,175	1,177	-0,437	-1,203	-0,333	-1,432

Aİ: arkadaşlık ilişkileri, DYB: Duyguları yönetme becerileri

Deney grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarından elde edilen çarpıklık ile basıklık değerleri tüm boyutlarda ±2 arasında olduğundan hem empati becerileri ve alt

boyutları hem de arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 22'de kontrol grubunun empati becerileri ve alt boyutları ile OSBED alt boyutları olan Arkadaşlık İlişkileri (Aİ) ve Duyguları Yönetme Becerileri (DYB) ön-test ve son-test puanlarının normalliğine ilişkin istatistikler yer almaktadır.

Tablo 22

Kontrol Grubu Empati Becerileri, Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri Puanları Normallik Tablosu

Kontrol grubu	Ön-test		Son-test	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Empati	-0,319	-0,772	-0,035	-0,45
Bilişsel empati	-0,488	-0,618	-0,527	-0,455
Duyuşsal empati	0,155	-1,127	-0,744	0,959
Davranışsal empati	0,326	-0,792	-0,092	-0,539
Ana-baba Aİ	-0,361	-0,055	-0,422	0,31
Ana-baba DYB	0,012	-0,082	0,071	-0,389
Öğretmen Aİ	-1,474	1,872	-1,377	5,194
Öğretmen DYB	-0,518	0,076	-0,27	-0,314

Aİ: arkadaşlık ilişkileri, DYB: Duyguları yönetme becerileri

Kontrol grubunun da ön-test ve son-test puanlarından elde edilen çarpıklık ile basıklık değerleri ±2 arasında elde edilmiştir ve veriler normal dağılmaktadır.

İstatiksel analizlerde ölçek puanlarının hem gruplar arasında hem de ölçümler arasında karşılaştırılmasında farklı parametrik yöntemler kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubunun 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının ön-test ve son-test puanlarının ve OSBED Ana-baba ve Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutları puanlarının ayrı ayrı karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t Testi yöntemi kullanılmıştır. Bağımsız Gruplar t Testi yönteminin kullanılabilmesi için

örneklem büyüklüğünün her iki grupta da yeterli sayıda olması (N>30) ve iki gruba ilişkin sürekli ve normal dağılım gösteren ölçümler olması gerekir. Kontrol grubu için ön-test ve son-test ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar t Testi parametrik yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem tek bir gruba ilişkin iki sürekli ve normal dağılım gösteren ölçümlerin karşılaştırılmasında kullanılır. Son olarak deney grubunda ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise tekrarlı ölçümlerde ANOVA yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem de üç veya daha fazla sayıda ölçümlerin karşılaştırılmasında kullanılır (Pallant, 2020). İstatiksel analizlerde $p<.01$ ve $p<.05$ manidarlık düzeyinde karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta kare ($\eta 2$) değerleri hesaplanmıştır. Eta kare ($\eta 2$) en sık kullanılan etki büyüklüklerinden biridir. Bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenlerle açıklanma oranını belirten etki büyüklüğü değeri 0 ile 1 arasında değişmekte olup, değer 0.01 düzeyinde ise küçük etki, 0.06 düzeyinde ise orta büyüklükte etki ve 0.14 düzeyinde ya da daha büyükse büyük etki olarak yorumlanır (Pallant, 2020).

Verilerin analizi sırasında deney ve kontrol gruplarının OSBED Ölçeği'nin ilgili alt boyut puanlarının ön testler bakımından farklılık gösterdiği tespit edildiğinden, ön test puanları kontrol altına alınarak son test puanları arasındaki fark Tek Yönlü ANCOVA (kovaryans analizi) yöntemi ile incelenmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenlerde etkisi test edilen bağımsız değişkenlerin dışında kalan bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan değişkenlerin kontrolünün sağlanarak gruplar arası karşılaştırma yapılabilmesi ve hata varyansı ile gruplar arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilecek yanlılıkları azaltabilmek için ANCOVA yöntemi kullanılmaktadır (Pallant, 2020). ANCOVA analiz yönteminin kullanılabilmesi için grup (deney ve kontrol) ile kovariyet (OSBED alt boyutlarının ön test puanları) arasında etkileşim olmaması gerekmektedir. Bu durum regresyon eğimlerinin eşitliği olarak adlandırılır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımı sağlanarak analizler yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerliği

Karma yöntemler araştırmalarında belirlenen desene göre nicel ve nitel verilerin geçerlilikleri ele alınmalı, araştırmayı tehdit edebilecek unsurlar gözden geçirilmelidir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Karma yöntem araştırmalarından deneysel desende tasarlanan bu araştırmada, araştırmanın nicel boyutu için iç ve dış geçerliliği; nitel boyutu için geçerlik ve güvenirliği tehdit edebilecek unsurlara yönelik alınan önlemler ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Geçerlik

Araştırma sonuçlarının bilimsel olarak geçerliğini sağlayabilmek için araştırmacıların çalışmanın iç ve dış geçerliği için önlemler alması gerekir (Fraenkel vd., 2012). İç geçerlik, bağımlı değişkende meydana gelen değişimlerin bağımsız değişken ile açıklanabilirlik düzeyi iken; dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmanın İç Geçerliğini Tehdit Edebilecek Faktörlere Yönelik Alınan Önlemler.

Zaman. Deneysel araştırma sürecinde bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler dışında farklı müdahalelerden ya da değişkenlerden etkilenmemesi için uygulanan Oyun Temelli Eğitim Programı (OTEP) yedi hafta ile sınırlandırılmıştır.

Deneklerin Seçimi. Pandemi dolayısıyla bazı okullar uzun süreli uygulama yapmaya izin vermediğinden, benzer özelliklere sahip farklı okullar bulmakta sorun yaşanmış, bu nedenle deney ve kontrol grupları aynı bağımsız anaokulundan seçilmiştir. Aynı zamanda pandemi koşullarından dolayı uygulama sırasında denek kayıplarının fazla olabileceği ön görülerek daha fazla sayıda denek seçimine gidilmiştir. Denekler deney ve kontrol gruplarına yansız (random) olarak atanmıştır. Program uygulama aşamasına geçilmeden önce çocukların empati becerileri ve arkadaşlık ilişkileri ile duyguları yönetme becerileri puanları uygun analiz yöntemleri ile analiz edilmiş, grupların empati becerileri ve demografik özellikler

açısından benzer düzeye sahip oldukları, fakat arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri açısından kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında ele alınan beceriler göz önünde bulundurularak herhangi bir tanı almamış, tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışılmıştır.

Denek Kaybı Etkisi. Deneysel çalışmalarda deney başladıktan sonra denekler farklı nedenlerle deneyden ayrılabilmektedir. Bu durum başlangıçta yansız atamayla oluşturulan grupların sonuçlarını etkileyebilir. Bu süreçte olumsuz herhangi bir durumla karşılaşılmaması ve deney ve kontrol gruplarında oluşabilecek denek kaybını önlemek için pandemi koşulları da göz önünde bulundurularak iki deney grubu (n=34), üç kontrol grubu (n=35) ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları. Deneysel araştırmalarda deney öncesi ve sonrası farklı araçların kullanılması ya da sürecin farklı yürütülmesi karşılaştırma yapabilmeyi engeller. Bu nedenle tüm süreç boyunca aynı nicel ölçme araçları kullanılmıştır.

Uzman Görüşü. Araştırma kapsamında geliştirilen 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği, görüşme formları, açık uçlu anket formu ve Oyun Temelli Empati Programı'nın oluşturulması süreçlerinin her aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçme araçlarının hazırlanması sürecinde başvurulan uzmanlara ilişkin detaylı bilgiler veri toplama araçları başlığında yer almaktadır.

Uygulayıcı. Uygulamaların daha tutarlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu süreçte pandemi koşullarından dolayı uygulayıcı gözlemi farklı bir alan uzmanı tarafından yapılamamış, sınıf öğretmenleri tarafından etkinlik uygulamaları izlenmiştir. Ayrıca gruplarda yer alan çocukların empati becerilerine ilişkin veriler araştırmacı tarafından doğrudan çocuklardan elde edilmiştir. Uygulayıcının kişisel özelliklerinin ölçme sürecinde tehdit oluşturmaması için, deney ve kontrol grubundaki tüm çocukların empati becerilerine yönelik ön, son ve kalıcılık testleri araştırmacı tarafından ses kaydı alınarak uygulanmıştır. 4-5 Yaş Empati Becerileri

Ölçeği'nden alınan verilerin analizi sürecinde ses kayıtları birebir transkript edilmiş, puanlamalar Ölçek Puanlama Kriterleri Rubriği kullanılarak iki farklı zaman diliminde kodlanmıştır. Çocukların arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerilerini belirlemeye yönelik ebeveynler tarafından doldurulan OSBED Ana-baba Formu'nu ön, son ve kalıcılık testi boyunca aynı ebeveynin doldurması istenmiştir. Her aşamada formlar toplandıktan sonra formu dolduran ebeveyne ilişkin demografik bilgiler kontrol edilerek tutarlılık sağlanmıştır.

Ortam. Ön, son ve kalıcılık testlerini toplama sürecinde çocuklardan doğrudan veri elde edilen 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği, tüm çocuklara okulun sessiz bir odasında uygulanmış, çocukların ortam faktöründen etkilenmemesi için gerekli önlemler alınmıştır. Ayrıca deney gruplarında yapılan etkinlik uygulamaları çocukların kendi sınıflarında uygulanmıştır. Bu şekilde veri toplama ve araştırma sürecinde ortamın etkisinin en aza indirgenmesi hedeflenmiştir.

Veri Çeşitlemesi. Müdahale programını uygulamaya başlamadan önce çocuklardan alınan nicel verilerin yanı sıra öğretmenlerle ön görüşmeler yapılarak hedeflenen değişkenlere yönelik nitel veriler elde edilmiş, uygulama öncesi de veri çeşitliliğine yer verilmiştir. Ayrıca uygulanan eğitim programının etkililiğini doğrulama, destekleme ve çapraz geçerliği sağlamak için ölçeklerden elde edilen nicel verileri desteklemek adına programın çocuklar üzerindeki etkisine yönelik deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerilerine yönelik doğrudan çocuklardan veri alınamadığı için bu değişkenlere ilişkin verilerin tutarlılığını desteklemek için hem OSBED Öğretmen Formu hem de Ana Baba Formu kullanılarak iki farklı veri kaynağından veriler elde edilmiştir.

Uygulama bağlılığı. Uygulama sırasında Oyun Temelli Empati Programı'nın planlandığı gibi sürdürülebilirliğini kontrol etme amacıyla uygulama bağlılığı dikkate alınmıştır. Pandemi koşullarından dolayı sınıf ortamında uzun süre boyunca farklı bir

yetişkinin bulunması okul yönetimi ve öğretmenler tarafından sakıncalı bulunduğundan, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen etkinlik uygulamalarını sınıf öğretmenleri gözlemlemiştir. Bu kapsamda her etkinlik için öğretmenlere açık uçlu *"Bu etkinliğin çocukların hangi becerilerini geliştirmeye yönelik uygulandığını düşünüyorsunuz?*" sorusunun yer aldığı form verilmiştir. Öğretmenler uygulamaya müdahale etmeden süreci gözlemlemiş, etkinliğin hedef becerilerine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Etkinliklerin alt hedefleri ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 23'te yer almaktadır. Tablo detaylı incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri ile etkinliklerin alt hedeflerinin tutarlı olduğu, uygulama bağlılığının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 23

Deney Grubu Öğretmenlerinin Uygulanan Etkinliklerin Alt Hedeflerine İlişkin Bildirimleri

Etkinlik	Etkinliğin alt hedefi	A grubu öğretmeni	C grubu öğretmeni
1.	Çocuklarla tanışmak, temel duygu ifadelerini tanıma ve etiketleme	Tanışma oyunu, duygular hakkında sohbet etme	Tanışma oyunları oynanarak çocukların duyguları hakkında konuşuldu. Duygu panosu yapıldı.
2.	4 temel duyguyu duygu ifadeleri ile eşleştirme, gruba katılma	Duyguları yüz ifadeleri ile eşleştirme, nedenleri hakkında konuşma, iş birliği	Duygularının nedenlerini öğrenme, duyguları ifade etme, eşleştirme, birlikte oynama
3.	4 temel duygu ifadesini fark edebilme, duygu ifadelerinin nedenleri hakkında fikir yürütebilme ve duygu ifadelerini jest ve mimikleri ile canlandırabilme, grupla çalışma	Duygu ifadelerini canlandırma, arkadaşlarının duygularının farkına varma	Duyguları yüz ifadelerine ve jest ve mimiklerine yansıtma
4.	Mutlu yüz ifadelerini tanıyabilme, insanların mutlu olma nedenleri hakkında fikir yürütebilme, tahminlerde bulunabilme	Birlikte çalışma, iş birliği, duyguları yansıtma, sosyal duygusal beceriler	Mutluluk duygusu hakkında fikir alışverişi, başkalarının duygularını anlama
5.	Üzgün yüz ifadelerini tanıyabilme, insanların üzgün olma nedenleri hakkında fikir yürütebilme, tahminlerde bulunabilme, duyguları yönetme	Üzgün duygusu hakkında sohbet, nedenlerini anlama, başkasının mutsuz duygusunu anlama, ifade etme, birlikte çalışma	Mutsuz olma duygusu, nedenlerini öğrenme
6.	Sinirli / kızgın yüz ifadelerini tanıyabilme, insanların sinirli olma nedenleri hakkında fikir yürütebilme, tahminlerde bulunabilme, duyguları yönetme	Sinirlendiğimizde neler yaparız, nasıl sakinleşiriz, başkalarının duygu ve düşünceleri hakkında fikir yürütebilme	Sinirli duygusunun farkına varma, nedenleri hakkında konuşma, öfke kontrolü nasıl yapılır
7.	Korkmuş yüz ifadelerini tanıyabilme, insanların korkma nedenleri hakkında fikir yürütebilme, tahminlerde bulunabilme, korku duygusu ile baş edebilme ve yönetme	Korku duygusunu fark etme, başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlama. Korku ile başa çıkma, arkadaşlarla birlikte çalışabilme	Korku duygusu ile ilgili beceri kazandırma. Korktuğumuzda nasıl sakinleşiriz, neler yapabiliriz

8.	Grupla çalışabilme, iş birliği, duyguların nedenleri hakkında fikir yürütebilme, canlandırma	Başkaları ile birlikte çalışabilme, iş birliği, sıra bekleme, duygularını yönetme duygular ve nedenleri hakkında sohbet	Başkalarının duygularını anlama, duyguları gruplayabilme, grupla çalışabilme, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme
9.	Karşıdakinin duygu ve düşüncelerinin nedenlerini tahmin edebilme, empati kurabilme, karşıdakinin duygu ve düşüncelerine uygun şekilde yanıt verebilme	Arkadaşları ile empati kurabilme, bunu canlandırma	Duyguları ve duyguların yüz ifadelerini yaratıcı yollarla ifade edebilme
10.	Karşıdakinin duygu ve düşüncelerinin nedenlerini ve sonuçlarını tahmin edebilme, soruna çözüm üretebilme (davranışa yansıtma), arkadaşlık ilişkileri	Problem çözme, arkadaşlık, duyguları anlama ve hissetme	Empati, farklılıklara saygı, sevgi, merhamet, arkadaşlık
11.	Karşıdakinin duygu ve düşüncelerinin nedenlerini tahmin edebilme, canlandırabilme, çözüm üretebilme, grupla çalışma	Birlikte çalışabilme, karşıdakini anlama ve canlandırma	Arkadaşlık kavramının anlamı, önemi, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, duygular
12.	Arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini tahmin edebilme, kendini karşıdakinin yerine koyabilme, arkadaşlarını tanıma	Arkadaşlarını tanıma, empati kurabilme	Başkalarının duygu ve düşüncelerinin nedenlerini anlama ifade etme
13.	Hayvanların da duyguları olabileceğini fark edebilme, hayvanların duygularının nedenleri hakkında fikir yürüterek tahminlerde bulunabilme ve empati kurabilme, davranışa yansıtabilme	Hayvanların duyguları hakkında sohbet ve düşünmeye sevk etme, onlarla empati kurma	Farklı canlılarla empati kurabilme, duygularını ifade etme
14.	Yardıma ihtiyaç duyan bir canlıya nasıl yardım edilebileceği hakkında fikir yürütebilme, empati geliştirebilme ve bu fikirleri davranışa dönüştürebilme, grupla çalışabilme	Farklı canlılara yönelik empati kurabilme, hayvanlar için neler yapabiliriz fikir yürütme, resmetme	Hayvanların da duyguları olduğunu anlama. Sokak hayvanlarına karşı empati kurabilme. Öğrendiklerini hayvanlara mama vererek davranışa dönüştürme

Araştırmanın Dış Geçerliğini Tehdit Edebilecek Faktörlere Yönelik Alınan Önlemler.

Deneme Tepkisi. Uygulamaya başlamadan önce deney grubu çocuklarıyla tanışılmıştır. Tanışma esnasında ne kadar süre birlikte olunacağı ve bu süre zarfında onlarla eğlenceli oyunlar oynanacağı ve etkinlikler yapılacağı açıklanmıştır. Etkinlikler uygulanırken yapay bir ortam oluşturulmamış, uygulamalar çocukların kendi sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir.

***Bağımsız Değişkenlerin Etkileşimi*.** Deneysel süreç aşamasında deney ve kontrol gruplarının farklı müdahalelere ve durumlara maruz kalması sonucu etkilemektedir. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler sırasında çocukların özellikle empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine yönelik etkinlikler uygulayıp uygulamadıkları sorulmuştur. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinden kalıcılık testleri tamamlanana kadar araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ile ilgili etkinlikler ve uygulamalar yapmamaları istenmiştir.

***Ölçme Etkileşimi*.** Deneysel çalışmalarda ön test uygulamalarının son testler için hatırlatıcı olabilme durumları söz konusudur. Bu araştırmada ön, son ve kalıcılık testleri uygulamaları arasında sekiz haftalık zaman gözetilerek bu etkileşimin daha aza indirilmesi hedeflenmiştir.

Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunun iç ve dış geçerliğini tehdit edebilecek faktörler göz önünde bulundurularak gerekli önlemler alınmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik olarak ele alınan kavramlar nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada bu kavramlara yönelik alınan önlemler aşağıda açıklanmıştır.

İnandırıcılık. Nicel araştırmalardaki iç geçerliğin nitel araştırmalardaki karşılığı olan inandırıcılık kavramı, araştırma raporunun katılımcılar açısından inandırıcı olup olmadığı olarak açıklanmaktadır. Uzman incelemesi, uzun süreli etkileşim, çeşitleme yöntemleri,

katılımcı teyidi ve yeterli alıntıya yer verilmesi inandırıcılığı sağlama yöntemlerindendir (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Çalışma kapsamında hazırlanan nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde uzman incelemesine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak görüşme ve açık uçlu anket formları şekillendirilmiştir. İnandırıcılık kapsamında uzun süreli etkileşim için ön test uygulamalarına başlamadan önce gruplarla tanışılmıştır. Ayrıca hem araştırmanın amacını ve sürecini paylaşmak hem de tanışmak için deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile kısa görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için kullanılan yöntemlerden biri de çeşitleme yöntemleridir. Araştırma kapsamında çocuklardan veri toplamanın yanı sıra öğretmenlerden ve ailelerden de veriler toplanarak veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi sağlanmıştır. Aynı zamanda farklı araçlar kullanılarak veri toplama araçlarında da çeşitlemeye gidilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin transkriptleri öğretmenlere sunularak katılımcı teyidi alınmıştır. Nitel verilerin analiziyle elde edilen bulgular sunulurken katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, nitel boyuttaki inandırıcılık güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Aktarılabilirlik. Aktarılabilirlik, nicel araştırma yöntemlerindeki dış geçerlik kavramının nitel araştırma yöntemlerindeki karşılığıdır. Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için verilerin detaylı bir şekilde betimlenmesi gerekmektedir (Creswell, 2017). Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlayabilmek için çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi gibi tüm basamaklar detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Tutarlık. Nicel araştırmalarda tekrar edilebilirliğe vurgu yapan iç güvenirlik kavramı yerine nitel araştırmalarda tutarlık kullanılmaktadır. Tutarlık, araştırmacının araştırmaya bir dış göz olarak bakması ve tüm süreçte tutarlı olup olmadığının kontrol edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut araştırma kapsamında, veriler araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez kodlanmış, okul öncesi eğitimi alanında uzman bir araştırmacı daha nitel verileri kodlamış ve kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplanmıştır. Ayrıca elde edilen nihai nitel veriler iki alan uzmanının görüşüne sunularak tutarlılık konusunda onay alınmıştır.

Teyit Edilebilirlik. Teyit edilebilirlik nicel araştırmalarda yer alan dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik) kavramının nitel araştırmalardaki karşılığıdır. Nitel araştırmalarda teyit

edilebilirliğin sağlanabilmesi için ham verilerin olması, bulguların oluşumuna yer verilmesi, analiz edilmiş verilerin sunulması, çalışma sürecinin ve ölçüm aşamalarının detaylı bir şekilde ortaya konması gerekmektedir (Holloway ve Wheeler, 2010). Bu araştırma kapsamında teyit edilebilirlik kriterlerine dikkat edilmiş, ilgili bölümler açıkça aktarılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara, bu bulgulara ilişkin yorumlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

A) Müdahale Programı Öncesi

Araştırmanın bu bölümünde Oyun Temelli Empati Programı'nı uygulanmadan önce çalışmada yer alan çocukların empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri düzeylerine ve deney grubu öğretmenlerinin müdahale programından beklentilerine yönelik bulgular, yorumlar ve tartışmalar yer almaktadır.

A1. Çalışmada Yer Alan Çocukların Empati Beceri Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında müdahale programını uygulamadan önce çocukların empati beceri düzeyleri ön testler ve öğretmen görüşlerine göre incelenmiş, öğretmenlerin empati becerileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttiği çocukların aynı zamanda 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nden en yüksek ve en düşük puanı alan çocuklar olup olmadığı kontrol edilmiştir.

A1.1 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön-Test Empati Becerileri Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test empati becerileri toplam ve empati becerileri alt boyutları puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t Testi yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön-Test Empati Becerileri Toplam Puanları ve Empati Becerileri Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	X̄	ss	t	sd	p
Empati	Deney	34	45,18	11,32	-0,374	67	0,71
	Kontrol	35	46,14	10,15			
Bilişsel empati	Deney	34	21,59	5,02	-0,725	67	0,471
	Kontrol	35	22,49	5,27			
Duyuşsal empati	Deney	34	19,06	4,72	-0,642	67	0,523
	Kontrol	35	19,80	4,86			
Davranışsal empati	Deney	34	4,53	3,36	0,839	67	0,405
	Kontrol	35	3,86	3,30			

**p<.05*

Tablo 24 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test empati becerileri toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($t_{(67)}$=-0.374, p>.05). Benzer şekilde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test empati becerileri bilişsel ($t_{(67)}$=-0.725, p>.05), duyuşsal ($t_{(67)}$=-0.642, p>.05) ve davranışsal ($t_{(67)}$=-0.839, p>.05) empati becerileri alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında da anlamlı fark tespit edilmemiştir. Deney grubuna uygulanan Oyun Temelli Empati Programı (OTEP) öncesinde, deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam empati becerileri puanları ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati becerileri alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması grupların empati becerileri bakımından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Deneysel araştırmalarda çalışmanın geçerliğini sağlamak ve uygulanacak müdahale programının etkililiğini ortaya koyabilmek için uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ölçülmesi hedeflenen özelliklerinin ya da becerilerinin birbirine yakın veya benzer olması beklenmektedir (Creswell ve Guetterman, 2019). Bu araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların 4-5 Empati Becerileri Ölçeği'nden ve ölçeğin alt boyutlarından

almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamış olması, araştırmanın geçerliğini güçlendiren durumlardan biridir.

A1.2 Çocukların Empati Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma. Oyun Temelli Empati Programı'nı (OTEP) uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı, çalışma grubu öğretmenlerinin çocukların empati becerilerine ilişkin görüşlerini, uygulamalarını ve gözlemlerini belirlemek ve elde edilen bu nitel bulguların araştırmanın nicel bulguları ve alanyazın ile tutarlılığını kontrol etmektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin empati tanımları, çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik uyguladıkları etkinlik türleri, öğretmenlerin empati becerileri gelişmiş ve daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceriler ve davranışlar incelenmiştir. Yapılan ön görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çocukların empati becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 25, 26 ve 27'de yer verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Empati Tanımları ve Çocukların Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uyguladıkları Etkinlik Türleri

Tema	Kod	n	Öğretmen kodu	
			DGÖ	KGÖ
Empati	Karşıdakinin duygularını anlama	3	A	D, E
	Karşıdakinin hissettiklerini hissetme	3	A, C	B
	Kendini karşısındakinin yerine koyma	2	-	B, D
	Duygudaşlık	1	C	-
	Karşıdakinin duygu ve düşüncelerini kendinde hissetmesi	1	-	B
Etkinlik türleri	Empati becerilerine yönelik özel etkinlik yapmıyorum	3	A, C	E
	Türkçe	2	-	B, D
	Drama	1	-	D

DGÖ: Deney grubu öğretmeni, KGÖ: Kontrol grubu öğretmeni, A, B, C, D ve E: Sınıf isimleri

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin empatiyi tanımlarken daha çok karşıdakinin duygularını anlama ve hissettiklerini hissetme (n=3) ifadelerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. İki öğretmen empatiyi kendisini karşıdakinin yerine koyma olarak ifade ederken, bir öğretmen duygudaşlık, bir öğretmen ise karşıdakinin duygu ve düşüncelerini kendinde hissetme olarak açıklamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin empati tanımları:

"Empati bence karşınızdaki kişilerin duygularını anlama, onun hissettiklerini sizin de hissetmeniz. Çocuklarda da geliştirilmesi gereken bir duygu olarak düşünüyorum." (DGÖ-A)

"*Bir insanın başkalarının yerine kendini koyarak düşünmesi, karşısındakinin duygularını anlamasıdır."* (KGÖ-D)

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin empati tanımları incelendiğinde karşıdakinin duygularını anlama ve hissettiklerini hissetme ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Empati becerilerine yönelik alanyazındaki tanımlar incelendiğinde empati tanımının yıllar içerisinde genişletildiği (Brems, 1988; Cappadocia vd., 2012; Davis, 1980; Eisenberg, 1989; Eisenberg ve Strayer, 1987; Feshbach, 1987; Goleman, 2006; Hoffman, 2001; Hogan, 1969; Larson ve Yao, 2005; Reid vd., 2012), fakat tanımların birçoğunda karşıdakinin duygularını anlama ve hissetme süreci ifadelerinin yer aldığı görülmektedir (Eisenberg, 1989; Eisenberg ve Strayer, 1987; Feshbach, 1987; Goleman, 2006; Rogers, 1975). Bilim insanlarının alanyazındaki empati tanımlarının yanı sıra, Ata Doğan ve Esen Çoban (2023) çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda da okul öncesi öğretmenlerinin empatiyi tanımlarken daha çok kendini karşıdakinin yerine koyma, karşıdakinin duygularını anlama ve hissetme betimlemelerini kullandıkları ortaya çıkmıştır (Ata Doğan ve Esen Çoban, 2023). Araştırmaya katılan öğretmenlerin empati tanımlarının alanyazında yer alan empati tanımları ve okul öncesi öğretmenlerinin empatiye yönelik açıklamaları ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine çocukların empati becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinlik türleri sorulduğunda üç öğretmenin (DGÖ-A, DGÖ-C, KGÖ-E) empati becerilerine yönelik özel bir etkinlik uygulamadığı, iki öğretmenin (KGÖ-B, KGÖ-D) Türkçe etkinlikleri, bir öğretmenin (KGÖ-D) ise drama etkinlikleri aracılığıyla çocukların bu becerilerini geliştirmeyi amaçladığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu B sınıfı öğretmeni Türkçe etkinliği olarak sohbet ettiklerini ifade ederken, kontrol grubu D sınıfı öğretmeni hikâye anlatarak, kitap okuyarak ve daha sonra canlandırmalar yaparak çocukların empati becerilerini geliştirmeyi amaçladığını dile getirmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çocukların empati becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinlikler:

"*Ayrı etkinlikler yapmıyorum."* (DGÖ-C)

"*Bununla ilgili Türkçe etkinlikleri yapıyorum. Mesela masal okuyoruz, masal hakkında sohbet ediyoruz. Özel etkinlikler dışında da gün içinde özellikle kurallara uyulmadığında, birinin canı yandığında sohbet ediyoruz. Bu şekilde hem kuralları pekiştiriyorum hem de empati kurarak birbirlerini anlamalarını sağlıyorum. Bu konuda sık sık sohbet ederiz çocuklarla*." (KGÖ-B)

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çoğunun çocukların empati becerilerini geliştirmek için özel bir etkinlik uygulamadığını belirtmesi araştırmanın dikkat çekici bir bulgusudur. Oysaki özellikle küçük yaşlardaki çocukların empati becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin tutum ve davranışlarının yanı sıra gelişime uygun olarak hazırlayıp uyguladıkları etkinlik planlarının önemli olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Cooper, 2004; Denham vd., 2012; Poulou, 2005). İlgili alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, çocukların empati gibi sosyal becerilerini geliştirmek için okul öncesi öğretmenlerinin genellikle drama ve oyun etkinlikleri hazırlayıp uyguladıkları belirlenmiştir (Akıtürk ve Bağçeli Kahraman, 2019; Aksoy, 2021; Ata Doğan ve Esen Çoban, 2023; Chaitanya, 2017; Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018; Memduhoğlu ve Yüce, 2020; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Thompson, 2011; Uzun ve Köse, 2017; Ünal, 2018). Ayrıca

drama ve oyun etkinliklerinin yanı sıra anadil etkinlikleri, hikâye anlatımı ve sonrasında rol oynama gibi etkinliklerin de sosyal becerilerin geliştirilmesinde sıklıkla kullanıldığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Cress ve Holm, 2000; Kalliopuska ve Tiitinen, 1991; Özer Özbal ve Gönen, 2023; Wee vd., 2022). Empati becerileri öğrenilen beceriler olduğundan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimine uygun etkinliklerle bu becerileri desteklemesinin çocukların empati becerilerinin gelişimi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Empati Becerileri Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar

Kod	n	Öğretmen kodu	
		DGÖ	KGÖ
Kendini daha iyi ifade edebilme	5	A, C	B, D, E
Karşıdakini anladığını davranışa yansıtabilme	3	A	D, E
Paylaşabilme	1	A	-
Çevre ile daha iyi iletişim kurabilme	1	A	-
Davranışlarını kontrol edebilme	1	-	D
Çevreye karşı daha duyarlı olabilme	1	-	E

DGÖ: Deney grubu öğretmeni, KGÖ: Kontrol grubu öğretmeni, A, B, C, D ve E: Sınıf isimleri

Deney ve kontrol grubu öğretmenleri, empatik çocukların arkadaşlarıyla ikili diyaloglarda, oyun esnasında ya da etkinlik yaparken duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebildiklerini (n=5), arkadaşlarını anladıklarını belirten jest ve mimikler kullandıklarını, teşekkür etme, özür dileme gibi prososyal davranışlarda bulunduklarını (n=3), oyuncak ve materyalleri daha kolay paylaşabildiklerini (n=1), özellikle istenmeyen durumlarda davranışlarını daha kolay kontrol edebildiklerini (n=1) ve bu çocukların çevrede olan olaylara (bir arkadaşının düşmesi, ağlaması gibi durumlar) karşı daha duyarlı olduklarını (n=1) ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin empati becerileri gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceriler ve davranışlar:

"Empati becerileri gelişmiş çocuklar hem kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar hem de çevreleri ile daha iyi iletişim kurabiliyorlar. Bu çocuklar mesela arkadaşını anladığını davranışları ile belli ediyor. Gidiyor onunla konuşuyor, ona yardım ediyor. Üzülen arkadaşı ile oyuncaklarını, boyalarını vs. paylaşıyor." (DGÖ-A)

"Bu çocuklar kendini çok güzel ifade edebiliyor, örneğin nezaket sözcüklerini de kullanarak birbirini anlamaya çalışıyorlar." (KGÖ-B)

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin empati becerileri gelişmiş çocuklarda sıklıkla gözlemledikleri davranış ve beceriler, kendini daha iyi ifade edebilme ve karşıdakini anladığını davranışa yansıtabilme olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak yapılan araştırmalarda da kendini ifade edebilen (Decety ve Jackson, 2004; Roberts ve Strayer, 1996), karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anladığına yönelik uygun empatik tepki verebilen kişilerin (Cappadocia vd., 2012; Larson ve Yao, 2005; Reid vd., 2012) empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin empati becerileri gelişmiş çocukların davranış ve becerilerine yönelik açıklamalarının ve örneklendirmelerinin ilgili alanyazın ile paralellik göstermesi, öğretmenlerin empati becerileri gelişmiş çocukları tespit edebildiğini düşündürmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Empati Becerileri Daha Az Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar

Kod	n	Öğretmen Kodu	
		DGÖ	KGÖ
Kendisini karşıdakinin yerine koyamama	4	A, C	D, E
Kendini daha az ifade edebilme	3	A	B, E

Çekingen, içe kapanık davranma	1	-	B
Öz güven eksikliği	1	-	B

DGÖ: Deney grubu öğretmeni, KGÖ: Kontrol grubu öğretmeni, A, B, C, D ve E: Sınıf isimleri

Araştırmaya katılan beş öğretmenden dördü empati becerileri daha az gelişmiş çocukların kendisini karşıdakinin yerine koyamadığını düşünmektedir. Öğretmenler, empati becerileri daha az gelişmiş çocukların özellikle oyun sırasında üzülen arkadaşlarının yerine kendilerini koyamadıklarını daha çok ben merkezci davrandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca empati becerileri daha az gelişmiş çocukların duygu ve düşüncelerini daha az ifade ettikleri, bu konuda konuşmak istemedikleri (n=3), öz güven eksikliği yaşadıkları bu nedenle çekingen, içe kapanık davranışlar sergiledikleri (n=1) öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin empati becerileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceriler ve davranışlar:

"Empati becerileri daha düşük olan çocuklar daha benmerkezci davranıyor. Hep kendi istediği olsun istiyor. Karşıdakini düşünmüyor, karşıdakinin yerine koymuyor kendisini." (DGÖ-C)

"Empati becerileri gelişmemiş çocuklar kendini daha az ifade ediyor, kendisini karşıdaki arkadaşının yerine koyamıyor. Örneğin, bir çocuk oyuna alınmadığında empatisi düşük çocuk bunu umursamıyor, kendisini oyuna alınmayan çocuğun yerine koymuyor. Oyununa devam ediyor." (KGÖ-E)

Öğretmenlerin görüşlerine göre empati becerileri daha az gelişmiş çocuklarda genellikle kendini başkasının yerine koyamama, kendini daha az ifade etme gibi davranışlar görüldüğü ortaya konmuştur. İlgili alanyazında bu konuda öğretmenlerin görüşlerine yönelik bir araştırmaya rastlanmamasına karşın, empati becerileri daha az gelişmiş bireylerin kendilerini başkalarının yerine koymada ve kendilerini ifade etmede problem yaşadıkları (Dökmen, 2013) ve benmerkezci davranışlar sergiledikleri (Özbek, 2010) araştırmalarla ortaya konmuştur. Öğretmenlerin görüşleri ile empati becerileri daha az gelişmiş bireylere

yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarının paralellik göstermesi, öğretmenlerin empati becerileri az gelişmiş çocuklarda görülen beceri ve davranışları belirleyebildiklerini göstermektedir.

A1.3 Öğretmenlerin Empati Becerileri En Çok ve En Az Gelişmiş Olarak Belirttiği Çocuklar ile 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nden En Yüksek ve En Düşük Puanı Alan Çocuklara İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma. Tablo 28'de deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin görüşlerine ve çocukların 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği ön-testinden aldıkları toplam puanlara göre sınıflardaki empati becerileri en çok ve an az gelişmiş ikişer çocuk yer almaktadır.

Tablo 28

Öğretmenlerin Görüşlerine ve 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Ön Test Toplam Puanlarına Göre Empati Becerileri En Çok ve En Az Gelişmiş Çocuklar

Değişken	Grup	Sınıf	Öğretmen Görüşleri	4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği
Empati becerileri en çok gelişmiş çocuklar	Deney grubu	A	DGÇ16, DGÇ13	DGÇ16, DGÇ13
		C	DGÇ27, DGÇ32	DGÇ32, DGÇ26
	Kontrol grubu	B	KGÇ10, KGÇ9	KGÇ5, KGÇ10
		D	KGÇ16, KGÇ17	KGÇ16, KGÇ15
		E	KGÇ30, KGÇ33	KGÇ34, KGÇ30
Empati becerileri en az gelişmiş çocuklar	Deney grubu	A	DGÇ17, DGÇ1	DGÇ17, DGÇ5
		C	DGÇ30, DGÇ19	DGÇ24, DGÇ19
	Kontrol grubu	B	KGÇ1, KGÇ3	KGÇ2, KGÇ3
		D	KGÇ12, KGÇ13	KGÇ18, KGÇ13
		E	KGÇ24, KGÇ28	KGÇ27, KGÇ28

DGÇ: Deney grubu çocuk, KGÇ: Deney grubu çocuk

Deney grubu A sınıfı incelendiğinde, hem A sınıfı öğretmeninin görüşlerine göre hem de çocukların 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği ön test toplam puanlarına göre DGÇ16 ve DGÇ13 kodlu çocuklar empati becerileri en gelişmiş çocuklar olarak belirlenmiştir. Deney

gruplarından C sınıfında ise öğretmenin görüşüne göre DGÇ27 ve DGÇ32 kodlu çocuklar sınıfta empati becerileri en çok gelişmiş çocuklar olarak belirlenirken; ölçek toplam puanlarına göre DGÇ32 ve DGÇ26 kodlu çocuklar empati beceri puanları en yüksek çocuklar olarak belirlenmiştir.

Kontrol grubu B sınıfı öğretmeninin görüşüne göre KGÇ10 ve KGÇ9 kodlu çocuklar empati becerileri en gelişmiş çocuklarken, ölçek toplam puanına göre KGÇ5 ve KGÇ10 kodlu çocukların toplam empati puanları daha yüksek olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu D sınıfı öğretmeninin sınıfındaki çocukların empati becerileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde KGÇ16 ve KGÇ17 kodlu çocuklar empati becerileri en gelişmiş çocuklar olarak ifade edilirken, ölçek toplam puanları incelendiğinde KGÇ16 ve KGÇ15 kodlu çocukların toplam empati beceri puanları daha yüksektir. Kontrol grubu E sınıfı öğretmeni sınıfındaki empati becerileri en gelişmiş çocukların KGÇ30 ve KGÇ33 kodlu çocuklar olduğunu belirtmişken, çocukların ölçek toplam puanları incelendiğinde KGÇ34 ve KGÇ30 kodlu çocukların toplam puanlarının en yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Deney grubu A sınıfı öğretmenin görüşüne göre DGÇ17 ve DGÇ1 kodlu çocukların empati becerileri daha az gelişmiştir. Çocukların ölçekten aldıkları toplam puanlar incelendiğinde DGÇ17 ve DGÇ5 kodlu çocukların en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Deney gruplarından C sınıfında ise öğretmenin görüşüne göre DGÇ30 ve DGÇ19 kodlu çocuklar sınıfta empati becerileri en az gelişmiş çocuklar olarak belirtilirken; ölçek toplam puanlarına göre DGÇ24 ve DGÇ19 kodlu çocukların empati becerileri toplam puanları en düşüktür.

Kontrol grubu B sınıfı öğretmeninin görüşüne göre KGÇ1 ve KGÇ3 kodlu çocuklar empati becerileri en az gelişmiş çocuklarken, ölçek toplam puanına göre KGÇ2 ve KGÇ3 kodlu çocukların toplam empati puanları en düşük olarak hesaplanmıştır. D sınıfı öğretmenin sınıfındaki çocukların empati becerileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde KGÇ12 ve KGÇ13 kodlu çocuklar empati becerileri en az gelişmiş çocuklar olarak ifade edilirken, ölçek

toplam puanları incelendiğinde KGÇ18 ve KGÇ13 kodlu çocukların toplam empati beceri puanları daha düşüktür. Kontrol grubu E sınıfı öğretmeni sınıfındaki empati becerileri en az gelişmiş çocukların KGÇ24 ve KGÇ28 kodlu çocuklar olduğunu düşünürken, çocukların ölçek toplam puanları incelendiğinde KGÇ27 ve KGÇ28 kodlu çocukların toplam puanlarının en düşük olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin ön görüşme sırasında bildirdikleri, empati becerileri en çok ve en az gelişmiş çocuklar ile 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nden en yüksek ve en düşük puanları alan çocuklar arasında bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Sadece A sınıfı öğretmenin empati becerileri en gelişmiş çocuklara ilişkin görüşü ile bu öğretmenin sınıfındaki ölçekten en yüksek toplam puanı alan iki çocuk birebir örtüşürken, diğer sınıflardaki öğretmenlerin görüşleri ile ölçekten en yüksek ve en düşük puanı alan çocukların yarısının örtüştüğü Tablo 28'de görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan tüm çocukların ön test 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ayrıntılı incelendiğinde (EK-K) ise öğretmenlerin empati becerileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttiği fakat ölçek toplam puanına göre en yüksek ve en düşük puanı alan iki çocuk arasında yer almayan çocukların da ölçekten en yüksek ya da en düşük puanı alan çocuklar arasında yer aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin empati becerileri gelişmiş ve daha az gelişmiş çocuklarda görülen beceri ve davranışları alanyazına uyumlu olarak belirleyebildikleri göz önüne alındığında öğretmenlerden alınan nitel verilerle ölçekten alınan nicel verilerin birbiri ile benzerlik gösterdiği ve öğretmenlerin empati becerileri daha çok ve daha az gelişmiş çocukları ve bu çocukların sergiledikleri becerileri ve davranışları tespit edebildiği söylenebilir.

A2. Çalışmada Yer Alan Çocukların Arkadaşlık İlişkileri Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında müdahale programını uygulamadan önce çocukların arkadaşlık ilişkileri düzeyleri ön testler ve öğretmen görüşlerine göre incelenmiş, öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttiği çocukların aynı

zamanda OSBED Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri alt boyutundan en yüksek ve en düşük puanı alan çocuklar olup olmadığı kontrol edilmiştir.

A2.1 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri Ön-Test Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların arkadaşlık ilişkileri ön test puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t Testi yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Arkadaşlık İlişkileri Ön-Test Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi

Veri kaynağı	Ön test	Grup	N	X̄	ss	t	sd	p	η2
Ana-baba	Arkadaşlık ilişkileri	Deney	34	48,12	5,11	-1,978	67	0,052	
		Kontrol	35	50,26	3,80				
Öğretmen	Arkadaşlık ilişkileri	Deney	34	47,26	6,59	-2,584	67	0,012*	0,091
		Kontrol	35	50,74	4,40				

**p<.05*

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların arkadaşlık ilişkilerine yönelik veriler ana-babalardan ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının OSBED Ölçeği Ana-baba Formu Arkadaşlık İlişkileri alt boyutundan elde edilen ön-test puanları arasında anlamlı fark yokken ($t_{(67)}$=-1.968, p>.05); Öğretmen Arkadaşlık İlişkileri ($t_{(67)}$=-2.584, p<.05) alt boyutundan elde edilen ön-test puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED Ölçeği Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri alt boyutuna ilişkin ön-test puan ortalamalarının deney grubunda yer alan çocuklardan daha yüksek olduğu ve farkın büyüklüğünü gösteren eta kare değeri 0.091 olup orta büyüklükte etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Deneysel desende araştırmanın geçerliğini arttırmak ve uygulanacak müdahale programının etkililiğini ortaya çıkartabilmek için grupların ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmaması beklenir. Fark elde edildiği takdirde grupların ön test

puanları kontrol altına alınarak son test puanları arasındaki fark kovaryans analizi yöntemi ile incelenir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının OSBED Ölçeğinin ilgili alt boyutlarından almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı fark bulunduğundan, grupların ön test puanları kontrol edilerek son test puanları arasındaki fark tek yönlü kovaryans analizi ile incelenmiştir.

Kovaryans analizinin en temel varsayımı grup (deney ve kontrol) ile kovariyet (OSBED alt boyutlarının ön test puanları) arasında etkileşim olmamasıdır. Bu durum regresyon eğimlerinin eşitliği olarak adlandırılır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Eğer grup ve ön test puanları arasındaki etkileşim istatiksel olarak anlamlı değilse gruplar arasında ön testler bakımından fark yeniden düzenlenerek kontrol edilmelidir. Regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımı Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Tablosu (Arkadaşlık İlişkileri)

Veri Kaynağı	Etkileşim*Grup	F	p
Ana-baba	Arkadaşlık ilişkileri	3,256	0,076
Öğretmen	Arkadaşlık ilişkileri	3,235	0,061

**p<.05*

Hem ana-babalardan hem de öğretmenlerden elde edilen verilerden oluşan OSBED Ölçeğinin ilgili alt boyutlarında grup ön test arasındaki etkileşim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Başka bir ifade ile gruplar arasında etkileşim bulunmamıştır. ANCOVA analiz sonucu Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre ANCOVA Tablosu (Arkadaşlık İlişkileri)

Veri	Boyutlar	Grup	N	X̄	Ss	F	p	*η2*
Ana-baba	Arkadaşlık ilişkileri	Deney	34	56,77	0,58	59,372	,000**	0,086
		Kontrol	35	50,44	0,58			
Öğretmen	Arkadaşlık ilişkileri	Deney	34	59,06	0,64	74,281	,000**	0,188
		Kontrol	35	51,13	0,66			

***p<.01*

OSBED Ölçeği alt boyutları ön test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Ana-baba Arkadaşlık İlişkileri ($F_{(1,65)}$=59.372, p<.01) ve Öğretmen Arkadaşlık İlişkileri ($F_{(1,65)}$=74.281, p<.01) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark vardır. Tüm alt boyutlar için düzetilmiş son test puan ortalaması deney grubunda kontrol grubuna göre daha yüksektir. Ana-baba Arkadaşlık İlişkileri için etki büyüklüğü 0.086 ve Öğretmen Arkadaşlık İlişkileri için etki büyüklüğü 0.188 olarak elde edilmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu için büyük etki, ana babalar tarafından doldurulan Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu için orta etki elde edilmiştir.

A2.2 Çocukların Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma. Oyun Temelli Empati Programı'nı (OTEP) uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile yapılan ön görüşmeler esnasında öğretmenlerin çocukların arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşlerine, uygulamalarına ve gözlemlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Yapılan ön görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çocukların arkadaşlık ilişkilerine ilişkin görüşleri Tablo 32, 33 ve 34'te sunulmuştur.

Tablo 32

Öğretmenlerin Arkadaşlık Becerileri Tanımları ve Çocukların Arkadaşlık İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Uyguladıkları Etkinlik Türleri

Tema	Kod	n	Öğretmen kodu	
			DGÖ	KGÖ
Arkadaşlık becerileri	Kurallara uyabilme	3	A	B, E
	Oyuna dâhil olabilme / edebilme	2	A	D
	İletişim kurabilme	2	C	D
	Paylaşma	2	-	D, E
	Lider olabilme	1	-	B
	Grupla hareket edebilme	1	-	D
Etkinlik türleri	Oyun	3	A	D, E
	Drama	1	-	D
	Türkçe	1	A	-
	Aile katılımı	1	-	B
	Özel bir etkinlik yapmıyorum	1	C	-

DGÖ: Deney grubu öğretmeni, KGÖ: Kontrol grubu öğretmeni, A, B, C, D ve E: Sınıf isimleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların arkadaşlık becerilerine ilişkin tanımları incelendiğinde oyunlarda ya da etkinliklerde kurallara uyabilme (n=3), kurulan bir oyuna dâhil olabilme ya da arkadaşlarını oyuna dahil edebilme (n=2), arkadaşlarıyla iletişim kurabilme (n=2), oyuncakları ya da materyalleri paylaşabilme (n=2), gerektiğinde lider olabilme (n=1) ve grupla hareket edebilme (n=1) yanıtları ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çocukların arkadaşlık becerilerine ilişkin tanımları:

"Arkadaşlık becerileri denince benim aklıma çocuğun kurulan bir oyuna dâhil olabilmesi, dâhil olduğunda oyunun kurallarına göre hareket etmesi, kendi kurduğu bir oyuna arkadaşını davet edebilmesi geliyor." (DGÖ-A)

"Paylaşımcı olabilme, arkadaşları ile iletişim kurabilmeleri, gerektiğinde birbirlerini yönlendirebilmeleri, bir konu hakkında hemfikir olup hareket edebilmeleri, kurulan oyuna girebilmeleri ya da arkadaşlarını oyuna çağırabilmeleri geliyor aklıma." (KGÖ-D)

Öğretmenlerin arkadaşlık becerileri tanımlarında kurallara uyabilme, oyuna dâhil olabilme / edebilme, iletişim kurabilme, paylaşma, liderlik ve grupla hareket edebilme gibi sosyal yeterliğe ilişkin olumlu davranışlar ön plana çıkmaktadır. İlgili alanyazında arkadaşlık ilişkilerinin sürdürülebilmesinde iletişim, iş birliği, paylaşma gibi prososyal davranışlar (Andrade vd., 2014; Beyazkürk vd., 2007; Eisenberg, 1995; Engdahl, 2012; Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Hay vd., 2004; Howes, 1996; Ladd, 1999) ile oyun ve grupla etkileşim kavramlarının önemine değinilmektedir (Beyazkürk vd., 2007; Engdahl, 2012; Howes, 1996; Stanton-Chapman ve Brown, 2015). Özellikle küçük yaş grubu çocukların arkadaşlık becerilerine ilişkin yapılan araştırmalarla öğretmenlerin tanımlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin, arkadaşlık becerilerine yönelik tanımlarının alanyazınla paralellik gösteriyor olması öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların arkadaşlık becerilerini tespit edebildiğini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmek için en çok oyun etkinlikleri (n=3) uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Deney gruplarından A sınıfı öğretmeni çocukların arkadaşlık becerilerini oyun ve Türkçe etkinlikleri ile desteklemeye çalıştığını belirtirken; C sınıfı öğretmeni çocukların arkadaşlık becerilerini desteklemek için özel bir etkinlik hazırlamadığını belirtmiştir. Kontrol grubu öğretmenlerinin açıklamaları incelendiğinde, B grubu öğretmeni ailelerle iletişim kurarak, aile katılımı etkinlikleri hazırlayarak, D grubu öğretmeni oyun ve drama etkinlikleri ile, E grubu öğretmeni ise oyun etkinlikleri hazırlayarak çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinlikler:

"Oyunlar oynuyoruz. Özellikle dönem başında birbirlerini tanımaları, arkadaşlık ilişkileri geliştirmeleri için tanışma oyunları oynarız. Arkadaşlık becerilerine yönelik hikâyeler, masallar okuyup onlar hakkında konuşuruz, sohbet ederiz." (DGÖ-A)

"Bu beceriler için oyunlar oynuyoruz, grup oyunları oynuyoruz, birlikte hareket edebilmeleri ve ilişkilerin gelişmesi için." (KGÖ-E)

Öğretmenlerin çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinlik türleri incelendiğinde oyun etkinliklerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Oyun, çocukların sosyal becerilerini geliştiren, arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarına aracı olan bir etkinlik türüdür (Swindells ve Stagnitti, 2006). Oyunun yanı sıra drama, Türkçe ve aile katılımı etkinlikleri öğretmenler tarafından tercih edilen etkinlik türleri arasındadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin özellikle çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmek için hazırladıkları etkinlik türlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerini ya da uygulamalarını inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Fakat alanyazında çocukların sosyal becerilerinin ve değerler eğitiminin desteklenmesine yönelik öğretmen görüşlerine yer verilen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Aksoy (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için en çok oyun tekniğini kullandıkları tespit edilmiş; Uzun ve Köse'nin (2017) yapmış olduğu araştırma sonucunda ise öğretmenlerin arkadaşlık becerilerinin de içerisinde yer aldığı değerler eğitimi içeriklerinde en çok Türkçe, drama, sanat ve oyun gibi etkinliklere yer verdikleri ortaya konmuştur. Bu etkinlik türlerinin yanı sıra aile katılımına yer verilen sosyal beceri eğitimlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu da çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır (Boz vd., 2018; Göktaş, 2015; Yaşar-Ekici, 2013). Arkadaşlık becerileri gibi çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin uyguladıkları etkinlik türleri göz önünde bulundurulduğunda, deney ve kontrol grubu

öğretmenlerinin çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmek için yer verdikleri etkinlik türlerinin bu becerilerin geliştirilmesinde önem arz ettiği görülmektedir.

Tablo 33'te deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin arkadaşlık ilişkileri gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri becerilere ve davranışlara yer verilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Arkadaşlık İlişkileri Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar

Kod	n	Öğretmen kodu	
		DGÖ	KGÖ
İletişim kurabilme	5	A, C	B, D, E
Lider olabilme	2	-	B, D
Olumlu davranış sergileyebilme	2	C	B
Paylaşabilme	2	-	B, D
Başkalarının haklarını savunabilme	1	C	-
Organize olabilme	1	-	D
Oyun kurabilme	1	-	D

DGÖ: Deney grubu öğretmeni, KGÖ: Kontrol grubu öğretmeni, A, B, C, D ve E: Sınıf isimleri

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin tamamı (n=5) arkadaşlık ilişkileri gelişmiş çocukların akranları ile daha iyi iletişim kurabildiklerini, kendilerini akranlarına karşı daha iyi ifade ettiklerini düşünmektedir. Deney grubu öğretmenlerinden C sınıfı öğretmeni, arkadaşlık becerileri gelişmiş çocukların arkadaşlarına yönelik daha olumlu davranışlar sergilediklerini ve oyun sırasında ya da herhangi olumsuz bir durumda arkadaşlarının haklarını daha çok savunduklarını dile getirmiştir. Kontrol grubu öğretmenlerinden B ve D grubu öğretmenleri bu çocukların oyunlarda ya da etkinliklerde arkadaşlık becerileri daha az gelişmiş akranlarına göre daha fazla lider olduklarından ve materyalleri daha kolay paylaşabildiklerinden bahsederken, yine B grubu öğretmeni arkadaşlık becerileri gelişmiş çocukların olumlu

davranışlarının daha çok olduğunu, D grubu öğretmeni ise bu çocukların daha kolay organize olduklarını ve daha kolay oyun oynayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin arkadaşlık ilişkileri daha çok gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceriler ve davranışlar:

"Arkadaşlık ilişkileri daha iyi olan çocuklar arkadaşlarının haklarını da savunuyor. Davranışları daha olumlu oluyor bu çocukların. Arkadaşlarıyla da çevre ile de daha çok iletişim kuran çocuklar bunlar." (DGÖ-C)

"Arkadaşlık ilişkileri gelişmiş çocuklar kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar, birbirlerini daha iyi anlayabiliyorlar, daha paylaşımcı oluyorlar. Gerektiğinde birbirlerini yönlendirerek birlikte hareket edebiliyorlar. Birlikte oyun kurabiliyorlar. Liderlik özelliğine sahip çocuklar çoğunlukla bunlar." (KGÖ-D)

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin arkadaşlık ilişkileri daha gelişmiş çocuklarda sıklıkla gözlemledikleri davranış ve beceriler iletişim kurabilme, lider olabilme, olumlu davranış sergileyebilme, paylaşabilme, başkalarının haklarını savunabilme, organize olabilme ve oyun kurabilme olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri bu davranış ve beceriler ile öğretmenlerin arkadaşlık becerileri tanımlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Tablo 33). Aynı zamanda arkadaşlık becerileri gelişmiş çocuklarla yapılan araştırmalarda da bu çocukların prososyal davranışlarının (Andrade vd., 2014; Beyazkürk vd., 2007; Engdahl, 2012; Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Hay vd., 2004; Howes, 1996; Ladd, 1999) ve arkadaşlarıyla etkileşim becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Beyazkürk vd., 2007; Engdahl, 2012; Stanton-Chapman ve Brown, 2015). Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri ve örneklendirmeleri ile alanyazının paralellik göstermesi, öğretmenlerin arkadaşlık becerileri gelişmiş çocukların davranış ve becerilerini gözlemleyebildiklerini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin arkadaşlık ilişkileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceri ve davranışlara Tablo 34'te yer verilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Arkadaşlık İlişkileri Daha Az Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar

Kod	n	Öğretmen kodu	
		DGÖ	KGÖ
İstenmeyen davranışlar	3	A	B, D
Kendini ifade edememe	3	-	B, D, E
Düşük öz benlik	1	-	B
Dışlama	1	C	-
Ekran bağımlılığı	1	-	D

DGÖ: Deney grubu öğretmeni, KGÖ: Kontrol grubu öğretmeni, A, B, C, D ve E: Sınıf isimleri

Öğretmenler, arkadaşlık becerileri daha az gelişmiş çocuklarda vurma, bağırma gibi istenmeyen davranışların (n=3) ve kendini ifade edememe (n=3) gibi durumların daha çok görüldüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca B grubu öğretmeni bu çocukların öz benliklerinin daha düşük olduğunu C grubu öğretmeni ise akranları tarafından daha çok dışlandıklarını ifade ederken; D grubu öğretmeni arkadaşlık becerileri daha az gelişmiş çocukların ekrana bağımlılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin arkadaşlık ilişkileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceriler ve davranışlar:

"Arkadaşlık ilişkileri daha az gelişmiş olan çocuklarda genellikle vurma, bağırma gibi davranışların olduğunu görüyorum. Arkadaşlarına karşı olumsuz davranışlar sergileyebiliyorlar. O nedenle de arkadaşları bu çocukları oyunlarına almak istemiyor." (DGÖ-A)

"Daha az gelişmiş olan çocuklar kendilerini daha az ifade edebiliyorlar, öz benlikleri de daha düşük oluyor. Arkadaşlık ilişkileri gelişmemiş olan bazı çocuklarda

istenmeyen davranışlar da gözlemliyorum. Mesela kendini daha az ifade edebildiği için duygularını bağırarak ifade etmeye çalışabiliyorlar." (KGÖ-B)

Öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceriler ve davranışlar incelendiğinde istenmeyen davranışlar ve kendini ifade edememe cevaplarının ön plana çıktığı görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların arkadaşlık ilişkilerine yönelik araştırmalarda da bağırma, vurma, itme gibi istenmeyen davranışların çocukların arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediği (Andrade vd., 2014; Eisenberg, 1995; Gülay, 2008; Huh vd., 2003; Keown, 2000; Ladd vd., 1996); iletişim problemleri olan, düşük benlik saygısına sahip çocukların daha az prososyal davranış sergiledikleri ve bu çocukların arkadaşlık ilişkilerinin daha az gelişmiş olduğu belirlenmiştir (Andrade vd., 2014; Keown, 2000; Parker ve Seal, 1996; Wojslawowicz Bowker vd., 2006). Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri arkadaşlık ilişkileri az gelişmiş olan çocuklarda gözlemlediği davranışlardan biri olarak ekran bağımlılığından bahsetmiştir. Bu öğretmenin görüşüne paralel olarak elektronik medyanın aşırı kullanımının erken çocukluk yıllarından itibaren olumsuz etkileri olduğu, ekran bağımlılığı olan okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarıyla daha az iletişim kurduğu ve arkadaşlık ilişkilerinin bu durumdan olumsuz etkilendiği çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır (Christakis vd., 2004; Xiong, 2022). Görüşme yapılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri ile alanyazındaki araştırma sonuçları benzeştiğinden öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemlenen beceri ve davranışları belirleyebildikleri düşünülmektedir.

A2.3 Öğretmenlerin Arkadaşlık İlişkileri En Çok ve En Az Gelişmiş Olarak Belirttiği Çocuklar ile OSBED Ölçeği Arkadaşlık Becerileri Alt Boyutundan En Yüksek ve En Düşük Puanı Alan Çocuklara İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma. Tablo 35'te deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile yapılan ön görüşme sonucunda öğretmenlerin sınıflarında arkadaşlık ilişkileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttikleri ikişer çocuk ile yine öğretmenlerin OSBED Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri alt boyutuna verdikleri yanıtlara göre ölçekten en yüksek ve en düşük toplam puanı alan ikişer çocuk yer almaktadır.

Tablo 35

Öğretmenlerin Görüşlerine ve OSBED Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri Alt Boyutu Ön Test Toplam Puanlarına Göre Arkadaşlık İlişkileri En Çok Gelişmiş Çocuklar

Değişken	Grup	Sınıf	Öğretmen Görüşleri	OSBED
Arkadaşlık ilişkileri en gelişmiş çocuklar	Deney grubu	A	DGÇ2, DGÇ9	DGÇ13, DGÇ2
		C	DGÇ27, DGÇ31	DGÇ31, DGÇ32
	Kontrol grubu	B	KGÇ8, KGÇ10	KGÇ8, KGÇ10
		D	KGÇ16, KGÇ18	KGÇ15, KGÇ16
		E	KGÇ30, KGÇ34	KGÇ24, KGÇ30
Arkadaşlık ilişkileri en az gelişmiş çocuklar	Deney grubu	A	DGÇ5, DGÇ6	DGÇ10, DGÇ17
		C	DGÇ26, DGÇ30	DGÇ30, DGÇ26
	Kontrol grubu	B	KGÇ1, KGÇ3	KGÇ3, KGÇ1
		D	KGÇ11, KGÇ12	KGÇ11, KGÇ19
		E	KGÇ28, KGÇ32	KGÇ28, KGÇ32

DGÇ: Deney grubu çocuk, KGÇ: Deney grubu çocuk

A grubu öğretmeninin görüşme sırasında vermiş olduğu cevaplara göre DGÇ2 ve DGÇ9 kodlu çocuklar A sınıfındaki arkadaşlık ilişkileri en gelişmiş, DGÇ5 ve DGÇ6 kodlu çocuklar ise arkadaşlık ilişkileri en az gelişmiş çocuklardır. Öğretmenin OSBED Ölçeği'ne vermiş olduğu yanıtlara göre DGÇ13 ve DGÇ2 kodlu çocukların Arkadaşlık İlişkileri alt boyut puanları en yüksek, DGÇ10 ve DGÇ17 kodlu çocukların ise en düşüktür.

Deney grubu C sınıfı öğretmeni görüşmede DGÇ27 ve DGÇ31 kodlu çocukları arkadaşlık ilişkileri en gelişmiş çocuklar olarak belirtirken, öğretmenin ölçek sorularına verdiği yanıtlara göre en yüksek puanı alan çocuklar DGÇ31 ve DGÇ32 kodlu çocuklardır. C sınıfı öğretmeninin hem görüşmede verdiği yanıtlar hem de ölçek sorularına verdiği yanıtlara göre ölçekten en düşük puanı alan çocuklar ise DGÇ26 ve DGÇ30 kodlu çocuklar olarak belirlenmiştir.

Kontrol grubu B sınıfı öğretmeninin sınıfındaki arkadaşlık ilişkileri en gelişmiş ve en az gelişmiş olarak belirttiği çocuklar ile öğretmenin ölçeğe verdiği yanıtlar sonucunda Arkadaşlık İlişkileri alt boyutundan en yüksek ve en düşük puanı alan çocuklar birebir örtüşmektedir. Öğretmenin arkadaşlık ilişkileri en gelişmiş olarak belirttiği ve ölçekten en yüksek puanı alan çocuklar KGÇ8 ve KGÇ10 kodlu çocuklarken; arkadaşlık ilişkileri en az gelişmiş olarak belirtilen ve ölçekten en düşük puanı alan çocuklar KGÇ1 ve KGÇ3 kodlu çocuklar olarak belirlenmiştir.

KGÇ16 ve KGÇ18 kodlu çocuklar ise D sınıfı öğretmeni tarafından sınıftaki arkadaşlık ilişkileri en gelişmiş çocuklar olarak belirtilirken, öğretmenin ölçeğe verdiği yanıtlara göre KGÇ15 ve KGÇ16 kodlu çocukların toplam puanları daha yüksektir. KGÇ11 ve KGÇ12 kodlu çocuklar öğretmen tarafından sınıftaki arkadaşlık ilişkileri en az gelişmiş çocuklar olarak ifade edilmiş, öğretmenin ölçeğe verdiği yanıtlara göre KGÇ11 ve KGÇ19 kodlu çocukların toplam puanları daha düşük olarak hesaplanmıştır.

E sınıfı öğretmeni KGÇ30 ve KGÇ34 kodlu çocukların arkadaşlık ilişkilerinin sınıftaki arkadaşlarına göre daha gelişmiş olduğunu söylemesine rağmen, öğretmenin ölçeğe verdiği yanıtlara göre KGÇ24 ve KGÇ30 kodlu çocuklar arkadaşlık ilişkileri en gelişmiş iki çocuk olarak belirlenmiştir. KGÇ28 ve KGÇ32 kodlu çocuklar ise hem öğretmenin görüşme esnasında arkadaşlık ilişkileri en az gelişmiş olarak belirttiği, hem de ölçekten en düşük puanı alan çocuklar olarak Tablo 35'te görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ön görüşme sırasında sınıflarındaki arkadaşlık ilişkileri en çok ve en az gelişmiş çocuklara ilişkin verdikleri yanıtlar ile OSBED Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri alt boyutuna verdikleri yanıtlara göre en yüksek ve en düşük puanı alan çocuklar arasında bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Sadece kontrol grubu öğretmenlerinden B sınıfı öğretmeninin arkadaşlık ilişkileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttiği çocukların ölçek sonuçları ile birebir uyuştuğu görülmektedir (Tablo 35). Fakat çocukların ön-test OSBED Ölçeği Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri alt boyutundan

aldıkları toplam puanlar detaylı incelendiğinde**,** öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttikleri, fakat ölçek toplam puanına göre en yüksek ve en düşük puanı alan ikişer çocuk arasında yer almayan çocukların da ölçekten yüksek ya da düşük puan alan çocuklar arasında yer aldıkları tespit edilmiştir (EK-K). Öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri gelişmiş ve daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceri ve davranışların alanyazın ile uyumlu olması da göz önünde bulundurulduğunda, çocukların arkadaşlık ilişkilerine yönelik öğretmenlerden alınan nitel verilerle ölçekten alınan nicel verilerin birbiri ile benzerlik gösterdiği, öğretmenlerin sınıflarındaki arkadaşlık ilişkileri en çok ve en az gelişmiş çocukları ve bu çocuklarda görülen beceri ve davranışları tespit edebildikleri söylenebilir.

A3. Çalışmada Yer Alan Çocukların Duyguları Yönetme Becerileri Düzeyleri

Oyun Temelli Empati Programı'nı uygulamaya başlamadan önce çocukların duyguları yönetme becerileri düzeyleri ön testler ve öğretmen görüşlerine göre incelenmiş, öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttiği çocukların aynı zamanda OSBED Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutundan en yüksek ve en düşük puanı alan çocuklar olup olmadığı kontrol edilmiştir.

A3.1 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Duyguları Yönetme Becerileri Ön-Test Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duyguları yönetme becerileri ön test puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t Testi yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duyguları Yönetme Becerileri Ön-Test Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi

Veri kaynağı	Ön test	Grup	N	X̄	ss	t	sd	p	η2
Ana-baba	Duyguları yönetme becerileri	Deney	34	36,38	5,42	-2,62	67	0,011*	0,093
		Kontrol	35	39,57	4,68				
Öğretmen	Duyguları yönetme becerileri	Deney	34	42,03	6,03	-2,1	67	0,040*	0,062
		Kontrol	35	44,94	5,49				

**p<.05*

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duyguları yönetme becerilerine ilişkin veriler ana babalardan ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının Ana-baba Duyguları Yönetme Becerileri ($t_{(67)}$=-2.62, p<.05) ve Öğretmen Duyguları Yönetme Becerileri ($t_{(67)}$=-2.100, p<.05) alt boyutlarından elde edilen ön-test puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED Ölçeği Ana-baba Formu Duyguları Yönetme Becerileri ve Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarına ilişkin ön-test puan ortalaması deney grubunda yer alan çocuklardan daha yüksektir. OSBED Ölçeği alt boyutları olan Ana-baba ve Öğretmen Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarına göre farkın büyüklüğünü gösteren eta kare değerleri sırasıyla 0.093 ve 0.062 olarak elde edilmiş olup tümünde orta büyüklükte etkiye sahiptir.

Duyguları yönetme becerileri bakımından grupların ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğundan, araştırmanın geçerliğini arttırmak ve OTEP'in etkililiğini ortaya çıkartabilmek için grupların ön test puanları kontrol altına alınarak son test puanları arasındaki fark tek yönlü kovaryans analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz öncesinde regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımı Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37

Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Tablosu (Duyguları Yönetme Becerileri)

Veri Kaynağı	Etkileşim*Grup	F	p
Ana-baba	Duyguları yönetme becerileri	0,552	0,46
Öğretmen	Duyguları yönetme becerileri	3,226	0,066

**p<.05*

Hem ana babalardan hem de öğretmenlerden elde edilen verilerden oluşan OSBED Ölçeği Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutunda grup ön test arasındaki etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (p>.05). Diğer bir ifade ile gruplar arasında etkileşim bulunmamıştır. ANCOVA analiz sonucu Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre ANCOVA Tablosu (Duyguları Yönetme Becerileri)

Veri	Boyutlar		Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p	*η2*
Ana-baba	Duyguları becerileri	yönetme	Deney	34	45,51	0,82	19,651	,000**	0,026
			Kontrol	35	40,35	0,82			
Öğretmen	Duyguları becerileri	yönetme	Deney	34	53,94	0,65	69,553	,000**	0,132
			Kontrol	35	46,35	0,64			

***p<.01*

OSBED Ölçeği alt boyutları ön test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Ana-baba Duyguları Yönetme Becerileri ($F_{(1,65)}$=19.651, p<.01) ve Öğretmen Duyguları Yönetme Becerileri ($F_{(1,65)}$=69.553, p<.01) alt boyutlarından elde edilen puanları arasında istatiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlar için düzetilmiş son test puan ortalaması deney grubunda kontrol grubuna göre daha yüksektir. Ana-baba Duyguları Yönetme Becerileri için etki büyüklüğü 0.026 ve Öğretmen Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutu için ise etki büyüklüğü 0.132 olarak elde edilmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutu için büyük etki,

ana-babalar tarafından doldurulan Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutu için ise küçük etki elde edilmiştir.

A3.2 Çocukların Duyguları Yönetme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma. Oyun Temelli Empati Programı'nı (OTEP) uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile yapılan ön görüşmeler esnasında öğretmenlerin çocukların duyguları yönetme becerilerine yönelik görüşlerine, uygulamalarına ve gözlemlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Elde edilen bu nitel bulgularla araştırmanın nicel bulgularının ve alanyazının birbirini destekleyip desteklemediğinin ortaya konması amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin çocukların duyguları yönetme becerilerine yönelik tanımları, çocukların bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik uyguladıkları etkinlik türleri ve öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri gelişmiş ve daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceri ve davranışlar incelenmiştir. Öğretmenlerin çocukların duyguları yönetme becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 39, 40 ve 41'de yer verilmiştir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Duyguları Yönetme Becerileri Tanımları ve Çocukların Duyguları Yönetme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uyguladıkları Etkinlik Türleri

Tema	Kod	n	Öğretmen kodu	
			DGÖ	KGÖ
Duyguları yönetebilme becerisi	Sakin kalabilme	4	A	B, D, E
	Duygularını doğru ifade edebilme	3	C	D, E
	Duyguları tanıyabilme	2	C	D
	Mutluluğu paylaşabilme	2	A	E
Etkinlik türleri	Özel bir etkinlik yapmıyorum	3	C	B, D
	Drama	1	-	E
	Oyun	1	A	-
	Sanat	1	A	-

DGÖ: Deney grubu öğretmeni, KGÖ: Kontrol grubu öğretmeni, A, B, C, D ve E: Sınıf isimleri

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmenleri çocukların duyguları yönetebilme becerilerini sinirlenince sakin kalabilme (n=4), duyguları doğru ifade edebilme (n=3), duyguları tanıyabilme (n=2) ve mutluluğu paylaşabilme (n=2) olarak tanımlamışlardır.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çocukların duyguları yönetme becerilerine ilişkin tanımları:

"Olumlu ya da olumsuz bir durum karşısında duygusunu doğru ifade edebilmesi. Önce çocuk kendi duygusunu tanıyacak, sonra doğru bir şekilde ifade edebilecek." (DGÖ-C)

"Mesela çocuğun mutlu olduğunda ya da sinirlendiğinde duygularını normal bir düzeyde gösterebilmesi. Sinirlendiğinde sakin kalabilmeyi başarması, mutlu olduğunda ise mutluluğunu gösterebilmesi. Yani çocuğun duygularını duyguya uygun, doğru ifade etmesi." (KGÖ-E)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu duyguları yönetme becerilerini sinirlenince sakin kalabilme, duyguları tanıma ve doğru ifade edebilme olarak tanımlamıştır. Duyguları yönetme becerilerine ilişkin alanyazında yapılan tanımlarda da olumsuz durumlarda sakin kalabilme (Panfile ve Laible, 2012; Swinkels ve Giuliano, 1995) ve duygusal farkındalık kavramları ön plana çıkmaktadır (Gross, 1998; Kuyucu ve Tepeli, 2013; Küçükturan ve Keleş, 2018; Thompson, 1994). Öğretmenlerin tanımlarının alanyazınla uyuşması öğretmenlerin duyguları yönetme becerilerini tanımlayabildiklerini göstermektedir.

Çocukların duyguları yönetme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaya katılan beş öğretmenden üçü (DGÖ-C, KGÖ-B, KGÖ-D) özel bir etkinlik yapmadığını belirtirken, deney gruplarından A sınıfı öğretmeni grup oyunları ve sanat, kontrol gruplarından E sınıfı öğretmeni ise canlandırmaya yönelik drama etkinlikleri yaptığını belirtmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çocukların duyguları yönetme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinlikler:

“Oyunlarla daha çok bunu pekiştirmeye çalışıyoruz, grup oyunları oynuyoruz. Yine sanat etkinlikleri ile pekiştirmeye çalışıyorum.” (DGÖ-A)

“Bu becerileri geliştirmek için özel bir uygulama yapmıyorum. Süreç içerisinde gelişiyor.” (KGÖ-D)

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çoğunun çocukların duyguları yönetme becerilerini geliştirmek için özel bir etkinlik uygulamadığını belirtmiş olması dikkat çekici bir bulgudur. Alanyazında çocukların sosyal duygusal yeterliklerinin geliştirilmesi için hazırlanan eğitim programlarının etkililiğini ortaya koyan pek çok araştırma yer almaktadır (Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020; Domitrovitch vd., 2007; Durlak vd., 2011; Lynch vd., 2004; Pür, 2014; Rivers vd., 2013; Uğur-Ulusoy, 2018). Örneğin, Cantekin ve Gültekin Akduman (2020) tarafından okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan eğitim programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelendiği araştırma sonucunda hazırlanan Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı’nın çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Duyguları yönetme becerileri eğitimle geliştirilebilir beceriler olduğundan, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bu becerilerini geliştirmek için etkinlikler planlayarak uygulaması çocukların gelişimleri açısından önemlidir.

Tablo 40

Öğretmenlerin Duyguları Yönetme Becerileri Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar

Kod	n	Öğretmen kodu	
		DGÖ	KGÖ
Duygularını kontrol edip odaklanabilme	5	A, C	B, D, E
Kendini ifade edebilme	4	A	B, D, E
Çözüm üretebilme	1	A	-
Kurallara uyabilme	1	-	B

Konuşulunca sakinleşebilme	1	C	-
Sosyalleşme	1	-	D

DGÖ: Deney grubu öğretmeni, KGÖ: Kontrol grubu öğretmeni, A, B, C, D ve E: Sınıf isimleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (n=5) duyguları yönetme becerileri gelişmiş çocukların olumlu ya da olumsuz durumlarda duygularını daha kolay kontrol edip sürece odaklanabildiklerini düşünmektedir. Öğretmenlerden dördü bu çocukların hem akranları hem de yetişkinlerle iletişimde kendini daha iyi ifade edebildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri diğer davranışlar ve beceriler sorun durumlarında çözüm üretebilme (n=1), kurallara uyabilme (n=1), konuşulunca sakinleşebilme (n=1) ve daha sosyal olma (n=1) olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin duyguları yönetme becerileri daha çok gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceriler ve davranışlar:

"Duygularını yönetebilen çocuklar üzgün olduğunda bile sürece odaklanabiliyor. Mesela geçen gün bir çocuğum etkinliği yırtılınca üzülmüştü, ağlamıştı. Tekrardan o etkinliği ona sağladığımız zaman odaklanıp duygusunu kontrol edip etkinliğine devam etmişti. Bu çocuklar kendini ifade edebiliyor, duygularını da. Aynı zamanda sorun olduğunda çözüm üretebiliyorlar. Yani sonuç olarak yine duygularını yönetip sürece odaklanabiliyorlar." (DGÖ-A)

"Bu çocuklar kendilerini daha iyi ifade ediyorlar. Duygularından bahsediyorlar. Duygularını kontrol edip etkinlik sürecine yeniden uyum sağlayabiliyorlar. Dün bir çocuğumun canını arkadaşı yakmış, kalem değmiş ağladı, üzüldü. Ağlayarak yanıma geldi. O arkadaşı ile konuştu, özür dilediler. Olay kapandı. O duygusunu normale çevirebildi. Üzgün ifadeden mutlu ifadeye geçti. Bütün gün boyunca o duygular devam etmedi. Sınıf rutinine dönebildi çocuk. Bu çocuklar sınıf kurallarına daha kolay uyum sağlayabiliyorlar. Kuralı kabul edip, duygularını yönetiyorlar." (KGÖ-B)

Öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri gelişmiş çocuklarda daha çok gözlemledikleri davranış ve beceriler duygularını kontrol edip odaklanabilme ve kendini ifade edebilme olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda da duygularını yönetebilen çocukların daha çok olumlu duygular yaşadıkları, kendilerini daha iyi ifade ettikleri, arkadaşları ile daha olumlu ilişkiler kurdukları ve daha az davranış problemi yaşadıkları ortaya konmuştur (Downs ve Strand, 2008; Fabes vd., 2001; Graziano vd., 2007; McCoy ve Raver, 2011; Swinkels ve Giuliano, 1995). Alanyazındaki bu çalışmalarla öğretmenlerin görüşlerinin paralellik göstermesi, öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri gelişmiş çocukların göstermiş olduğu davranışları ve becerileri tanımlayabildiklerini düşündürmektedir.

Tablo 41'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri davranış ve beceriler yer almaktadır.

Tablo 41

Öğretmenlerin Duyguları Yönetme Becerileri Daha Az Gelişmiş Çocuklarda Gözlemledikleri Beceriler ve Davranışlar

Kod	n	Öğretmen kodu	
		DGÖ	KGÖ
İstenmeyen davranışlar	2	A, C	-
İletişime kapalı olma	2	C	E
Kendini ifade edememe	2	-	B, D
Oyuna / etkinliğe katılmama, reddetme	2	A, C	-
Dikkatini toplayamama	1	-	D
Ekran bağımlılığı	1	-	D
Zor sakinleşme	1	C	-

DGÖ: Deney grubu öğretmeni, KGÖ: Kontrol grubu öğretmeni, A, B, C, D ve E: Sınıf isimleri

Deney grubu A ve C sınıfı öğretmenleri duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş çocuklarda ağlama krizleri ve şiddet gibi istenmeyen davranışların daha çok olduğunu, bu

çocukların oyunlara ya da etkinliklere katılmayı duyguları yönetme becerileri daha gelişmiş akranlarına göre daha çok reddettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca C sınıfı öğretmeni bu çocukların iletişime daha kapalı olduğunu ve daha zor sakinleştiklerini ifade etmiştir. Kontrol grubu öğretmenleri ise duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş çocukların kendilerini ifade edemediklerini (n=2), iletişime daha kapalı olduklarını (n=1), dikkatini toplamada sorun yaşadıklarını (n=1) ve ekran bağımlılıklarının daha yüksek (n=1) olduğunu düşünmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri beceriler ve davranışlar:

"Duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş çocuklar daha zor sakinleşiyorlar, ağlama krizleri geçirebiliyorlar. İkna etmesi daha zor oluyor. Daha büyük tepkiler veriyorlar, iletişime kapatıyorlar kendilerini. O anki sürece katılmak istemiyorlar, sakinleşmeleri zaman alıyor." (DGÖ-C)

"Duyguları yönetme becerileri daha az olan çocuklar aynı zamanda kendilerini de ifade edemiyorlar. Süreçte dikkatlerini toplayamıyorlar. Ben son zamanlarda özellikle ekran bağımlılığı olan çocukların duygularını yönetemediğini gözlemliyorum. Duygularını ayarlamakta zorluk yaşıyorlar." (KGÖ-D)

Öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemledikleri davranış ve beceriler incelendiğinde, öğretmenlerin bahsettiklerinin birçoğunun istenmeyen davranışlar (ağlama krizi, iletişimsizlik, şiddet, sakinleşememe) olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da duygularını kontrol edemeyen çocukların genellikle istenmeyen davranışlara başvurdukları ve davranış problemi gösterdikleri belirlenmiştir (Eisenberg vd., 1997; Forrest vd., 2020; Graziano vd., 2007; McCoy ve Raver, 2011; Schatz vd., 2008; Webster-Stratton vd., 2008). Bunların yanı sıra kontrol grubunda yer alan D sınıfı öğretmeninin hem arkadaşlık ilişkileri hem de duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş çocuklarda ekran bağımlılığı davranışını daha sık gözlemlediğini belirtmesi araştırmanın dikkat çeken bir bulgusu olarak düşünülmektedir. E-medya kullanımına yönelik

yapılan araştırmalarda da ekrana fazla maruz kalan çocukların daha fazla duygusal dengesizlik yaşadıkları, bu çocukların kaygı düzeylerinin akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu (Persegani vd., 2002) ve arkadaşlarıyla sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Christakis vd., 2004; Xiong, 2022). Bu sonuçlar dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin ilgili alanyazın ile örtüştüğü, öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş çocuklarda görülen bazı davranış ve becerileri gözlemleyebildikleri görülmektedir.

A3.3 Öğretmenlerin Duyguları Yönetme Becerileri En Çok ve En Az Gelişmiş Olarak Belirttiği Çocuklar ile OSBED Ölçeği Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutundan En Yüksek ve En Düşük Puanı Alan Çocuklara İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma. Tablo 42'de deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile yapılan ön görüşme sonucunda öğretmenlerin sınıflarında duyguları yönetme becerileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttikleri ikişer çocuk ile yine öğretmenlerin OSBED Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutuna verdikleri yanıtlara göre en yüksek ve en düşük toplam puanı alan ikişer çocuk yer almaktadır.

Tablo 42

Öğretmenlerin Görüşlerine ve OSBED Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutu Ön Test Toplam Puanlarına Göre Duyguları Yönetme Becerileri En Çok ve En Az Gelişmiş Çocuklar

Değişken	Grup	Sınıf	Öğretmen Görüşleri	OSBED
Duyguları yönetme becerileri en çok gelişmiş çocuklar	Deney grubu	A	DGÇ9, DGÇ16	DGÇ7, DGÇ9
		C	DGÇ27, DGÇ31	DGÇ31, DGÇ27
	Kontrol grubu	B	KGÇ9, KGÇ10	KGÇ7, KGÇ6
		D	KGÇ16, KGÇ14	KGÇ16, KGÇ17
		E	KGÇ31, KGÇ34	KGÇ31, KGÇ34
Duyguları yönetme becerileri en az gelişmiş çocuklar	Deney grubu	A	DGÇ3, DGÇ10	DGÇ10, DGÇ3
		C	DGÇ22, DGÇ30	DGÇ30, DGÇ23
		B	KGÇ2, KGÇ3	KGÇ2, KGÇ3

Kontrol grubu	D	KGÇ11, KGÇ12	KGÇ21, KGÇ11
	E	KGÇ23, KGÇ28	KGÇ23, KGÇ26

DGÇ: Deney grubu çocuk, KGÇ: Deney grubu çocuk

Deney grubu A sınıfı öğretmeni görüşme sırasında DGÇ9 ve DGÇ16 kodlu çocukları sınıftaki duyguları yönetme becerileri en gelişmiş çocuklar olarak belirtmişken, öğretmenin OSBED Ölçeği Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutuna verdiği yanıtlar incelendiğinde DGÇ7 ve DGÇ9 kodlu çocukların toplam puanları daha yüksek olarak belirlenmiştir. A grubu öğretmenin görüşme sırasında verdiği yanıtlara ve ölçek puanlarına göre ise DGÇ3 ve DGÇ10 kodlu çocuklar duyguları yönetme becerileri en az gelişmiş çocuklar olarak görünmektedir.

Deney gruplarından C sınıfı öğretmenin görüşlerine ve OSBED Ölçeği'nin ilgili alt boyutuna verdiği yanıtlar incelendiğinde DGÇ27 ve DGÇ31 kodlu çocukların duyguları yönetme becerileri en gelişmiş çocuklar olarak ifade edildiği Tablo 42'de görülmektedir. C sınıfı öğretmeninin görüşüne göre DGÇ22 ve DGÇ30 kodlu çocukların duyguları yönetme becerileri sınıftaki diğer çocuklara göre daha az gelişmişken, öğretmenin OSBED Ölçeği Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutuna verdiği yanıtlara göre DGÇ30 ve DGÇ34 kodlu çocukların duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş olarak belirlenmiştir.

KGÇ9 ve KGÇ10 kodlu çocuklar B sınıfı öğretmeninin görüşüne göre duyguları yönetme becerileri en çok gelişmiş çocuklarken, OSBED Ölçeği'nin ilgili alt boyutuna verilen yanıtlara göre KGÇ7 ve KGÇ6 kodlu çocukların puanları daha yüksektir. Kontrol grubu B sınıfı öğretmenin görüşü ve öğretmenin OSBED Ölçeği'nin Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutuna verdiği yanıtlar uyuşmaktadır. Bu sonuçlara göre KGÇ2 ve KGÇ3 kodlu çocuklar B sınıfındaki duyguları yönetme becerileri en az gelişmiş çocuklardır.

Kontrol gruplarından D sınıfı öğretmenin görüşüne göre duyguları yönetme becerileri en gelişmiş çocuklar KGÇ16 ve KGÇ14'tür. Ölçek sonucuna göre ise KGÇ16 ve KGÇ17'nin duyguları yönetme becerileri daha gelişmiş olarak belirlenmiştir. KGÇ11 kodlu çocuk ise hem öğretmenin görüşüne hem de ölçeğin alt boyutundan alınan toplam puana göre D sınıfındaki

duyguları yönetme becerileri en az gelişmiş çocuktur. Duyguları yönetme becerileri en az gelişmiş diğer çocuk öğretmenin görüşüne göre KGÇ12 kodlu çocukken, ölçek sonucuna göre KGÇ21'dir.

Kontrol grubu E sınıfı incelendiğinde, hem E sınıfı öğretmeninin görüşlerine göre hem de ölçeğin ilgili alt boyutunun toplam puanlarına göre KGÇ31 ve KGÇ34 kodlu çocuklar duyguları yönetme becerileri en gelişmiş çocuklar olarak belirlenmiştir. KGÇ23 kodlu çocuk ise hem öğretmen ile yapılan görüşme sırasında hem de ölçeğin alt boyutundan aldığı toplam puan bakımından duyguları yönetme becerileri en az gelişmiş çocuk olarak ifade edilmiştir. Duyguları yönetme becerileri en az gelişmiş olan diğer çocuk öğretmenin görüşüne göre KGÇ28 iken, ölçek puanına göre KGÇ26'dır.

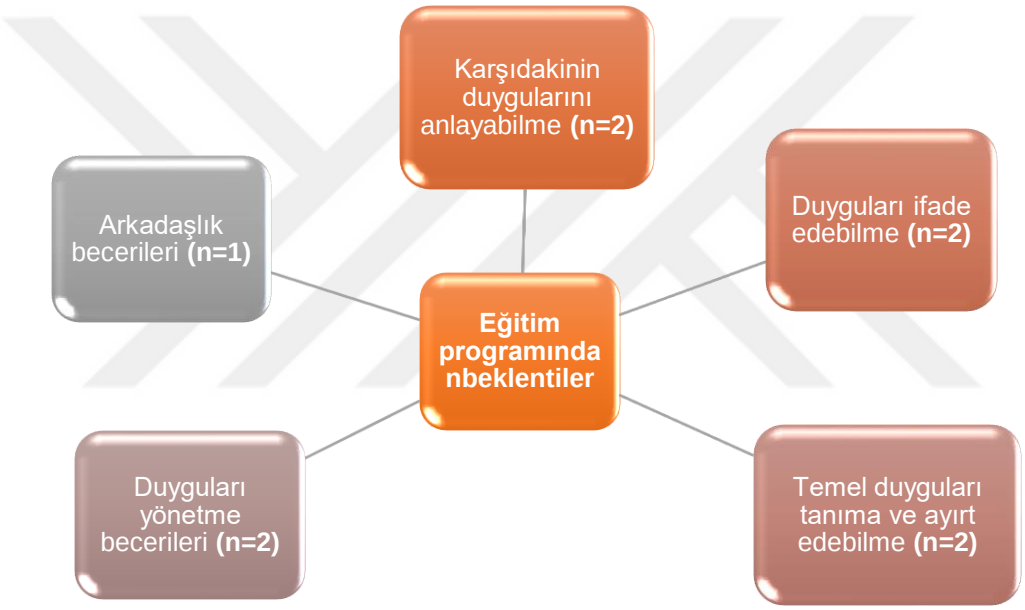
Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarındaki duyguları yönetme becerileri en çok ve en az gelişmiş çocuklara ilişkin görüşme sırasında verdikleri yanıtlar ile OSBED Ölçeğinin Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutuna verdikleri yanıtlara göre en yüksek ve en düşük puanı alan çocuklar arasında bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Fakat çocukların OSBED Ölçeği Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutundan aldıkları toplam puanlar detaylı incelendiğinde**,** öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri en çok ve en az gelişmiş olarak belirttiği fakat ölçek toplam puanına göre en yüksek ve en düşük puanı alan ikişer çocuk arasında yer almayan çocukların da ölçekten yüksek ya da düşük puan alan çocuklar arasında yer aldıkları tespit edilmiştir (EK-K). Bu nedenle çocukların duyguları yönetme becerilerine yönelik öğretmenlerden alınan nitel verilerle ölçekten alınan nicel verilerin birbiri ile benzerlik gösterdiği, öğretmenlerin sınıflarındaki duyguları yönetme becerileri en çok ve en az gelişmiş çocukları tespit edebildikleri söylenebilir.

A4. Deney Grubu Öğretmenlerinin Oyun Temelli Empati Programı'ndan Beklentilerine İlişkin Bulgular

Müdahale programına başlamadan önce ön görüşme sırasında deney grubu öğretmenlerinin Oyun Temelli Empati Programından beklentileri sorulmuştur. Öğretmenlerin beklentileri Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5

Deney Grubu Öğretmenlerinin Eğitim Programından Beklentileri



Deney grubunda yer alan A ve C sınıfı öğretmenlerinin Oyun Temelli Empati Programı'ndan çocukların karşıdakinin duygularını anlayabilmeleri (n=2), kendi duygularını çekinmeden ifade edebilmeleri (n=2), temel duyguları tanıyabilmeleri ve ayırt edebilmeleri (n=2), duygularını yönetebilmeleri (n=2) ve arkadaşlık (n=1) gibi becerilerinin geliştirilmesine yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubu öğretmenlerinin Oyun Temelli Empati Programı'ndan beklentileri:

"Uygulanacak eğitim programının çocukların karşısındaki insanın ya da arkadaşının duygularını anlamasına olumlu etkilerinin olmasını, kendi duygularını güzel ifade

edebilmelerini, hissettiklerini doğru bir şekilde ifade edebilmelerini geliştirmesini istiyorum. Sosyal bir ortamda yaşadıkları için tek duygunun onlara ait olduğunu değil, birçok kişinin de aynı duyguyu hissedebileceklerinin farkında olabilmeleri, duygularını yönetebilmelerini bekliyorum." (DGÖ-A)

"Bu programın sınıfımdaki çocukların duyguları tanımasına, duyguları anlamasına ve duygularını ifade edebilmelerine katkı sağlamasını bekliyorum. Bunları yapabildikten sonra da duygularını yönetebilme becerilerine olumlu etki etmesini isterim. Aynı zamanda çocukların birbirleri ile olan ilişkilerinin gelişmesini umuyorum. Pandemiden dolayı çocukların bu becerilerinde eksiklikler var." (DGÖ-C)

B) Müdahale Programı Sonrası

Araştırmanın bu bölümünde Oyun Temelli Empati Programı'nın (OTEP) çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine etkisine ve deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin OTEP'e ilişkin görüşleri ile program sonrasında çocukların becerilerinde gördükleri değişikliklere yönelik bulgulara, yorumlara ve tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde Oyun Temelli Empati Programı sonrasında elde edilen nicel ve nitel verilerin değerlendirilerek tartışılması amaçlanmıştır.

B1. Oyun Temelli Empati Programı'nın Çocukların Empati Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların empati becerileri ve empati becerilerinin alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için deney grubundaki çocukların ön-test, son-test ve kalıcılık testi empati becerileri toplam puanlarının ve empati becerileri alt boyutları puanlarının karşılaştırılmasında Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA (Tablo 43), deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son-test empati becerileri toplam puanlarının ve empati becerileri alt boyutları puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t Testi (Tablo 44) ve kontrol grubu

çocuklarının ön-test ve son-test empati becerileri toplam puanlarının ve empati becerileri alt boyutları puanlarının karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar t Testi (Tablo 45) yapılmıştır.

Tablo 43

Deney Grubundaki Çocukların Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi Empati Becerileri Toplam Puanları ve Empati Becerileri Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek	Ölçüm	X̄	ss	Wilk's Lambda	F	p	η2	Fark
Empati	Ön-test	45,18	1,94	0,148	92,095	**,000****	0,852	1 ile 2,3
	Son-test	67,68	0,90					
	Kalıcılık	65,65	1,11					
Bilişsel empati	Ön-test	21,59	0,86	0,282	40,703	**,000****	0,718	1 ile 2,3
	Son-test	29,24	0,20					
	Kalıcılık	28,29	0,38					
Duyuşsal empati	Ön-test	19,06	0,81	0,221	56,320	**,000****	0,779	1 ile 2,3
	Son-test	27,44	0,50					
	Kalıcılık	26,97	0,45					
Davranışsal empati	Ön-test	4,53	0,58	0,134	103,403	**,000****	0,866	1 ile 2,3
	Son-test	11,00	0,51					
	Kalıcılık	10,38	0,63					

***p<.01*

1:Ön-test; 2:Son-test; 3:Kalıcılık

Deney grubunda yer alan çocukların ön-test, son-test ve kalıcılık testi empati becerileri toplam puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($F_{(2,32)}$=92.095, Wilk's Lambda=0.148, p<.01). Ölçümler arasındaki farka ilişkin etki büyüklüğü 0.852 olup büyük etkiye sahiptir. Benzer şekilde deney grubunda yer alan çocukların ön-test, son-test ve kalıcılık testi empati becerisi bilişsel ($F_{(2,32)}$=40.703, Wilk's Lambda=0.282, p<.01), duyuşsal ($F_{(2,32)}$=0.221, Wilk's Lambda=0.282, p<.01) ve davranışsal ($F_{(2,32)}$=103.403, Wilk's Lambda=0.134, p<.01) empati alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında da anlamlı fark elde edilmiştir. Eta kare değerleri bilişsel empati alt boyutu için 0.718, duyuşsal empati

boyutu için 0.779 ve davranışsal empati boyutu için ise 0.866 olarak elde edilmiştir ve büyük etkiye sahiptir. Farkın hangi ölçümler arasında olduğu ise çoklu karşılaştırma yöntemi ile saptanmış ve anlamlı çıkan farklar fark sütununda gösterilmiştir.

Deney grubunda yer alan çocukların son-test ve kalıcılık testi empati becerileri toplam puanları ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ön-test puanlarından daha yüksektir. Ayrıca deney grubunda yer alan çocukların son-test ve kalıcılık testi empati becerileri toplam puanı ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur. Diğer bir deyişle, deney grubuna uygulanan Oyun Temelli Empati Programı etkinliklerinin çocukların empati becerileri ve empati becerilerinin alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati becerileri üzerinde olumlu bir etki sağladığı, uygulanan kalıcılık testleri ile bu etkinin devam ettiği Tablo 43'te ortaya konmuştur.

Tablo 44

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son-Test Empati Becerileri Toplam Puanları ve Empati Becerileri Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	η2
Empati	Deney	34	67,68	5,24	9,748	67	,000**	0,586
	Kontrol	35	50,26	9,05				
Bilişsel empati	Deney	34	29,24	1,16	7,387	67	,000**	0,449
	Kontrol	35	24,26	3,76				
Duyuşsal empati	Deney	34	27,44	2,94	6,482	67	,000**	0,385
	Kontrol	35	21,74	4,23				
Davranışsal empati	Deney	34	11,00	2,94	7,831	67	,000**	0,478
	Kontrol	35	4,26	4,10				

***p<.01*

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son-test empati becerileri toplam puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(67)}$=9.748, p<.01). Benzer şekilde deney ve

kontrol grubunda yer alan çocukların son-test empati becerileri bilişsel ($t_{(67)}$=7.387, p<.01), duyuşsal ($t_{(67)}$=6.482, p<.01) ve davranışsal ($t_{(67)}$=7.831, p<.01) empati alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında da anlamlı fark elde edilmiştir. Başka bir ifade ile deney grubunda yer alan çocukların son-test empati beceri puan ortalamaları ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları kontrol grubundaki çocukların puanlarından daha yüksektir. Empati becerisi ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati alt boyutlarına göre farkın büyüklüğünü gösteren eta kare değerleri sırasıyla 0.586, 0.449, 0.385 ve 0.478 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere göre tüm boyutlarda etki büyüklüğünün büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda uygulanan eğitim programının çocukların empati becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda deney grubu çocuklarına uygulanan Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların empati becerileri ve bu becerilerin alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak alanyazın incelendiğinde de okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerinin farklı eğitim programları aracılığıyla geliştirilebildiği tespit edilmiştir (Aydın Kılıç, 2023; Berliner ve Masterson, 2015; Eisenberg-Berg ve Lennon, 1980; Garandeau vd., 2021; Gordon, 2020; Gordon, 2003; Kahraman ve Akgün, 2008; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Özer Özbal ve Gönen, 2023; Ridley vd., 1982; Sae na ve Yeung-suk, 2000; Soliman vd., 2021; Şahin ve Ömeroğlu, 2015; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Wee vd., 2022). Alanyazında farklı eğitim programlarının okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerileri üzerindeki etkilerine yönelik birçok araştırma olmasına rağmen, eğitim programlarının empati becerilerinin alt boyutlarına etkilerine yönelik sınırlı sayıda araştırmanın olduğu ve araştırma sonuçlarının bu araştırmanın bulguları ile farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Garandeau vd., 2021; Ridley vd., 1982). Örneğin, Garandeau ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada KiVa Anti Zorbalık Programı'nın çocukların duyuşsal ve bilişsel empati becerilerine etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim programına katılan deney

grubu çocuklarının duyuşsal empati becerilerinde artış gözlemlendiği fakat bilişsel empati becerilerinde fark oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Ridley ve arkadaşları (1982) tarafından yürütülen araştırmada da Empati Eğitim Programının 3,5-5 yaş grubundaki çocukların bilişsel ve duyuşsal empati becerilerine etkisi araştırılmış, uygulanan eğitim programının çocukların duyuşsal empati becerilerini geliştirdiği fakat bilişsel empati becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığı belirtilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yapılan bu iki araştırma sonucunda da uygulanan eğitim programlarının çocukların yalnızca duyuşsal empati becerilerini geliştirdiği, bilişsel empati becerilerinde fark oluşturmadığı ortaya konmuştur. OTEP uygulanan deney grubu çocuklarının bilişsel empati becerilerinde gelişme görülmesinin nedeni, Oyun Temeli Empati Programı hazırlanırken empati becerilerinin alt boyutlarına yönelik ayrı ayrı hedeflerin belirlenmesi (Tablo 18) ve eğitim programının sarmal olmasından kaynaklı olabilir. Eğitim programında yer alan kazanım göstergelere ve alt becerilere farklı etkinliklerde (Tablo 19) tekrar tekrar yer verilmeye özen gösterilmiştir. Programın sarmal ve pekiştirici olmasının çocukların bilişsel empati becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratmış olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında eğitim programları aracılığıyla okul öncesi dönemdeki çocukların davranışsal empati becerileri alt boyutunun geliştirilmesine ilişkin çalışmaya ise rastlanmamıştır. Empati tanımı ortaya konduğundan bu yana yıllar içerisinde geliştirilmiş, bu süreçte okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerileri ile ilgili farklı görüşler ortaya konmuştur. Günümüzde empati becerilerinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal empati alt boyutlarından oluştuğu (Cappadocia vd., 2012; Larson ve Yao, 2005; Reid vd., 2012), çocukların erken yıllardan itibaren empati kurabildikleri ve empati becerilerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Gini vd., 2007; Hunter, 2003; Lombardo vd., 2007). Bu araştırma, eğitim programı aracılığıyla okul öncesi dönemdeki beş yaş çocuklarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ilk çalışma olduğundan alınyazına katkı sağlayacak bir çalışma olarak görülmektedir.

Tablo 45

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön ve Son Test Empati Becerileri Toplam Puanları ve Alt Boyutları Arasında Bağımlı Gruplar t Testi Tablosu

Ölçek	Ölçüm	X̄	ss	t	sd	p	η2
Empati	Ön-test	46,14	10,15	-3,216	34	0,003*	0,233
	Son-test	50,26	9,05				
Bilişsel empati	Ön-test	22,49	5,27	-2,76	34	0,009*	0,183
	Son-test	24,26	3,76				
Duyuşsal empati	Ön-test	19,80	4,86	-3,146	34	0,003*	0,225
	Son-test	21,74	4,23				
Davranışsal empati	Ön-test	3,86	3,30	-0,748	34	0,46	
	Son-test	4,26	4,10				

**p<.05*

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test ve son-test empati becerileri toplam puanı arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(34)}$=-3.216, p<.05). Benzer şekilde kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test ve son-test empati becerileri bilişsel ($t_{(34)}$=-2.76, p<.05) ve duyuşsal ($t_{(34)}$=-3.146, p<.05) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında da anlamlı fark elde edilmiştir. Başka bir deyişle, kontrol grubunda yer alan çocukların son-test empati becerileri ile duyuşsal alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ön-test puanlarından daha yüksektir. Ayrıca kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test bilişsel alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları son-test puanlarından daha yüksektir. Ancak kontrol grubunda yer alan çocukların ön-test son test davranışsal alt boyut puanları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{(34)}$=-0.748, p>.05). Empati becerisi ile bilişsel ve duyuşsal empati alt boyutlarına göre farkın büyüklüğünü gösteren eta kare değerleri sırasıyla 0.233, 0.225 ve 0.183 olarak elde edilmiş olup tümünde büyük etkiye sahiptir.

Araştırmanın kontrol grubunda yer alan çocukların ön ve son test empati becerileri toplam puanları ve empati becerilerinin alt boyutları olan duyuşsal ve bilişsel boyutta anlamlı

farklılık oluşması, kontrol grubuna öğretmenleri tarafından MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmaya devam edilmesinden kaynaklı olabilir. Bu durumda uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocukların toplam empati ve duyuşsal ile bilişsel empati beceri gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Ayrıca okul öncesi eğitim de çocukların empati becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Örneğin, Thompson ve Melchior (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar empati beceri düzeyleri açısından incelenmiş ve okul öncesi eğitimi alan çocukların daha ileri yaşlarda da empati beceri düzeylerinin okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Pandemi koşullarından dolayı deney ve kontrol grupları aynı bağımsız anaokulundan seçildiğinden hem çocukların hem de öğretmenlerin okul içindeki etkileşimleri kontrol grubu çocuklarının toplam empati ile duyuşsal ve bilişsel empati becerilerinde farklılığa neden olmuş olabilir. Çocukların ön ve son test davranışsal empati becerileri puanları arasında anlamlı fark oluşmamasının sebebi ise öğrenilenlerin davranışa dönüşmesinde daha uzun sürece ihtiyaç olmasından kaynaklı olabilir.

B2. Oyun Temelli Empati Programı'nın Çocukların Arkadaşlık İlişkilerine Etkisine Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

OTEP'in çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini belirlemek için deney grubundaki çocukların ön-test, son-test ve kalıcılık testi arkadaşlık ilişkileri puanlarının karşılaştırılmasında Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA (Tablo 46), grupların son-test arkadaşlık ilişkileri puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t Testi (Tablo 47) ve kontrol grubu çocuklarının ön-test ve son-test arkadaşlık ilişkileri puanlarının karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar t Testi (Tablo 48) yapılmıştır.

Tablo 46

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi OSBED Arkadaşlık İlişkileri Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

OSBED	Ölçüm	X̄	ss	Wilk's Lambda	F	p	η2	Fark
	Ön-test	48,12	0,88	0,211	59,710	,000**	0,789	1 ile 2,3
Ana-baba Aİ	Son-test	56,12	0,84					
	Kalıcılık	55,15	0,92					
	Ön-test	47,27	1,13	0,239	50,907	000**	0,761	1 ile 2,3
Öğretmen Aİ	Son-test	58,47	0,90					
	Kalıcılık	58,21	1,09					

***p<.01*

1: Ön-test; 2: Son-test; 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan çocukların ön-test, son-test ve kalıcılık testi OSBED Ölçeği Ana-baba Formu Arkadaşlık İlişkileri ($F_{(2,32)}$=59.170, Wilk's Lambda=0.211, p<.01) ve Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri ($F_{(2,32)}$=50.907, Wilk's Lambda=0.239, p<.01) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Eta kare değerleri sırasıyla 0.789 ve 0.761 olarak elde edilmiş ve büyük etkiye sahiptir. Farkın hangi ölçümler arasında olduğu ise çoklu karşılaştırma yöntemi ile saptanmış ve anlamlı çıkan farklar fark sütununda gösterilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların son-test ve kalıcılık testi OSBED Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması ön-testten daha yüksektir. Ancak deney grubunda yer alan çocukların son test ve kalıcılık testi OSBED Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 47

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri Alt Boyutu Son-test Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Veri	Son-test alt boyut	Grup	N	X̄	ss	t	sd	p	η2
	Arkadaşlık ilişkileri	Deney	34	56,12	4,89	4,174	67	,000**	0,206

Ana-baba		Kontrol	35	51,43	4,44				
Öğretmen	Arkadaşlık ilişkileri	Deney	34	58,47	5,25	5,218	67	,000**	0,289
		Kontrol	35	52,57	4,08				

***p<.01*

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED Ölçeği Ana-baba Arkadaşlık İlişkileri ($t_{(67)}$=4.174, p<.01) ve Öğretmen Arkadaşlık İlişkileri ($t_{(67)}$=5.218, p<.01) alt boyutlarından elde edilen son-test puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Yani deney grubunda yer alan çocukların OSBED Ölçeği hem Ana-baba Arkadaşlık İlişkileri hem de Öğretmen Arkadaşlık İlişkileri alt boyutlarına ilişkin son-test puan ortalaması kontrol grubunda yer alan çocuklardan daha yüksektir. Farkın büyüklüğünü gösteren eta kare değerleri sırasıyla 0.206 ve 0.289'dur. Bu durumda Ana-baba Arkadaşlık İlişkileri ve Öğretmen Arkadaşlık İlişkileri alt boyutları için büyük düzeyde etki elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ana babalardan ve öğretmenlerden alınan veriler doğrultusunda deney grubuna uygulanan Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği ortaya konmuştur. Alanyazında okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerileri ile arkadaşlık becerilerinin ilişkisini ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmasına rağmen (Findlay vd., 2006; Roberts ve Strayer, 1996), ilkokul ve üzeri eğitim düzeyindeki çocukların empati becerileri ve arkadaşlık ilişkileri arasındaki ilişkiyi ele alan pek çok araştırma bulunmaktadır (Chow vd., 2013; Del Barrio vd., 2004; Gleason vd., 2009; Kandemir-Özdinç, 2019; Wang vd., 2019). Yapılan bu araştırmalar sonucunda hem okul öncesi hem de daha üst eğitim düzeyinde eğitim gören çocukların empati becerileri ile arkadaşlık ilişkileri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Fakat alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlık ilişkilerini empati eğitim programı aracılığıyla geliştirmeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmadığından bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 48

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Arkadaşlık İlişkileri Alt Boyutu Ön-test- Son-test Puanları Arasında Bağımlı Gruplar t Testi Tablosu

Veri kaynağı	Alt boyut	Ölçüm	X̄	ss	t	sd	p	η2
Ana-baba	Arkadaşlık ilişkileri	Ön-test	50,26	3,80	-2,614	34	0,013*	0,172
		Son-test	51,43	4,44				
Öğretmen	Arkadaşlık ilişkileri	Ön-test	50,74	4,40	-5,883	34	,000**	0,512
		Son-test	52,57	4,08				

**p<.05; **p<.01*

Kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED Ana-baba Formu Arkadaşlık İlişkileri ($t_{(67)}$=-2.614, p<.05) ve Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri ($t_{(67)}$=-5.883, p<.01) alt boyutlarından elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED Ana-baba Formu Arkadaşlık İlişkileri ve Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri alt boyutlarına ilişkin son-test puan ortalaması ön-test puanlarına göre daha yüksektir. Alt boyutlarına göre farkın büyüklüğünü gösteren eta kare değerleri Ana-baba Formu Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu için 0.172, Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu için 0.512 olarak elde edilmiş olup büyük etkiye sahiptir.

Kontrol grubu çocuklarının ön ve son test arkadaşlık becerileri puanlarında anlamlı farklılık oluşmasının nedeni kontrol gruplarında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmaya devam edilmesi olabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar sosyalleşmekte, süreç içerisinde arkadaşlık ilişkileri, iş birliği, paylaşma gibi sosyal becerileri gelişmektedir (Erden ve Akman, 2018; Özgülük, 2006; Perren vd., 2006). Bu nedenle kontrol grubundaki çocukların son test arkadaşlık ilişkileri puanlarında artış olabileceği düşünülmektedir.

B3. Oyun Temelli Empati Programı'nın Çocukların Duyguları Yönetme Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Uygulanan müdahale programının çocukların duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için deney grubundaki çocukların ön-test, son-test ve kalıcılık testi duyguları yönetme becerileri puanlarının karşılaştırılmasında Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA (Tablo 49), grupların son-test duyguları yönetme becerileri puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t Testi (Tablo 50) ve kontrol grubu çocuklarının ön-test ve son-test duyguları yönetme becerileri puanlarının karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar t Testi (Tablo 51) yapılmıştır.

Tablo 49

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Ön-Test, Son-Test ve Kalıcılık Testi OSBED Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

OSBED	Ölçüm	X̄	ss	Wilk's Lambda	F	p	η2	Fark
	Ön-test	36,38	0,93	0,261	45,249	000**	0,739	1 ile 2,3
Ana-baba DYB	Son-test	44,62	0,92					
	Kalıcılık	44,21	0,85					
	Ön-test	42,03	1,04	0,194	66,553	000**	0,806	1 ile 2,3
Öğretmen DYB	Son-test	53,21	0,95					
	Kalıcılık	52,94	0,98					

***p<.01*

1:Ön-test; 2:Son-test; 3:Kalıcılık

Deney grubunda yer alan çocukların ön-test, son-test ve kalıcılık testi OSBED Ölçeği Ana-baba Formu Duyguları Yönetme Becerileri ($F_{(2,32)}$=45.249, Wilk's Lambda=0.261, p<.01) ve Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri ($F_{(2,32)}$=66.553, Wilk's Lambda=0.194, p<.01) alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Eta kare değerleri sırasıyla 0.739 ve 0.806 olarak elde edilmiştir ve büyük etkiye sahiptir. Farkın hangi ölçümler arasında olduğu ise çoklu karşılaştırma yöntemi ile saptanmış ve anlamlı çıkan

farklar fark sütununda gösterilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların son-test ve kalıcılık testi OSBED Ölçeği Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ön-testten daha yüksektir. Ancak deney grubunda yer alan çocukların son-test ve kalıcılık OSBED Ölçeği Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması arasında anlamlı fark yoktur.

Tablo 50

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutları Son-test Puanları Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Veri	Son-test alt boyut	Grup	N	X̄	ss	t	sd	p	η2
Ana-baba	Duyguları yönetme becerileri	Deney	34	44,62	5,34	2,346	67	0,022*	0,076
		Kontrol	35	41,49	5,74				
Öğretmen	Duyguları yönetme becerileri	Deney	34	53,21	5,53	4,505	67	,000**	0,232
		Kontrol	35	47,51	4,95				

**p<.05; **p<.01*

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocuklarının OSBED Ölçeği Ana-baba Duyguları Yönetme Becerileri ($t_{(67)}$=2.346, p<.05) ve Öğretmen Duyguları Yönetme Becerileri ($t_{(67)}$=4.505, p<.01) alt boyutlarından elde ettikleri son-test puanları arasında da anlamlı fark elde edilmiştir. Deney grubu çocuklarının son-test duyguları yönetme becerileri alt boyut puan ortalamasının kontrol grubunda yer alan çocuklardan daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Farkın büyüklüğünü gösteren eta kare değerleri Ana-baba Duyguları Yönetme Becerileri için 0.076; Öğretmen Duyguları Yönetme Becerileri için 0.232 olarak elde edilmiştir. Bu durumda Öğretmen Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutu için büyük etki, Ana-baba Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutu için ise orta düzeyde etki elde edildiği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan OTEP'in çocukların duyguları yönetme becerilerine de olumlu katkılarının olduğu ortaya konmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerileri ile duyguları yönetme becerileri arasındaki ilişkiye

(Camodeca ve Coppola, 2016; Doğanay Koç, 2017; Light vd., 2009; Malti vd., 2010; Sallquist, vd., 2009; Roberts ve Strayer, 1996; Strayer ve Fraser, 2004; Strayer ve Roberts, 2004; Zajdel vd., 2013; Zhou vd., 2002) ve farklı eğitim programları aracılığıyla çocukların duyguları yönetme becerilerinin geliştirilmesine (Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020; Domitrovitch vd., 2007; Lynch vd., 2004; Rivers vd., 2013; Webster-Stratton ve Reid, 2004) yönelik alanyazında birçok araştırma bulunmasına rağmen, empati eğitim programı aracılığıyla okul öncesi dönemdeki çocukların duyguları yönetme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı tek bir çalışmaya rastlanmıştır (Gordon, 2020). Örneğin, Cantekin ve Gültekin Akduman (2020) tarafından hazırlanan Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, eğitim programının çocukların bu becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programı aracılığıyla çocukların duyguları yönetme becerilerinin geliştirilmesine yönelik diğer bir çalışma Webster-Stratton ve Reid (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Webster-Stratton ve Reid (2004), İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Becerileri Eğitim Programı (The Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Program) aracılığıyla 3-8 yaş grubundaki çocukların sosyal, duygusal ve akademik yetkinliklerini arttırmayı, problem davranışlarını azaltmayı amaçlamışlardır. Sosyal beceriler kazandırmayı hedefleyen yedi üniteden oluşan programda özellikle "Duyguları anlama ve duyguların tespiti" ünitesi kapsamında empati ve duygulara ilişkin becerilere yer verilmektedir. İnanılmaz Yıllar Dinozor Sosyal Beceri ve Problem Çözme Becerileri Eğitim Programı'na katılan çocuklarla yapılan çalışma sonucunda çocukların duyguları anlama ve yönetme becerilerinde artış olduğu ve programa katılan çocukların daha olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Bu araştırmaların yanı sıra empati temelli eğitim programı aracılığıyla çocukların duyguları yönetme becerilerini de geliştirmeyi amaçlayan Gordon (2020), Seeds of Empathy (Empatinin Tohumları) programına katılan çocuklarla yaptığı boylamsal çalışmalar sonucunda, eğitim programına katılan çocukların duyguları anlama ve yönetme becerilerinin geliştiğini, bu çocukların akranlara yönelik zorba davranışlarının önemli

ölçüde azaldığını ve sosyal duygusal yetkinliklerinin arttığını tespit etmiştir (Gordon, 2020). Gordon (2020) tarafından yürütülen bu araştırmanın okul öncesi dönemdeki çocukların duyguları yönetme becerilerini empati eğitim programı aracılığıyla geliştiren nadir araştırmalardan olduğu için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yürütülen bu araştırmanın da oyun temelli empati programı aracılığıyla çocukların duyguları yönetme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak ender araştırmalardan olduğundan hem ulusal hem de uluslararası alanyazın için önem taşıyacağı öngörülmektedir.

Tablo 51

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların OSBED Duyguları Yönetme Becerileri Alt Boyutu Ön-test- Son-test Puanları Arasında Bağımlı Gruplar t Testi Tablosu

Veri kaynağı	Alt boyut	Ölçüm	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	η2
Ana-baba	Duyguları yönetme becerileri	Ön-test	39,57	4,68	-2,348	34	0,025*	0,143
		Son-test	41,49	5,74				
Öğretmen	Duyguları yönetme becerileri	Ön-test	44,94	5,49	-6,426	34	,000**	0,556
		Son-test	47,51	4,95				

**p<.05; **p<.01*

Kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED Ana-baba Formu Duyguları Yönetme Becerileri ($t_{(67)}$=-2.348, p<.05) ve Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri ($t_{(67)}$=6.426, p<.01) alt boyutlarından elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Kontrol yer alan çocukların OSBED Ana-baba Formu Duyguları Yönetme Becerileri ve Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarına ilişkin son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Ölçeğin Ana-baba Formu Duyguları Yönetme Becerileri ile Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarına göre farkın büyüklüğünü gösteren eta kare değerleri sırasıyla 0.143 ve 0.556 olarak elde edilmiş olup büyük etkiye sahiptir. Kontrol grubundaki çocukların son test empati becerileri ve arkadaşlık ilişkileri puan ortalamaları gibi, duyguları yönetme becerileri puan ortalamaları da ön testten yüksek olarak belirlenmiştir. Grubun duyguları yönetme becerileri

son test puan ortalamasının da yüksek olma nedeni günlük eğitim akışlarına devam etmelerinden ve deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin birbirinden etkilenmesinden kaynaklı olabilir.

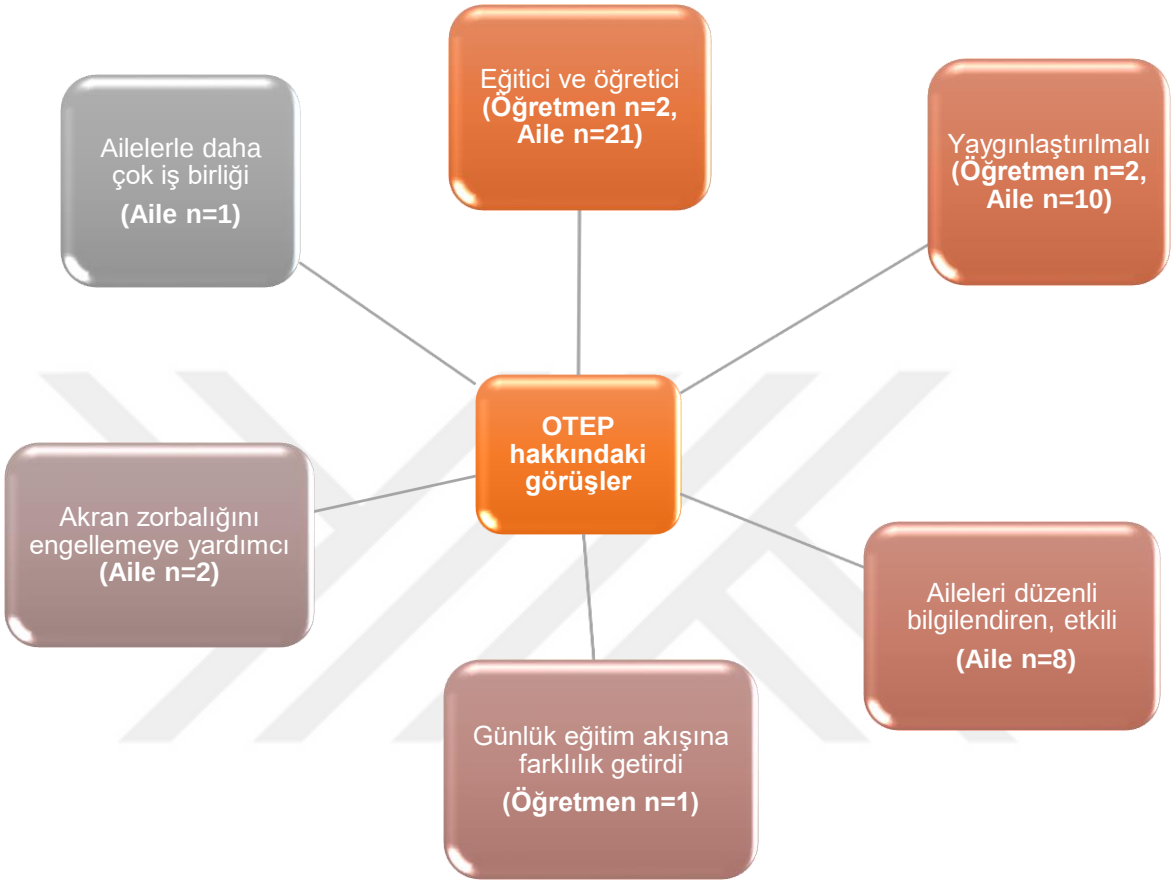
B4. Deney Grubu Öğretmenlerinin ve Ailelerinin Oyun Temelli Empati Programı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Oyun Temelli Empati Programı tamamlandıktan sonra deney grubu öğretmenlerine, çocuklara uygulanan eğitim programının beklentilerini karşılama durumları sorulmuş, iki deney grubu öğretmeni de eğitim programının beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmenleri ile yapılan yüz yüze son görüşme ve deney grubu ailelerine gönderilen açık uçlu anket aracılığıyla öğretmenlerin ve ailelerin eğitim programına yönelik görüşleri incelenmiş, bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Deney Grubu Öğretmenlerinin ve Ailelerinin Uygulanan Oyun Temelli Empati Programı Hakkındaki Görüşleri



Deney grubu öğretmenlerinin her ikisi de eğitim programının çocuklarla birebir ilgilenilen, eğitici ve öğretici bir program olduğunu, bu tür programların yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiş, ayrıca C grubu öğretmeni eğitim programının günlük eğitim akışlarına da farklılık getirdiğini ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmenlerinin uygulanan Oyun Temelli Empati Programı hakkındaki görüşleri:

"Hocam, süreci birebir gözlemlediğim için rahatlıkla öğretirken eğlendiren bir program olduğunu söyleyebilirim. Çocuklarla birebir ilgilenilen bir programdı. Çocukları benim kadar tanıyorsunuz artık. Bu tarz programların hem gerekli hem de faydalı olduğunu

düşünüyorum, yaygınlaştırılması gerek aslında. Keşke herkes faydalanabilse." (DGÖ-A)

"*Daha önce de söylediğim gibi eğitim akışımıza farklılık getirdi, rutinlerimiz değişti. Süreçte çocukların hepsinin katılım gösterdiği eğlenceli bir programdı. Aynı zamanda birçok şey öğrendiler. Ben böyle sosyal duygusal alana hitap eden programların çok daha önemli olduğunu düşünüyorum. O nedenle yaygınlaşmasında çocuklar açısından fayda var."* (DGÖ-C)

Deney grubunda yer alan aileler eğitim programının, çocuklarla birebir ilgilenilen, eğitici ve öğretici bir program olduğunu (n=21), yaygınlaştırılması gerektiğini (n=10) ve aynı zamanda bu programın empati becerilerini geliştirerek akran zorbalığını engelleyecek (n=2) bir program olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca ailelerden sekizi süreç içerisinde ailelerin de düzenli bilgilendirilmesinin, süreç sonunda detaylı rapor sunulmasının ve geri dönüş yapılmasının güzel ve etkili olduğunu düşünürken, bir aile farkındalığı arttırabilmek için süreçte ailelerle daha çok iş birliği yapılabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Deney grubu ailelerinin uygulanan Oyun Temelli Empati Programı hakkındaki görüşleri:

"Ben çoğu çocuk ve bireyin empati becerilerini kullanamadığını düşünüyorum. Bu nedenle akran zorbalığına maruz kalıyorlar. Duygularını ifade edemiyorlar. Küçük yaşta empati, arkadaşlık gibi becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğunu ve bu nedenle bu programın çocuklarımıza çok şey kattığını düşünüyorum. Eğitim programının yaygınlaştırılmasının önem arz ettiğini düşünüyorum. Program boyunca çoğu kez bilgilendirildik, en sonunda mektup gönderildi, birçok bilgi edindik. Bu programda emeği geçen herkese teşekkür ediyorum." (DGA11)

"Uygulanan program benim çocuğum gibi duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanan çocuklarımızdaki ilerleme ve değişim açısından güzel ve anlamlı bir çalışma

oldu. Bizim de zaman zaman ev ödevleriyle sürece dâhil olmamız sağlandı. Süreçte birçok kez bilgilendirilme yapıldı. Böyle uygulamaların hem çocuklarımıza hem de bizlere fayda sağlıyor olması da ayrıca önemli. Bu tür programların arttırılması gerek aslında. Emeğinize sağlık, teşekkür ederiz." (DGA2)

"Program sürecinde veli farkındalığının arttırılması ve velilerin sürece daha çok katılması amacıyla iş birliği daha çok olabilirdi." (DGA17)

Öğretmen görüşmeleri ve ailelerin ankete verdikleri yanıtlar incelendiğinde deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin eğitim programı hakkındaki görüşlerinin benzer ve olumlu olduğu görülmektedir. Hem deney grubu öğretmenleri hem de aileler beş yaş çocuklarına uygulanan Oyun Temelli Empati Programı'nın etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmen ve ailelerin görüşlerinin, araştırmada elde edilen nicel verilerle paralellik göstermesi araştırmanın geçerliliğini arttıran, araştırma sonucunu güçlendiren durumlardan biridir.

B5. Deney Grubu Öğretmenlerinin ve Ailelerin Oyun Temelli Empati Programı Sonrasında Çocukların Becerilerinde Gördükleri Değişikliklere İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin uygulanan müdahale programı sonrasında çocukların becerilerinde gördükleri değişiklikler Şekil 7'de yer almaktadır.

Şekil 7

Deney Grubu Öğretmenlerinin ve Ailelerinin Uygulanan Oyun Temelli Empati Programı Sonrasında Çocukların Becerilerinde Gördüğü Değişiklikler



Deney grubu çocuklarına uygulanan Oyun Temelli Empati Programı sonrasında deney grubu öğretmenleri; çocukların daha çok empatik dil kullandıklarını (n=2), başkalarının duygularını daha iyi anlayabildiklerini (n=1), birbirlerini anlama becerilerinin ve iletişimlerinin daha çok arttığını (n=2), arkadaşlarıyla sorunlarını daha iyi çözdüklerini (n=2), duygularını daha iyi ifade edebildiklerini (n=2) ve kontrol edebildiklerini (n=2) ifade etmişlerdir. Ayrıca C grubu öğretmeni müdahale programı sonrasında sınıfındaki çocukların paylaşma ve iş birliği becerilerinin de geliştiğini gözlemlediğini dile getirmiştir.

Deney grubu öğretmenlerinin uygulanan oyun temelli empati programı sonrasında çocukların becerilerinde gördüğü değişiklikler:

"Hem programın uygulanması esnasında gözlemleme şansım oldu hem de kendi eğitim sürecimiz boyunca değişiklikleri görebildim. Sınıfımdaki çocukların artık temel duyguları daha doğru isimlendirdiklerini düşünüyorum. Bununla birlikte birbirlerini

anlama ve arkadaşlık becerilerinde ilerleme var. Birbirlerini daha iyi anladıkları için empati becerileri de gelişti, duygularını kontrol etmekte zorlanan çocuklarımın da duygularını biraz daha kontrol altına alabildiğini gözlemledim ben." (DGÖ-A)

*"Bu süreç bizim eğitim programımıza da renk kattı, rutinlerimizi değiştirdi güzel oldu. Bu süreçte çocuklar duygularını daha kolay ayırt etmeye, birbirlerinin duygularını anlamaya başladı. Özellikle oyunlar sırasında paylaşma, iş birliği, birbirini anlama, arkadaşlık becerileri daha da gelişti. Genel olarak baktığımda empati, arkadaşlık ve duygularını kontrol edebilme becerileri gelişti diyebilirim rahatlıkla. Dönem başındaki gruptan farklılar artık." (*DGÖ-C)

Deney grubu aileleri uygulanan Oyun Temelli Empati Programı sonrasında çocukların empati becerilerinin, arkadaşlık ilişkilerinin ve duyguları yönetme becerilerinin yanı sıra farklı sosyal becerilerinin de değiştiğini belirtmişlerdir. Aileler, çocuklarının daha çok empatik dil kullandığını (n=9), başkalarının duygularını daha iyi anlayabildiklerini (n=12), birbirlerini anlama becerilerinin ve iletişimlerinin arttığını (n=8) ve çocukların arkadaşlarıyla sorunlarını daha kolay çözebildiklerini (n=4) ifade etmişlerdir. Ayrıca, OTEP sonrasında çocukların duygularını ifade edebilme (n=21) ve kontrol edebilme (n=5), aile ve sosyal çevreye uyum sağlayabilme (n=8), paylaşma (n=2), öz güven (n=4) ve öz düzenleme (n=2) becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Deney grubu ailelerinin uygulanan Oyun Temelli Empati Programı sonrasında çocuğun becerilerinde gördüğü değişiklikler:

"Duygularını daha iyi ifade edip, bizim duygu ve düşüncelerimizi daha kolay anlıyor. Olaylar karşısında neden sonuç ilişkisi kurmada faydalı oldu. Yanlış yaptığı zamanlarda mimiklerimizden sonuç çıkarmaya başladı. Hem bizimle hem de çevresindekilerle daha uyumlu artık." (DGA14)

"Duygularını daha net ifade etmeye başladı. Başkalarının duygularının daha farkında. Gerektiğinde hayır öyle değil diyebiliyor. Ya da biz hayır dediğimizde duygularını yönetip uyum sağlayabiliyor. Arkadaşlarıyla vakit geçirmekten daha çok zevk alıyor. Arkadaşları ile daha olumlu ilişki içerisinde çünkü onları dinliyor, anlıyor, kendini ifade ediyor." (DGA25)

"Olumlu anlamda değişiklikler oldu. Arkadaşlarıyla oynadığı oyunlarda ve bireysel olarak yapmış olduğu etkinlikler esnasında aşırı hırs yapma, inatlaşma ve sonucu kabullenememe gibi olumsuz davranışların zamanla azaldığını ve bazı davranışların da ortadan kalktığını gözlemledim. Daha paylaşımcı ve arkadaşlarıyla sorunu olduğunda daha çözüm odaklı." (DGA31)

Deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin OTEP sonrası çocukların becerilerinde gözlemledikleri değişikliklere ilişkin söylemleri, Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların empati becerilerinin, arkadaşlık ilişkilerinin ve duyguları yönetme becerilerinin geliştirilmesine yönelik amacı desteklemektedir.

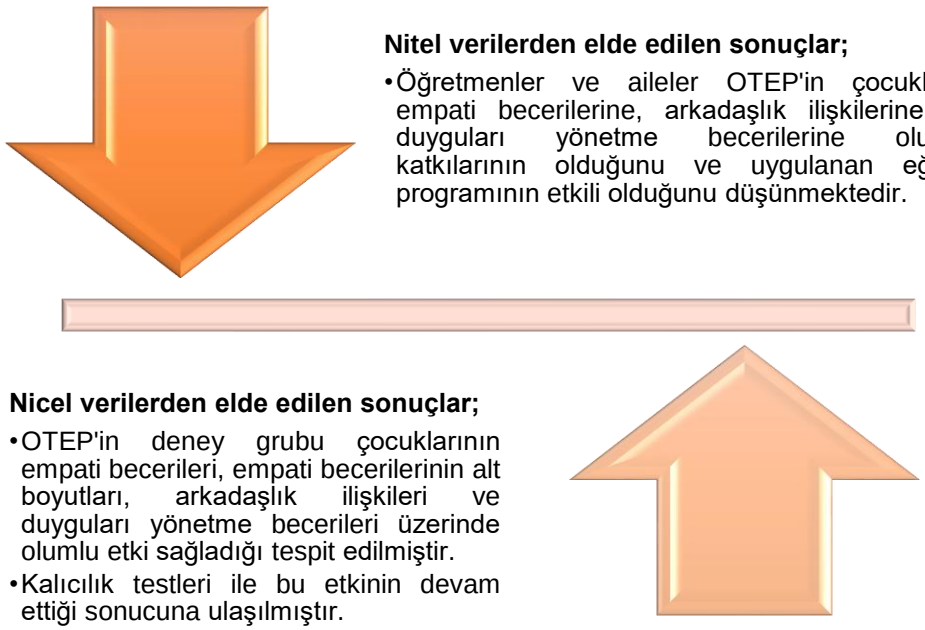
B6. Oyun Temelli Empati Programı Sonrasında Elde Edilen Nicel ve Nitel Verilere Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın son alt problemi kapsamında araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin birbirini destekleme durumu incelenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların ön-test, son-test ve kalıcılık testi empati becerileri toplam puanları ($F_{(2,32)}$=92.095, Wilk's Lambda=0.148, p<.01) ve empati becerilerinin alt boyutları olan bilişsel ($F_{(2,32)}$=40.703, Wilk's Lambda=0.282, p<.01), duyuşsal ($F_{(2,32)}$=0.221, Wilk's Lambda=0.282, p<.01) ve davranışsal ($F_{(2,32)}$=103.403, Wilk's Lambda=0.134, p<.01) empati becerileri alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Benzer şekilde çocukların ön, son ve kalıcılık testleri OSBED Ölçeği Ana-baba Arkadaşlık İlişkileri ($F_{(2,32)}$=59.170, Wilk's Lambda=0.211, p<.01), Ana-baba Duyguları Yönetme Becerileri ($F_{(2,32)}$=45.249, Wilk's Lambda=0.261, p<.01), Öğretmen Arkadaşlık İlişkileri $F_{(2,32)}$=50.907, Wilk's Lambda=0.239, p<.01) ve

Öğretmen Duyguları Yönetme Becerileri ($F_{(2,32)}$=66.553, Wilk's Lambda=0.194, p<.01) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında da anlamlı fark elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle, deney grubuna uygulanan Oyun Temelli Empati Programı etkinliklerinin çocukların empati becerileri, empati becerilerinin alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri üzerinde olumlu bir etki sağladığı, uygulanan kalıcılık testleri ile bu etkinin devam ettiği tespit edilmiştir. Deney grubu öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve deney grubu ailelerinin açık uçlu ankete verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise hem öğretmenlerin hem de ailelerin Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine olumlu katkılarının olduğunu düşündükleri, uygulanan eğitim programının etkili olduğuna yönelik görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen sonuçlara Şekil 8'de yer verilmiştir.

Şekil 8

Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar



Şekil 8 incelendiğinde beş yaş çocuklarına uygulanan Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri

üzerinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı etkiye ve kalıcılığa sahip olduğu, deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin de bu sonucu destekler görüşte olduğu, araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Alanyazında empati eğitim programları aracılığıyla okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalar olmasına rağmen (Gordon, 2020; Gordon, 2003; Kahraman ve Akgün, 2008; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Özer Özbal ve Gönen, 2023; Ridley vd., 1982; Şahin ve Ömeroğlu, 2015), bu araştırmalarda empati becerilerinin üç alt boyutuna (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) odaklanılmadığı ve programın etkililiğine yönelik aile ve/ya öğretmen görüşlerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan alanyazın taraması sonucunda empati eğitim programı aracılığıyla çocukların duygularını yönetme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği tek bir çalışmaya rastlanırken (Gordon, 2020), bu araştırmada da ailelerin ya da öğretmenlerin görüşlerine başvurulmadığı görülmüştür. Ulusal ve uluslararası alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlık ilişkilerinin empati eğitim programı vasıtasıyla geliştirilmesini amaçlayan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu araştırmada beş yaş çocukları için hazırlanan Oyun Temelli Empati Programı'nın (OTEP) çocukların empati becerileri ile empati becerilerinin alt boyutları olan duyuşsal, bilişsel ve davranışsal empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğu ölçeklerden alınan sonuçlarla ortaya konmuş, aile ve öğretmen görüşleri ile de bu sonucun desteklendiği tespit edilmiştir. Bu nedenle bu karma araştırmanın alanyazın için önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada beş yaş çocukları için hazırlanmış olan Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan eğitim programının çocukların empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi deneysel desen kullanılarak incelenmiştir. Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Müdahale Programı Öncesi

- Müdahale programı öncesinde deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam empati beceri puanları ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati becerileri alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiş, grupların empati becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin empatiyi tanımlayabildikleri, empati becerileri daha az ve daha çok gelişmiş çocuklarda görülen becerileri ve davranışları belirleyebildikleri ancak çoğunlukla çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik uygulamadıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin sınıflarında empati becerileri daha az ve daha çok gelişmiş olarak belirttiği çocuklar ile çocukların 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların genellikle paralellik gösterdiği, öğretmenlerin çocukların empati becerilerini tespit edebildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney ve kontrol grubu çocuklarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) alt boyutları ön test puanları kontrol edildiğinde, çocukların Ana-baba Arkadaşlık İlişkileri ve Öğretmen Arkadaşlık İlişkileri alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Tüm alt boyutların

düzetilmiş son test puan ortalamaları incelendiğince deney grubu puan ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin arkadaşlık becerilerini tanımlayabildikleri, çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için genellikle oyun etkinlikleri uyguladıkları, arkadaşlık ilişkileri gelişmiş ve daha az gelişmiş çocuklarda görülen becerileri ve davranışları belirleyebildikleri tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri daha az ve daha çok gelişmiş olarak belirttiği çocuklar ile çocukların OSBED Arkadaşlık İlişkileri alt boyutundan aldıkları puanların genellikle paralellik gösterdiği, öğretmenlerin çocukların arkadaşlık ilişkilerini tespit edebildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Çocukların OSBED Ölçeği alt boyutları ön test puanları kontrol edildiğinde çocukların Ana-baba Duyguları Yönetme Becerileri ve Öğretmen Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Deney grubunun duyguları yönetme becerileri alt boyut puanlarının düzeltilmiş son test puan ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.
- Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin duyguları yönetme becerilerini tanımlayabildikleri, çocukların duyguları yönetme becerilerini geliştirmek için genellikle özel bir etkinlik uygulamadıkları, duyguları yönetme becerileri daha az ve daha çok gelişmiş çocuklarda görülen becerileri ve davranışları belirleyebildikleri tespit edilmiştir.
- Çocukların OSBED Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarından aldıkları puanlar ile öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri daha az ve daha çok gelişmiş olarak belirttikleri çocukların genellikle paralellik gösterdiği, öğretmenlerin çocukların duyguları yönetme becerilerini tespit edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubu öğretmenlerinin uygulanacak eğitim programından çocukların karşıdakinin duygularını anlayabilmesi, kendi duygularını ifade edebilmesi, temel

duyguları tanıyabilmesi ve ayırt edebilmesi, duygularını yönetebilmesi ve arkadaşlık becerilerinin gelişmesi gibi beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Müdahale Programı Sonrası

- Deney grubundaki çocukların ön-son-kalıcılık testleri empati becerileri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Deney grubuna uygulanan Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların empati becerileri ve empati becerilerinin alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati becerileri üzerinde olumlu bir etki sağladığı, uygulanan kalıcılık testleri ile bu etkinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son-test empati becerileri toplam ve alt boyut puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark elde edildiği ve uygulanan eğitim programının deney grubu çocuklarının empati becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.
- Kontrol grubu çocuklarının son test empati becerileri toplam, bilişsel ve duyuşsal alt boyut puan ortalamalarının ön test puanlarından yüksek olduğu, davranışsal empati alt boyut puanları arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmüştür.
- Deney grubundaki çocukların ön-son-kalıcılık testleri arkadaşlık ilişkileri puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Eğitim programının çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu ve etki değeri açısından bakıldığında da olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğu, uygulanan kalıcılık testleri ile bu etkinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Ana-babaların ve öğretmenlerin OSBED Ölçeği'ne verdikleri yanıtlara göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların arkadaşlık ilişkileri alt boyut puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Uygulanan Oyun Temelli Empati Programının çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.
- Kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED Ana Baba ve Öğretmen Formu Arkadaşlık İlişkileri alt boyutlarından elde edilen ön-test ve son-test puanları arasında

anlamlı fark elde edildiği, son test puan ortalamalarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Deney grubunda yer alan çocukların ön test, son test ve kalıcılık testi duyguları yönetme becerileri puanları arasında da anlamlı fark elde edilmiş olup, OTEP'in çocukların duyguları yönetme becerileri üzerinde olumlu etki sağladığı belirlenmiştir. Yapılan kalıcılık testleri ile programın etkililiğinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Grupların duyguları yönetme becerileri alt boyut puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. OTEP'in çocukların duyguları yönetme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.
- Kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED Ana-baba ve Öğretmen Formu Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarından elde edilen ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark elde edildiği, kontrol grubunun son test puan ortalamalarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Müdahale programının deney grubu öğretmenlerinin beklentilerini karşıladığı belirlenmiştir.
- Deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin uygulanan Oyun Temelli Empati Programı hakkındaki görüşlerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Hem öğretmenlerin hem de ailelerin eğitim programını eğitici ve öğretici bulduğu, programın süreçte çocuklarla birebir ilgilenilen bir program olduğunu düşündükleri ve bu gibi programların yaygınlaştırılması gerektiğini vurguladıkları ortaya çıkmıştır.
- Müdahale programı sonrasında deney grubu öğretmenlerinin ve ailelerinin çocukların empati becerilerinde, arkadaşlık ilişkilerinde, duyguları yönetme becerilerinde ve paylaşma, iş birliği gibi diğer sosyal becerilerinde değişiklikler gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Uygulanan Oyun Temelli Empati Programı'nın çocukların empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerileri üzerinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı etkiye ve kalıcılığa sahip olduğu, deney grubu öğretmenlerinin ve

ailelerinin de bu sonucu destekler görüşler belirttikleri belirlenmiş, araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Oyun Temelli Empati Programı'nın (OTEP) çocukların empati becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak;

- OTEP, okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarının ele alındığı ilk programdır ve pandemi koşullarından dolayı yedi hafta, haftada iki gün uygulanan bütünleştirilmiş etkinlik planları ve altı aile katılımı etkinliği ile sınırlandırılmıştır. Daha uzun süreçli eğitim programları hazırlanarak çocukların becerilerinin gelişimine uzun vadeli katkılar sağlanabilir.
- Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlendiği deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma, Ankara ili Etimesgut ilçesinde yer alan bağımsız anaokulunda yürütülmüştür. Araştırma, farklı demografik özellikler taşıyan gruplarla tekrarlanabilir.
- Pandemi koşullarından dolayı deney ve kontrol gruplarının aynı bağımsız anaokulundan seçilmesi araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak görülmektedir. Bu nedenle gelecek araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan seçilmesi önerilmektedir.
- Araştırmaya beş yaş çocukları dâhil edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki 3-4 yaş çocuklarının gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanacak eğitim programları ile yeni araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların hedeflenen becerilerinin gelişimine ve eğitim programının uzun vadeli etkisine yönelik boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Eğitim programı tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğretmenlerine çocukların bu becerilerinin gelişiminin önemine yönelik iki saatlik çevrim içi etkileşimli bir eğitim verilmiştir. Hazırlanacak eğitim programlarına öğretmenlere yönelik daha kapsamlı eğitimler, seminerler eklenebilir. Öğretmenlerle uygulamaya yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları yapılabilir.
- Oyun Temelli Empati Programında yer alan aile katılımı etkinlikleri çocukların empati becerilerinin, arkadaşlık ilişkilerinin ve duyguları yönetme becerilerinin gelişiminin önemine yönelik bilgilendirme mektuplarından ve hedeflenen becerilere yönelik ailelerin çocuğu ile evde yapabilecekleri etkinliklerden oluşmaktadır. Pandemi koşullarından dolayı aileler, aile katılımı etkinlikleri kapsamında sınıf ortamına dâhil edilememiştir. Hazırlanacak eğitim programlarında ailelerin sınıf içi uygulamalara da katılabilecekleri fırsatlar yaratılabilir.
- Ailelerin çalışma saatleri ve pandemi koşullarından dolayı ailelerle yüz yüze görüşme yapılamamış, ailelerin eğitim programı sonrasında çocukların becerilerinde gördükleri değişiklikler ve eğitim programı hakkındaki görüşleri açık uçlu anket aracılığıyla elde edilmiştir. Yeni hazırlanacak eğitim programlarında aileler ile yüz yüze görüşmeler yapılması önerilmektedir.
- Çocukların arkadaşlık ilişkilerine ve duyguları yönetme becerilerine yönelik veriler OSBED aracılığıyla ana babalardan ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Bu becerilere yönelik doğrudan çocuklardan veri alınabilecek, geçerli ve güvenilir ölçme araçları hazırlanabilir.
- Oyun Temelli Empati Programının hedef grubu beş yaş çocuklarından oluşmaktadır. İleride hazırlanacak eğitim programlarına çocuk boyutunun yanı sıra aile ve öğretmen boyutu da eklenebilir.
- Deney grubunda yer alan ailelerin özellikle belirttiği gibi OTEP gibi sosyal becerilere yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve farkındalık yaratılması açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle ilgili becerilerin gerek MEB Okul Öncesi Eğitim Programına entregre edilerek

çocukların gelişimine katkı sağlanması, gerekse empati becerileri gibi sosyal becerilere yönelik erken müdahale programlarının oluşturulması önerilmektedir.

- Ülkemizde zorunlu eğitim kapsamındaki kademelerin müfredatlarında empati becerilerinin gelişimine yönelik daha fazla amaç ve kazanıma yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çocukların sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi için kapsamlı, bütüncül ve eğitim kademeleri arasında devamlılığı sağlanacak, disiplinler arası müdahale programlarının oluşturulması önerilmektedir.

Kaynaklar

Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 19-27.

Adıgüzel, O. C. (2016). İhtiyaç analizi tanımı ve kapsamı. *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı* (ss. 2-14) içinde. Anı.

Akaydın, D., & Gültekin Akduman, G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 1353-1360.

Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akbaş, B., & Temiz, G. (2015). 60-66 aylık çocukların empati beceri düzeylerinin anne empati beceri düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 106-112.

Akıtürk, H. K., & Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17*(38), 267-294. https://doi.org/10.34234/ded.563493

Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 43-83) içinde. Pegem.

Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 386-411. https://doi.org/10.24315/tred.749188

Alçay, U. (2009). *Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Allison, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. J., Stone, M. H., & Muncer, S. J. (2011). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ). *Personality and Individual Differences, 51*(1), 829–835. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.005

Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation* [Master thesis]. Koç University, İstanbul.

Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2699-2718.

Altshuler, J. L., & Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development, 60*(6), 1337-1349. https://doi.org/10.2307/1130925

Andrade, B. F., Browne, D. T., & Tannock, R. (2014). Prosocial skills may be necessary for better peer functioning in children with symptoms of disruptive behavior disorders. *PeerJ., 2*(1), 1-16. https://doi.org/10.7717/peerj.487

Apaydın Demirci, Z., Arslan, E., & Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 910-925. https://doi.org/10.37217/tebd.714803

Arı, M., & Yaban Yalçın, E. H. (2016). Social behavior in preschool children: The role of temperament and emotion regulation. *Hacettepe University Journal of Education*, *31*(1), 125-141.

Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zekâ ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Arslan Özkılıç, S. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle olan ilişkileri ve annelerin çocuğa yönelik ilgisi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmes*i [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aslan, D. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi [Doktora tezi].* Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi (KEFAD), 17*(3), 207-221.

Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2019). Impact of an empathy training program on children's perspective taking abilities. *Psycholojical Reports, 123*(6), 2394-2409. https://doi.org/10.1177/0033294119868785

Aslan, N. (2018). *60-72 aylık çocukların empati becerilerinin anne çocuk ilişkisi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ata Doğan, S., & Esen Çoban, A. (2023). Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, uygulamaları, ihtiyaçları ve istekleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 56*(2), 243-294. https://doi.org/10.30964/auebfd.1114493

Aydın Kılıç, Z. N. (2023). *Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt Rinehart and Winston.

Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg, & J. Strayer, (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 146-162). Cambridge University.

Baron-Cohen, S. (2009). Autism: The empathizing-systemizing (E-S) theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1156*(1), 68–80. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04467.x

Barrett-Lennard, G. T. (1993). The phases and focus of empathy. *British Journal of Medical Psychology, 66*(1), 3-14. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1993.tb01722.x

Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin Yavuz, E., & Yılmaz, E. (2017). The relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers' social competence and emotion regulation skills. *Journal of Education and Learning, 6*(2), 305-316. https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p305

Baykara Özaydınlık, K. (2019). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlemesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 163-182) içinde (5. Baskı). Anı.

Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior, 38*(1), 150-165. https://doi.org/10.1002/ab.21415

Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal of Genetic Psychology, 177*(1), 17-31. https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438

Berk, L. E. (2022). *Development through the lifespan* (7th ed.). SAGE.

Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Pearson.

Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play, 6*(1), 98–110.

Berliner, R., & Masterson, T. L. (2015). Review of research: Promoting empathy development in the early childhood and elementary classroom. *Childhood Education, 91*(1), 57-64. https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001675

Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Education Research, 26*(1), 12-26.

Beyer, T., Postert, C., Müller, J. M., & Furniss, T. (2012). Prognosis and continuity of children mental health problems from preschool to primary school: Results of a four year

longitudinal study. *Child Psychiatry and Human Development, 43*(4), 533–543. https://doi.org/10.1007/s10578-012-0282-5

Bıkmaz Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 8*(1), 63-78. https://doi.org/10.21031/epod.294847

Bierman, K. (2005). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. The Guilford.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Bischof-Köhler, D. (2012). Empathy and self-recognition in phylogenetic and ontogenetic perspective*. Emotion Review, 4*(1), 40–48. https://doi.org/10.1177/1754073911421377

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). Potansiyel gelişim alanı (Çev. A. Yılmaz). G. Haktanır (Ed.), *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (ss. 63-81) içinde. (2. Baskı), Anı.

Boele, S., Van der Graaff, J., de Wied, M., Van der Valk, I. E., Crocetti, E., & Branje, S. (2019). Linking parent-child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(6), 1033–1055. https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2014). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Erlbaum.

Bonner, T. D., & Aspy, D. N. (1984). A study of the relationship between student empathy and GPA. *The Journal of Humanistic Education and Development, 22*(4), 149-154. https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1984.tb00252.x

Bowlby, J. (2012*). Bağlanma*. T. V. Soylu (Çev.). Pinhan.

Boz, M., Uludağ, G., & Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *GEFAD, 38*(1), 137-158.

Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [*Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(1), 442-466. https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085

Buldu, M. (2017). Çocuk gelişim kuramları. B. Akman (Çev. Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim. Çok kültürlü bir bakış açısı* (ss. 34-63) içinde. Nobel.

Brems, C. (1988). Dimensionality of empathy and its correlates. *Journal of Psychology, 123*(4), 329-337. https://doi.org/10.1080/00223980.1989.10542989

Brendgen, M., Little, T. D., & Krappmann, L. (2000). Rejected children and their friends: A shared evaluation of friendship quality?. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(1), 45–70.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the Development of Children, 2*(1), 37-43.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, H. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). American Psychological Associtation.

Brown, M. M., Thibodeau, R. B., Pierucci, J. M., & Gilpin, A. T. (2017). Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation. *Social Development, 26*(1), 951–964. https://doi.org/10.1111/sode.12232

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996). *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*. Cambridge University.

Buntürk, T. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının empati bölümü düzeyleri ile duygu ifade etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020a). Örnekleme yöntemleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 81-103) içinde (29. Baskı). Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020b). Nicel araştırmalar. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 179-250) içinde. (29. Baskı) Pegem.

Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. J., & Kronmiller, K. (2009). Promoting social and emotional learning in second grade students: A study of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*(1), 51-56. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0321-4

Caldarella, P., & Merrel, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *Shcool Psychology Review, 26*(2), 264-278. https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865

Calkins, S. D., Smith, C. L, Gill, K. L., & Johnson. M. C. (1998). Maternal interactive styles across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development, 7*(3), 350-369. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00072

Calloway-Thomas, C. (2010). *Empathy in the global world: An intercultural perspective*. Sage.

Calp, Ş., Karaman, E. R., & Çavuşoğlu, F. (2018). İlkokulda akran ilişkileri: Farklı başarı düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencileri arkadaş özerklik desteği hissediyor mu? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 237-265. https://doi.org/10.23863/kalem.2018.102

Camodeca, M., & Coppola, G. (2016). Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children: The role of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development, 40*(5), 459–465. https://doi.org/10.1177/0165025415607086

Cantekin, D., & Gültekin Akduman, G. (2020). Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 777-798. https://doi.org/10.37217/tebd.785281

Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology, 27*(3), 201-216. https://doi.org/10.1177/0829573512450567

Caselman, T. D., & Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children and Schools, 30*(2), 103-115. http://dx.doi.org/10.1093/cs/30.2.103

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2-3), 228-249. https://doi.org/10.2307/1166148

Cesur, E., & Köksal Akyol, A. (2020). Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi. A. Durmuş (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal becerilerin gelişimi* (ss. 105-125) içinde. Pegem.

Chaitanya, M. (2017). Value based education and methods, strategies, approaches to impart it in education. *International Journal of Research Culture Society, 1*(5), 6-10. http://ijrcs.org/wp-content/uploads/2017/07/201707002.pdf

Chisholm, K., & Strayer, J. (1995). Verbal and facial measures of children's emotion and empathy. *Journal of Experimental Child Psychology, 59*(2), 299-316. https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1013

Chow, C. M., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence, 36*(1), 191–200. http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.10.004

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics, 113*(4), 708–713. https://doi.org/10. 1542/peds.113.4.708

Chung, S., & Walsh, D. (2000). Unpacking child-centredness: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies, 32*(2), 215-234. https://doi.org/10.1080/002202700182727

Cinoğlu, M. (2020). Program geliştirme modelleri. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 205-239) içinde (2. Baskı). Pegem.

Cirhinlioğlu, F. G. (2015). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı* (3. baskı). Nobel.

Civil, F. (2022). *3-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerinin duygu düzenleme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development, 20*(6), 1016-1037. https://doi.org/10.1080/10409280903305716

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self regulation. *Social Development, 18*(2), 324-352. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x

Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology, 30*(6), 835-846. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.835

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance and teaching* (2nd ed.) Prufrock.

Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education, 22*(3), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x

Cornelius, L. C. (2018). *Influences of empathy in children: Contextual creation of media and parental messages* [PhD thesis]. University of Saskatchewan, Saskatoon.

Cress, S. W., & Holm, D. T. (2000). Developing empathy through children's literature. *Education, 120*(3), 593-597.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (Çev. Ed. M. Sözbilir). Pegem.

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson Education, Inc.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev. Edt. Y. Dede & S. B. Demir). Anı. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2011).

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). The nature of mixed methods research. In *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., & Boyd, W. (2014). *Young children's play and environmental education in early childhood education.* Springer.

Çavuş, Z. S., & Topçu Bilir, Z. (2021). Kuramsal bakış açısıyla duygusal gelişim. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Sosyal ve duygusal gelişim* (ss. 99-119) içinde. Eğiten Kitap.

Çeliköz, N. (2004). Yeni program geliştirme anlayışına dayalı olarak geliştirilen bir program tasarımının öğrenci başarısına etkisi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 99-113.

Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., Pitts, D., & Gleaton, J. (2013). Brief report: Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 39*(1), 43-51. https://doi.org/10.1177/019874291303900106

Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life: Theory, evidence, and avenues for research. *Child Development Perspectives, 7*(2), 67-131. https://doi.org/10.1111/cdep.12028

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113-126. https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113-126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113

Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Westview.

Davis, M. H. (2004). *EQ duygusal zekanızı ölçün*. (S. Solina Çev.). Alfa.

De Kemp, R. A., Overbeek, G., de Wied, M., Engels, R. C., & Scholte, R. H. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(1), 5-18. https://doi.org/10.3200/gntp.168.1.5-18

de Wied, M., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior, 33*(1), 48-55. https://doi.org/10.1002/ab.20166

de Wied, M., Goudena, P. P., & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(8), 867-880. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00389.x

Deater-Deckard, K. (2001). Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(5), 565-579. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00753

Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1231*(1), 35–45. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x

Decety, J., & Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Del Barrio, V., Aluja, A., & Garcia, L. F. (2004). Relationship between empathy and the big five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality, 32*(7), 677-682. https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.7.677

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (29. Baskı). Pegem.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40,* 137–143. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2

Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., & Auerbach-Major, S. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development, 74*(1), 238-256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion, 21*(1), 65-86. https://doi.org/10.1023/A:1024426431247

Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4–5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Dinç Altun, Değerli, F. İ., Çikrıkci, N., & Kınık, Ö. (2018). Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(1), 153-168.

Doğanay Koç, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; empatik, duygusal ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Domitrovitch, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0

Downs, A., & Strand, P. (2008). Effectiveness of emotion recognition training for young children with developmental delays. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 5*(1), 75-89. https://doi.org/10.1037/h0100411

Dökmen, Ü. (2013). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem.

Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development, 21*(1), 38–64. https://doi.org/10.1080/10409280802657449

Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology, 23*(1), 132-139. https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132

Dunn, J., & Brown, J. R. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 120-137.

Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion, 12*(2), 171–190. https://doi.org/10.1080/026999398379709

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eisenberg, N. (2014). Empathy-related responding and its relations to socioemotional development. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 8*(1), 1–17. https://doi.org/10.1017/9781316271698.007

Eisenberg, N. (1995). Prosocial development: A multifaceted model. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 401–429). Allyn & Bacon.

Eisenberg, N. (1989). Empathy and related vicarious emotional responses. *New Directions for Child Development, 44*(1), 1–7. https://doi.org/10.1002/cd.23219894402

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clarck (Ed.). *Review of personality and social psychology: Emotion and social behavior* (pp. 119-150). Sage.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*(1), 131-149. https://doi.org/10.1007/BF00991640

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holmgren, R., & Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development, 68*(2), 295-311. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01941.x

Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S. A., Poulin, R., & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 15*(2), 183-205. https://doi.org/10.1037//0893-3200.15.2.183

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91–119. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry, 9*(4), 317-333. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_17

Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3-13). Cambridge University.

Eisenberg, N., & Valiente, C. (2004). Elaborations on a theme: Beyond main effects in relations of parenting to children's coping and regulation. *Parenting: Science and Practice, 4*(4), 319-323. https://doi.org/10.1207/s15327922par0404_2

Eisenberg-Berg, N., & Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development, 51*(2), 552-557.

Ekerim-Akbulut, M., Şen, H. H., Beşiroğlu, B., & Selçuk, B. (2020). The role of theory of mind, emotion knowledge and empathy in preschoolers' disruptive behavior. *Journal of Child and Family Studies, 29*(1), 128–143. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01556-9

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review, 32*(3), 303-319.

Engdahl, I. (2012). Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool. *European Ealry Childhood Education Research Journal, 20*(1), 83-98. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650013

Erden, M., & Akman, V. (2018). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme.* Arkadaş.

Erkuş, A. (2019). Ölçek geliştirmeye hazırlık. *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler* (ss. 25-54) içinde (4. Baskı). Pegem.

Ersay, E., & Koca, A. (2022). 60-72 aylık erken çocukluk dönemindeki çocukların empati becerilerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal, 8*(95), 611 – 619. http://dx.doi.org/10.264 49/sssj.3861

Ersoy, E. G., & Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(2), 9-17.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children.* John Wiley & Sons.

Evans, I. D. (2002). *The relationship between sociometric status of preschool children and parenting styles* [Master thesis]. University of North Texas, Texas.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development, 12*(1), 11-27. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_2

Farrant, B. M., Devine, T. A., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development, 21*(2), 175-188. https://doi.org/10.1002/icd.740

Fatfouta, R., Gerlach, T. M., Schröder-Abé, M., & Merkl, A. (2015). Narcissism and lack of interpersonal forgiveness: The mediating role of state anger, state rumination, and state empathy. *Personality and Individual Differences, 75*(1), 36–40. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.051

Feinman, S., & Lewis, M. (1983). Social referencing at ten months: A second-order effect on infants' responses to strangers. *Child Development, 54*(4), 878-887. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1983.tb00509.x

Feldman, R. (2007). Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental

continuity. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(4), 582-597. https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.582

Ferrari, P. F., Gallese, V., Rizzolatti, G., & Fogassi, L. (2003). Mirror neurons responding to the observation of ingestive and communicative mouth actions in the monkey ventral premotor cortex. *European Journal of Neuroscience, 17*(8), 1703–1714. https://doi.org/10.1046/j.1460-9568.2003.02601.x

Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist, 5*(2), 25-30. https://doi.org/10.1177/001100007500500207

Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. *Progress in Experimental Personality Research, 8*(1), 1-47.

Feshbach, N. D. (1979). Empathy training: A field study in affective education. In S. Feshbach & A. Fraczek (Eds.). *Aggression and behavior change: Biological and social processes* (pp. 234-249). Praeger.

Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy and child adjusment/maladjusment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 271-292). Cambridge University.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85–97). Boston Review. https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development, 58*(5), 1335–1347. https://doi.org/10.2307/1130625

Fetters, M. D. (2020). Incorporating personal background, theory, and worldviews into mixed methods research. *The mixed methods research workbook: Activities for designing, implementing, and publishing projects*. Sage.

Field, T. M., Woodson, R., Greenberg, R., & Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expression by neonates. *Science, 218*(4568), 179-181. https://doi.org/10.1126/science.7123230

Findlay, L., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(1), 347-359.

Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development, 84*(6), 1872–1878. https://doi.org/10.1111/cdev.12091

Fjortoft, N., Van Winkle, L. J., & Hojat, M. (2011). Measuring empathy in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 75*(6), 109. https://doi.org/10.5688%2Fajpe756109

Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin, 76*(5), 378–382. https://doi.org/10.1037/h0031619

Flouri, E., & Sarmadi, Z. (2016). Prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: The role of neighborhood and school contexts. *Developmental Psychology, 52*(2), 253–258. https://doi.org/10.1037/dev0000076

Fore, C. V. (1999). *Mothers' parenting practices and children's peer social skills as predictors of children's peer acceptance and friendships* [*PhD. dissertation*]. Oklahoma State University, Oklahoma.

Forrest, C. L., Gibson, J. L., Halligan, S. L., & Clair, M. C. (2020). A cross-lagged analysis of emotion regulation, peer problems, and emotional problems in children with and without early language difficulties: Evidence from the millennium cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(4), 1227-1239. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00188

Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion, 27*(1), 7–26. https://doi.org/10.1023/A:1023622324898

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Freud, S. (1958). *Civilization and its discontents*. Hogarth.

Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology, 36*(4), 171–180. https://doi.org/10.1159/000072786

Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain, 119*(2), 593–609. https://doi.org/10.1093/brain/119.2.593

Gander, M. J., & Gandiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. B. Onur, A. Dönmez & N. Çelen). İmge.

Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2021). Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 51*(4), 515-529. https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541

Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 330–343. https://doi.org/10.1177/0734282912449441

Garrett-Peters, P. T., & Fox, N. A. (2007). Cross-cultural differences in children's emotional reactions to a disappointing situation. *International Journal of Behavioral Development, 31*(2), 161-169. https://doi.org/10.1177/0165025407074627

Geangu, E. (2015). Empathy during early childhood across cultures, development of. In J. D. Wright (Ed.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 549–553). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23167-X

Gençtanırım-Kurt, D., & Çetinkaya-Yıldız, E. (2020). *Kişilik kuramları. Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle*. Pegem.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A Simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235–284. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7

Gill, K. L., & Calkins, S. D. (2003). Do aggressive/destructive toddlers lack concern for others? Behavioral and physiological indicators of empathic responding in 2-year-old children. *Development and Psychopathology, 15*(1), 55–71. https://doi.org/10.1017/S095457940300004X

Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology, 38*(2), 222-235. https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.222

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*(1), 467-476. https://doi.org/10.1002/ab.20204

Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & Ickes, W. (2009). The role of empathic accuracy in adolescents' peer relations and adjustment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(8), 997–1011. https://doi.org/10.1177/0146167209336605

Goldberg, S. (2000). *Attachment and development* (1st ed.). Arnold.

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.

Gordon, M. (2020). Tiny teachers: Empathy experiences to break the cycle of violence. *Childhood Education, 96*(2), 14-21. https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1733858

Gordon, M. (2003). Roots of Empathy: Responsive parenting, caring societies. *The Keio Journal of Medicine, 52*(4), 236-243. https://doi.org/10.2302/kjm.52.236

Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Gönen, M., & Özer, G. (2016). Anaokulu çocuklarının çizdikleri resimlere yönelik anlatımları yoluyla empatik becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 56-71.

Gözün Kahraman, Ö., & Gökşen, E. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 2*(3), 13-23. https://doi.org/10.51503/gpd.850931

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3-19. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*(2), 151-164. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation (pp. 3-20)*. Guilford.

Guadagno, R. E. (2019). Using the internet for research. In J. E. Edlund & A. L. Nichols (Eds.). *Advanced research methods for the social and behavioral sciences* (pp. 68-82). Cambridge University.

Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gülay Ogelman, H. (2016). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (2. Baskı). Pegem.

Gülay Ogelman, H., & Erten Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 81-100.

Hannigan, L. J., Walaker, N., Waszczuk, M. A., McAdams, T. A., & Eley, T. C. (2017). Aetiological influences on stability and change in emotional and behavioural problems across development: A systematic review. *Psychopathology Review, 4*(1), 52–108. https://doi.org/10.5127/pr.038315

Harris, P. (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment and Human Development, 1*(3), 307-324. http://dx.doi.org/10.1080/14616739900134171

Hasani, B., & Taher, M. (2020). Effect of emotion regulation training on social problem solving, emotional knowledge and emotion regulation in preschool children. *Medical Journal of Mashad University of Medical Sciences, 63*(2), 2483-2489. https://doi.org/10.22038/MJMS.2020.17467

Hasta, D., & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 64-104. https://doi.org/10.1501/sbeder_0000000051

Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology, 36*(5), 531–546. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.531

Hatch, J. A. (2010). Rethinking the relationship between learning and development: Teaching for learning in early childhood classrooms. *Educational Forum, 74*(3), 258-268. https://doi.org/10.1080/00131725.2010.483911

Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion.* Cambridge University.

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 39-52. https://doi.org/10.1348/026151005X68880

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 45*(1), 84-108. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x

Hinnant, J. B., & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 301-322. https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.301-322

Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp.103-131). Cambridge University.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47–80). Cambridge University.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development*. *Implications for caring and social justice*. Cambridge University.

Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Havil, L. Jones & F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions.* The Guilford.

Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*(3), 307-316.

Holloway, I., & Wheeler, S. (2010). Establishing quality: Trustworthiness or validity. In *Qualitative research in nursing and healthcare* (pp. 297-314). Wiley-Blackwell.

Holmgren, A. R., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 22*(1), 169-193. https://doi.org/10.1080/016502598384568

Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66–86). Cambridge University.

Howes, C. (2009). Friendships and peers. In J. B. Benson & M. Haithh (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp.156-166). UK: Elsevier.

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14*(1), 101–119. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7

Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2018). Social competence and psychopathology in early childhood: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*(4), 443-459. https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x

Huebner, R. A., & Thomas, K. R. (1995). The relationship between attachment, psychopathology, and childhood disability. *Rehabilitation Psychology, 40*(2), 111-124. https://doi.org/10.1037/0090-5550.40.2.111

Huh, Y., Ahn, D., Choi, J. H., Kang, J. Y., Kim, Y. Y., & Oh, K. J. (2003). Development of a child problem-behavior screening test. Journal *of Korean Neuropsychiatric Association, 42*(6), 724-735.

Hunter, H. R. (2003). *Affective empathy in children, measurement and correlation [PhD. dissertation*]. Griffith University, Australia.

Hutman, T., & Dapretto, M. (2009). The emergence of empathy during infancy. *Cognition, Brain, Behavior*. *An Interdisciplinary Journal, 13*(4), 367-390.

Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion centered curric*ulum. Teachers College.

Hyson, M., & Douglass, A. L. (2019). More than academics: Supporting the whole child. In C. P. Brown, M. B. McMullen & N. File (Eds.), *The Wiley handbook of early childhood care and education* (pp. 279-300). Wıley. https://doi.org/10.1002/9781119148104.ch13

Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*(1), 18-23. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304

Izard, C. E., Haskins, F. W., Schultz, D., Trentacosta, C. J., & King, K. A. (2003). *Emotion matching test* [Unpublished test]. University of Delaware, Delaware.

İlgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(9), 491-520.

Jabbi, M., Swart, M., & Keysersa, C. (2007). Empathy for positive and negative emotions in the gustatory cortex. *Neuroimage, 34*(4), 1744–1753. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.10.032

Jacobson, S. W. (1979). Matching behavior in the young infant. *Child Development*, *50*(2), 425-430.

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 27*(4), 207-212. https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003356.30481.7a

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29*(1), 589-611.

Kahraman, H., & Akgün S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15*(1), 15-24.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji. Kültür bağlamında insan ve aile*. Evrim.

Kalliopuska, M., & Ruokonen, I. (1993). A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual and Motor Skills, 76*(1), 131-137.

Kalliopuska, M., & Titinen, U. (1991). Influence of two developmental programs on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills, 72*(1), 323-328.

Kandemir-Özdinç, N. (2019). *Sibling bullying and peer bullying relations to empathy, moral disengagament, problem solving* [PhD. *dissertation*]. METU, Ankara.

Karabulut, N. (2016). *Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların akran ilişkileri* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Karadeniz, E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocukların duygu düzenleme ile empati becerilerinin incelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karakaş, H. (2015). Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. A. Güvenç Saygın & M. Saygın (Eds.), *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (ss. 623-649). Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.

Kasten, H. (2017). *Çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisinin temel esasları II.* O. Emre, Z. Çalışkan, A. Ulutaş & M. Sağlam (Çev. Eds.). Anı.

Katman, H. A. (2010). *Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi: Isparta il merkezi örneği* [Yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: The mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(2), 175-185. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9168-6

Keown, L. J. (2000). *Parent-child relationships, peer functioning, and preschool hyperactivity* [PhD. thesis]. The University of Auckland, USA.

Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child Development, 44*(1), 51-64. https://doi.org/10.1002/cd.23219894405

Kılıç, Ş., & Ağaoğlu, F. (2019). Okul öncesi dönemde duygu anlamanın sosyal yetkinlik ve davranış üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 182-194. https://doi.org/10.17556/erziefd.492898

Kim, H. (2017). *Empathy in the early chilhood classroom: Exploring teachers' perceptions, understanding and practices* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University, Indiana.

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(6), 706-716. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x

Kivenson-Baron, I. (2010). *Fearlessness in preschoolers an extreme end of the approach and withdrawal temperamental dimension.* http://www.sciencedaily.com/releases/2010/11/101108140524.htm adresinden erişildi.

Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology, 42*(5), 771-786. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.771

Koca, A. (2020). *60-72 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development, 72*(2), 474-490. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00291

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343-354. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343

Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. In R. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 347-374). Oxford University.

Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2006). *Guiding children's social development: Theory to practice.* Thomson Delmar Learning.

Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2698-2720.

Köksal Akyol, A., & Aslan, D. (2014). The development of Empathy Scale for Children (ESC). In M. Yaşar, O. Özgün & J. Galbraith (Eds.), *Contemporary perspectives and research on early childhood education* (pp.113-123). Cambridge Scholar Publishing.

Kurki, K., Jarvela, S., Mykkanen, A., & Maattä, E. (2015). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care, 185*(8), 1238-1254. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.988710

Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Ankara.

Kuyucu, Y., & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36*(1), 91-100.

Küçüktepe, C. (2019). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama - İhtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 89-126) içinde (5. Baskı). Anı.

Küçükturan, G., & Keleş, S. (2018). Erken çocukluk döneminde gelişim 2. A. Köksal Akyol (Ed.), *Sosyal duygusal gelişim* (ss. 197-243) içinde. Hill.

LaBarbera, J., Izard, C. E., Vietze, P., & Parisi, S. A. (1976). Four-and six- month old infants' visual responses to joy, anger, and neutral expressions. *Child Development, 47*(2), 535-538. https://doi.org/10.2307/1128816

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review Psychology, 50*(1), 333-359. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Bush, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spares of influence? *Child Development, 70*(6), 1373-1400. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101

Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103-1118. https://doi.org/10.2307/1131882

Laibe, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perception of family relationships as assessed in doll story comletion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development, 13*(4), 551-569.

Landis, J., R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *International Biometrics Society, 33*(1), 159-174. https://doi.org/10.2307/2529310

Lansford, J. E., Yu, T., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2014). Pathways of peer relationships from childhood to young adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(2), 111–117. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.12.002

Larson, E. B., & Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *JAMA, 293*(1), 1100–1106. https://doi.org/10.1001/jama.293.9.1100

Lefrançois, G. R. (2001). *Of children: An introduction to child and adolescent development* (9th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.

Light, S. N., Coan, J. A., Zahn-Waxler, C., Frye, C., Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2009). Empathy is associated with dynamic change in prefrontal brain electrical activity during positive emotion in children. *Child Development, 80*(4), 1210–1231. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01326.x

Linacre, J. M. (2014). *WINSTEPS Rasch measurement computer program.* Winsteps.

Lincoln, C. R., Russell, B. S., Donohue, E. B., & Racine, L. B. (2016). Mother-child interactions and preschoolers' emotion regulation outcomes: Nurturing autonomous emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies, 26*(2), 559-573. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0561-z

Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschooler's emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal, 33*(1), 39-53.

Liu, J., Qiao, X., Dong, F., & Raine, A. (2018). The Chinese version of the cognitive, affective, and somatic empathy scale for children: Validation, gender invariance and associated factors. *PLoS One, 13*(5), e0195268. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195268

Lombardo, M. V., Barnes, J. L., Wheelwright, S., & Baron-Cohen, S. (2007). Self-referential cognition and empathy in autism. *PLoS One, 2*(9), 883. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0000883

Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R., & Baumgartner, E. (2014). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty tom behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies, 23*(3), 581–590. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9722-5

Loudin, J. L., Loukas, A., & Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, *29*(1), 430-439. https://doi.org/10.1002/ab.10039

Low, S., Cook, R. C., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social–emotional competence: An evaluation of the elementary version of second. *Journal of School Psychology, 53*(6), 463-477. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002

Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a Resilience-Based Prevention Program for young children. *The*

Journal of Primary Prevention, 24(3), 335-353. https://doi.org/10.1023/B%3AJOPP.0000018052.12488.d1

Macun, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Malakcıoğlu, C. (2022). *Beş yaşındaki çocukların, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin empati düzeyleri ile çocukların duygulanımları arasındaki ilişkiler* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry Human Development, 41*(1), 98–113. https://doi.org/10.1007/s10578-009-0155-8

Marginson, S., & Dang, T. K. A. (2017). Vygotsky's Sociocultural Theory in the context of globalization. *Asia Pacific Journal of Education, 37*(1), 116-129. https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1216827

Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H., & Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, prosocial behaviour and emotional development in preschool aged children: A population based survey of kindergarten staff. *BMC Psychology, 2*(1), 44-55. https://doi.org/10.1186/s40359-014-0044-1

Martin, G. B., & Clark, R. D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology, 18*(1), 3-9. https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.1.3

Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2007). The codevelopment of self and sociomoral emotions during the toddler years. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 66-99). Guilford.

Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Sampling.* In *Research methods a practical guide for the social sciences* (pp. 152-173). Pearson.

Mayberry, M. L., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, and reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(6), 787-798. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9113-y

McCoy, D., & Raver, C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among Head Start families. *Social Development, 20*(4), 741-761. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00608.x

McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). *The development of empathy: How, when and why.* USA: University of Miami Department of Psychology, Ponce de Leon Dr. Coral Gables, FL 33146.

McMullen, M. B., Addleman, J., Fulford, A. M., Mooney, S., Moore, S., Sisk, S., & Zachariah, J. (2009). Learning to be “me” while coming to understand “we”: Encouraging prosocial babies in group settings. *Young Children, 64*(4), 20-28.

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, *198*(4312), 75-78. https://doi.org/10.1126/science.198.4312.75

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, *54*(3), 702-709. https://doi.org/10.2307/1130058

Memduhoğlu, H. B., & Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51*(1), 116-130. https://doi.org/10.15285/maruaebd.632965

Meyer, P. J. (2014). *Applied measurement with JMETRIK.* Routhledge.

Mikulincer, M., Gillath, O., Halevy, V., Avihou, N., Avidan, S., & Eshkoli, N. (2001). Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(6), 1205-1224. https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.6.1205

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* Sage.

Miller, P. A., & de Haar, M. A. J. o. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high-empathy children. *Motivation and Emotion, 21*(1), 109–125.

Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology, 32*(2), 210–219. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.210

Mills, H., & McCarroll, E. (2012). Emotion regulation in early childhood. *Texas Child Care Quarterly, 36*(1), 1-4.

Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2017). Emotion regulation, harsh parenting, and teacher sensitivity among socioeconomically disadvantaged toddlers in child care. *Early Education and Development, 29*(2), 143-160. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1371560

Naber, F. B. A., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Dietz, C., van Daalen, E., & van Engeland, H. (2007). Attachment in toddlers with autism and other developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(6), 1123-1138. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0255-2

Neary, P. (2023). Questionnaire measures of empathy in children: A scoping review. *Assessment, 30*(3), 798–824. https://doi.org/10.1177/10731911211069677

Nergaard, K. (2022). I want to join the play: Young children's wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early Years, 42*(4-5), 406-419. https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1744531

New, R. S., & Cochran, M. (2007). *Early childhood education: An International Encyclopedia*. Praeger.

Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*(6), 687–703. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002

Nissen, H., & Hawkins, C. J. (2008). Observing and supporting young children's social competence. *Dimensions of Early Childhood, 36*(3), 21-30.

O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice, 27*(3), 271-291. https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603533

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report, 9*(4), 770-792. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1913

Orçan, M. (2017). Sosyal gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (ss.125-177) içinde (8. Baskı). Pegem.

Ornaghi, V., Conte, E., & Grazzani, I. (2020). Empathy in toddlers: The role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in Psychology, 11*(1), 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586862

OSBEP (2014). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı.* Ankara.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., & Karayol, S. (2014a). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 3*(8), 37-46.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç Çakmak, E., Gültekin Akduman, G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., & Karayol, S. (2014b). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne-Baba Formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 102-115.

Önder, A. (2015). Çocukta empatinin gelişimi. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* (ss. 44-57) içinde. Pegem.

Özbek, M. F. (2010). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 49*(1), 567-587.

Özdemir, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, A. N., Gültekin Akduman, G., & Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ve empatik becerileri ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(64), 600-605. https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3382

Özdemir Beceren, B., & Adak Özdemir, A. (2019). Role of temperament traits and empathy skills of preschool children in predicting emotional adjustment. *International Journal of Progressive Education, 15*(3), 91-107. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.7

Özer Özbal, G., & Gönen, M. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarında empati ve prososyal davranışların geliştirilmesine yönelik deneysel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 48*(215), 1-30. https://doi.org/10.15390/EB.2023.11103

Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5–6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi, 59*(1), 128-140.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th. Ed.). Open University.

Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*(1), 1-21. https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0003

Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development, 67*(5), 2248–2268. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01855.x

Parsak, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Parsak, B., & Kuzucu, Y. (2020). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal becerilerinin rolü. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 347-374. https://doi.org/10.47793/hp.778702

Paulus, M., Wörle, M., & Christner, N. (2020). The emergence of human altruism: Preschool children develop a Norm for Empathy-based Comforting. *Journal of Cognition and Development, 21*(1), 104-124. https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1693375

Paz, Y., Orlitsky, T., Roth-Hanania, R., Zahn-Waxler, C., & Davidov, M. (2021). Predicting externalizing behavior in toddlerhood from early individual differences in empathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62*(1), 66–74. https://doi.org/10.1111/jcpp.13247

Pekdoğan, S., & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(37), 59-72.

Perren, S., Stadelmann, S., von Wyl, A., & von Klitzing, K. (2007). Pathways of behavioural and emotional symptoms in kindergarten children: What is the role of pro-social behaviour? *European Child & Adolescent Psychiatry, 16*(4), 209–214. https://doi.org/10.1007/s00787-006-0588-6

Perren, S., von Wyl, A., Stadelmann, S., Bzrgin, D., & von Klitzing, K. (2006). Associations between behavioral/emotional difficulties in kindergarten children and the quality of their peer relationships. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45*(7), 867–876. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000220853.71521.cb.

Persegani, C., Russo, P., Carucci, C., & Nicolini, M. (2002). Television viewing and personality structure in children. *Personality and Individual Differences, 32*(6), 977–999. https://doi.org/10.1016/S0191-8869%2801%2900102-7

Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 254-268. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782

Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444–458.

Platz, D., & Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education, 132*(1), 54-63.

Poole, C., Miller, S. A., & Church, E. B. (2005). How empathy develops: Effective responses to children help set the foundation for empathy 0 to 2 "Why is she crying?". *Early Childhood Today, 20*(2), 21-25.

Pope, A. W., Bierman, K. L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology, 35*(2), 335-346. https://doi.org/10.1037//0012-1649.35.2.335

Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice, 21*(1), 37-52. https://doi.org/10.1080/02667360500035181

Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 11-24. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_2

Pür, I. G. (2014). Emotion regulation intervention for complex developmental trauma: Working with street children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 159*(1), 697–701. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.471

Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal, 43*(1), 385-393. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1

Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education 5*(3), 311–351. https://doi.org/10.1002/rev3.3097

Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2012). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology, 31*(2), 231-256. https://doi.org/10.1111/bjdp.12002

Revesz, A. (2012). Working memory and the observed effectiveness of recasts on different L2 outcome measures. *Language Learning, 62*(1), 93-132. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00690.x

Ridley, C. A., Vaughn, S. R., & Wittman, S. K. (1982). Developing empathic skills: A model for preschool children. *Child Study Journal, 12*(2), 89-97.

Rivers, S. E., Tominey, S., O' Bryon, E., & Brackett, M. (2013). Developing emotional skills in early childhood settings using Preschool RULER. *Psychological Education Review, 37*(1), 20-25. https://doi.org/10.53841/bpsper.2013.37.2.19

Roberts, W. L., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology, 23*(3), 415–422. https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.415

Roberts, W. L., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67*(2), 449-470. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01745.x

Robinson, J. L. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social Development, 3*(2), 124-145. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1994.tb00032.x

Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists ans school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400.

Rogers C. R. (1975). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (F. Akkoyun, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16*(1), 103-124.

Roque, L., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior and Development, 36*(3), 298-306. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.03.003

Rose, A. J. (2007). Structure, content, and socioemotional correlates of girls' and boys' friendships: Recent advances and future directions. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(3), 489-506.

Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. (1992) Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development, The Jossey-Bass education series*, (pp. 7-23). Jossey-Bass.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons, Inc.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology, 7*(1), 49-62. https://doi.org/10.1017/S0954579400006337

Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J., & Mcdonald, K. L. (2011). Peer relationships in childhood. In M. E., Lamb & M. H. Bornstein (Eds.), *Social and personality development.* Psychology.

Saarni, C. (1999). A skill-based model of emotional competence: A developmental perspective. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, 1-18. ED430678.

Sae na, L., & Yeung-suk, L. (2000). The effect of prosocial ıntervention on friendship and empathy in preschool children*. Korean Journal of Child Studies, 21*(2), 147-156.

Sagi, A., & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology, 12*(2), 175-176. https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.2.175

Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(4), 440-453. https://doi.org/10.1111/bjdp.12055

Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 2014, 195-216. https://doi.org/10.14812/cufej.2014.020

Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *Journal of Positive Psychology, 4*(3), 223–233. https://doi.org/10.1080/17439760902819444

Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Santrock, J. W. (2014). *Child development*. McGraw Hill Education.

Sapsağlam, Ö., & Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6*(21), 244-264.

Saracho, O. N. (2001). Developmental play theories and children's social pretend play. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (pp. 41-62). Information Age.

Schatz, J. N., Smith, L. E., Borkowski, J. G., Whitman, T. L., & Keogh, D. A. (2008). Maltreatment risk, self-regulation, and maladjustment in at-risk children. *Child Abuse and Neglect, 32*(10), 972-982. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.09.001

Schneider, B. H. (2000). *Friends and enemies: Peer relations in childhood*. Arnold.

Schonert Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman Zait, A., & Hertzman, C. (2011). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health, 4*(1), 1-21. https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7

Scrimgeour, M. (2007). *Empathy and aggression: A study of the interplay between empathy and aggression in preschoolers.* Faculty of Wheaton College, Norton, Massachusetts, USA. http://dspace.nitle.org/bitstream/handle/10090/788/07_Scrimgeour.pdf?sequence=1

Semiz, S. (2018). *Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Semiz, S., & Lindberg, E. N. (2022). Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(2), 764-781. https://doi.org/10.16986/HUJE.2020063983

Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist, 17*(1), 18–24. https://doi.org/10.1177/1073858410379268

Sheppy, S. (2009). *Personal, social and emotional development in the early years foundation*. Routledge.

Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood. From birth to six years* (Revised and updated by. J. Harding & L. Melson-Smith). Routledge.

Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2018). *Life-span human development*. Cengage.

Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, *5*(1), 136-150. https://doi.org/10.1037/h0031066

Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2021). Preschoolers' empathy profiles and their social adjustment. *Frontiers in Psychology, 12*(1), 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.782500

Smith A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *Psychological Record, 56*(1), 3-21. http://dx.doi.org/10.1007/BF03395534

Soliman, S., Frydenberg, E., Liang, R., & Deans, J. (2021). Enhancing empathy in preschoolers: A comparison of social and emotional learning approaches. *The Educational and Developmental Psychologist, 38*(1), 64-76. https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1839883

Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help*? [Unpublished doctoral thesis]. University of Nebraska, Nebraska.

Spataro, P., Calabro, M., & Longobardi, E. (2020). Prosocial behavior mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(5), 727-745. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1731467

Speyer, L. G., Brown, R. H., Camus, L., Murray, A. L., & Auyeung, B. (2022). Alexithymia and autistic traits as contributing factors to empathy difficulties in preadolescent children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(2), 823–834. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04986-x

Spodek, B., & Saracho, O. N. (Eds.). (2003). Early childhood educational play. *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (pp. 171-181). Information Age.

Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). One social world: The integrated development of parent-child and peer relationships. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental context: The 30th Minnesota symposium on child psychology* (pp. 241-261). Erlbaum.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2017). Ölçme araçlarında geçerlik ve güvenirlik. *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 129-190) içinde (5. Baskı). Anı.

Stagnitti, K., Bailey, A., Hudspeth Stevenson, E., Reynolds, E., & Kidd, E. (2016). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of Early Childhood Research, 14*(4), 389-406. https://doi.org/10.1177%2F1476718X15579741

Stanton-Chapman, T., & Brown, T. (2015). A strategy to increase social interactions of 3-year old children with disabilities in an inclusive classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(1), 4-14. https://doi.org/10.1177/0271121414554210

Staub, E. (1990). Commentary on Part I. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 103-119). Cambridge University.

Stern, J. A., & Cassidy, J. (2018). Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review, 47*(1)*,* 1-22. https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.09.002

Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relations to affective states and perspective taking skills in preschool children. *Child Development, 51*(3), 815-822. https://doi.org/10.2307/1129469

Strayer, J., & Fraser, S. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development, 13*(2), 229-254. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x

Strayer, J., & Roberts, W. L. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development, 13*(1), 1-13. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x

Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children* [PhD thesis]. University of Virginia, USA.

Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian*

Occupational Therapy Journal, 53(4), 314-324. https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2006.00592.x

Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(9), 934–949. https://doi.org/10.1177/014616729521900

Şahin, G., & Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(5), 1-12.

Şahin, H., & Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1)*,* 39-56.

Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şahin Seçer, Z., & Alabay, E. (2011). Effects of Empathy Skills Activities on social skill and problem behaviours of preschool children who live in Social Services and Child Protection Institute. *International Journal of Arts and Sciences, 4*(5), 185-195.

Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şeremet, A. (2019). *Güvensiz bağlanma ve yalnızlık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolü [*Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ştefan, C. A., & Avram, J. (2018). The multifaceted role of attachment during preschool: moderator of its indirect effect on empathy through emotion regulation. *Early Child Development and Care, 188*(1), 62-76. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1246447

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Takamatsu, R. (2022). Empathy and group processes in Japanese preschool children: The odd one out among friends receives less empathic concern than out-groups. *Journal of Experimental Child Psychology, 221*(1), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105460

Taner Derman, M., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 336-368. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042188

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* Sage.

Telle, N. T., & Pfister, H. R. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: A neglected link. *Emotion Review, 8*(2), 154-163. https://doi.org/10.1177/1754073915586817

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Bruner/Mazel.

Thomas, D. R. (2006). General inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation, 27*(2), 237-246. https://doi.org/10.1177/1098214005283748

Thomas, R. M. (2000). *Comparing theories of child development* (5th ed.). Thomson/Wadsworth.

Thompson, E., & Melchior, S. (2020). Improving empathy in children: Interactive read-aloud as a counseling intervention. *Journal of Creativity in Mental Health, 15*(2), 199-211. https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1676857

Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: Observations from a preschool. *IFE PsychologIA, 19*(2), 394-411. https://www.ajol.info/index.php/ifep/cart/view/69584/57595

Thompson, R. (1987). Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 119-145). Cambridge University.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 250–283. https://doi.org/10.2307/1166137

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.249-268). Guilford.

Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler, 3*(1), 1-29. https://doi.org/10.47105/nsb.8476888

Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal, 43*(4), 249-256. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0644-7

Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 356-365. https://doi.org/10.1016%2Fj.appdev.2008.12.016

Tulpar, L. B. (2019). *4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi, İstanbul.

Tuncel, İ. (2019). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* (ss. 19-70) içinde (5. Baskı). Anı.

Tunçel, E. (2019). *Erken dönem uyumsuz şema alanları ve aleksitimi ilişkisinde prefrontal işlevlerin, empatinin ve duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü* [Yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi, Ankara.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 37*(1), 136-157.

Uğur-Ulusoy, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katılımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Karabük.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ungerer, J. A., Dolby, R., Waters, B., Barnett, B., Kelk, N., & Lewin, V. (1990). The early development of empathy: Self-regulation and individual differences in the first year. *Motivation Emotion, 14*(2), 93-106. https://doi.org/10.1007/BF00991638

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 589-598.

Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 305-338.

Ülgen, G., & Fidan, E. (1997). *Çocuk gelişimi*. Milli Eğitim.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 36*(176), 134-148.

Ünal, S. (2018). Okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin değerlendirilmesi. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Değişen Dünyada Eğitim) Tam Metin Kitabı* (ss. 9-13).

Vaish, A. (2020). Empathy and prosocial behavior. In J. B. Benson (Ed.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 560–567), Elsevier. https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21816-6

Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology, 40*(6), 911–926. https://doi.org/10.1037%2F0012-1649.40.6.911

van der Mark, I. L., van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development, 11*(4), 451-468. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00210

Van Hoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B., & Alward, K. R. (Eds.). (2015). Conclusion: Integrating play, development and practice. In *Play at the center of the curriculum* (pp. 399-429). Pearson Inc.

Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies, 45*(1), 511–534. https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182

Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The Kappa statistic. *Family Medicine, 37*(5), 360-363.

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem of psychology of behavior. *Soviet Psychology, 17*(4), 3-35. https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043

Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, *34*(1), 13-28.

Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 144*(1), 19–23. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.029

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children, 17*(2), 96-113.

Webster-Stratton, C., Reid, J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 471-488. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x

Wee, S. J., Kim, S. J., Chung, K., & Kim, M. (2022). Development of children's perspective-taking and empathy through bullying-themed books and role-playing. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(1), 96-111. https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1864523

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013a). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education, 7*(1), 104–112. http://dx.doi.org/10.1111/mbe.12015

Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013b). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play, 6*(1), 39–54.

Weisz, J. R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W., Weiss, B., Achenbach, T. M., & Walter, B. R. (1987). Epidemiology of behavioral and emotional problems among Thai and American Children: Parent reports for ages 6 to 11. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *26*(6), 890-897. http://dx.doi.org/10.1097/00004583-198726060-00014

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00304

Westhues, A., Hanbidge, A. S., Gebotys, R., & Hammond, A. (2009). Comparing the effectiveness of school-based and community-based delivery of an Emotional Regulation Skills Program for children. *School Social Work Journal, 34*(1), 74-95.

Wicker, B., Keysers, C., Plailly, J., Royet, J. P., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2003). Both of us disgusted in My insula: the common neural basis of seeing and feeling disgust. *Neuron, 40*(3), 655-664. https://doi.org/10.1016/s0896-6273(03)00679-2

Wispe, L. (1990). History of the concept of empahty. In N. Eisenberg & J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development*. Cambridge University.

Wojslawowicz Bowker, J. C., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(4), 671-693. https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0000

Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(1), 72-88. https://doi.org/10.1080/00221320209597969

Wright, B. D., & Stone, M. H. (1979). *Best test design.* Mesa Press.

Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 28*(3), 265-279. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00437.x

Xiong, Y. (2022). Excessive electronic media use: The effects on preschoolers' development of emotion and social relationships. *Advances in Social Science, Education and*

Humanities Research, 684(1), 329-336. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-13-8_41

Xu, Y. (2008). Childen's social play sequence: Parten's classic therapy revisited. *Early Child Development and Care, 180*(4), 489-498. https://doi.org/10.1080/03004430802090430

Yalçın, M. (2019). *Çocukların empatik bakış açısı ala becerisinin akran kabulü ve öğretmenleri ile olan iletişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.

Yaşar, M. (2012). Sosyokültürel yaklaşım. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (ss. 49-74) içinde. Vize.

Yaşar-Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yavuz, K. (2004). *0-12 yaş dönemi çocuklarda duygusal zekâ gelişiminde anne babalar ve öğretmenler için duygusal zekâ rehberi*. Özel Ceceli Okulları Yayınları.

Yavuzer, H. (2019). *Çocuk psikolojisi* (44. baskı). Remzi.

Yeşil, R. (2013). Nitel ve nicel araştırma yöntemleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde. Nobel.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (ss. 279-298) içinde (12. baskı). Nobel.

Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi [*Yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.

Yılmaz, H. (2020). *Okul öncesi duygu düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, *35*(5), 1189-1197. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1189

Yun, K., Chung, D., Jang, B., Kim, J. H., & Jeong, J. (2011). Mathematically gifted adolescents have deficiencies in social valuation and mentalization. *Plos One, 6*(4), e18224. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0018224

Yurdakul, Y., Beyazıt, U., & Bütün Ayhan, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(4), 1291-1307. https://doi.org/10.32709/akusosbil.874538

Yüksel, A. (2015). Empati: Tanım, kapsam, oluşum ve gelişim. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* (ss. 1-20) içinde. Pegem.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion, 14*(2), 107-130. https://doi.org/10.1007/BF00991639

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development, 50*(2), 319-330. https://doi.org/10.2307/1129406

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992a). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*(1), 126-136. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126

Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992b). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, *28*(6), 1038-1047. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1038

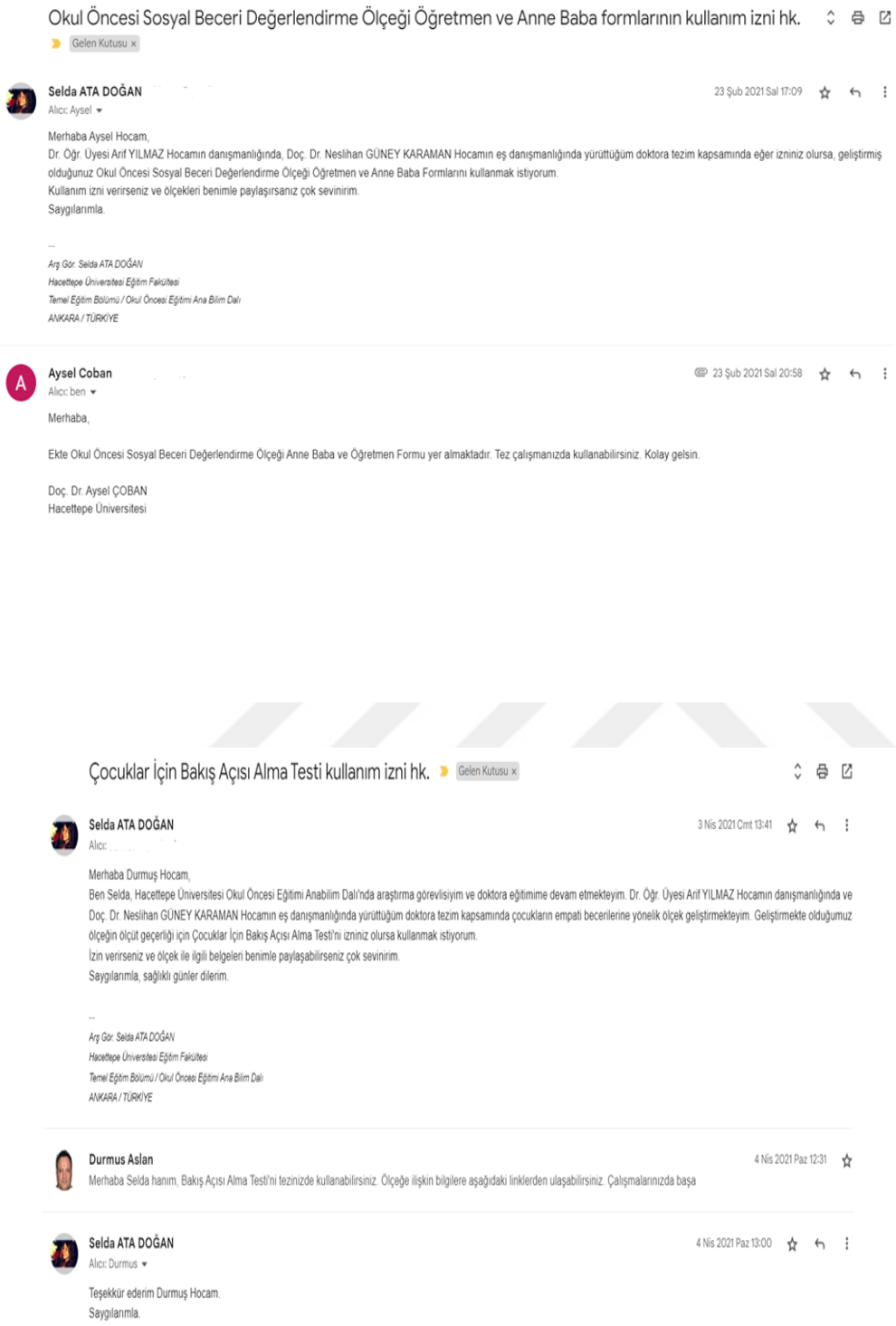
Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G., & Larsen, J. T. (2013). Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 174*(5), 582-603. https://doi.org/10.1080/00221325.2012.732125

Zava, F., Sette, S., Baumgartner, E., & Coplan, R. J. (2021). Shyness and empathy in early childhood: Examining links between feelings of empathy and empathetic behaviours. *British Journal of Developmental Psychology, 39*(1), 54–77. https://doi.org/10.1111/bjdp.12347

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development, 73*(3), 893-915. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446

Zoll, C., & Enz, S. (2005). A questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children. *Journal of Child Psychology, 15*(1), 165-174.

EK-A: Ölçme Araçları Kullanım İzinleri



Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen ve Anne Baba formlarının kullanım izni hk.

Gelen Kutusu ×

Selda ATA DOĞAN 23 Şub 2021 Sal 17:09

Alıcı: Aysel

Merhaba Aysel Hocam,
Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ Hocamın danışmanlığında, Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN Hocamın eş danışmanlığında yürüttüğüm doktora tezim kapsamında eğer izniniz olursa, geliştirmiş olduğunuz Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen ve Anne Baba Formlarını kullanmak istiyorum.
Kullanım izni verirseniz ve ölçekleri benimle paylaşırsanız çok sevinirim.
Saygılarımla.

--
Arş Gör. Selda ATA DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü / Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
ANKARA / TÜRKİYE

Aysel Coban 23 Şub 2021 Sal 20:58

Alıcı: ben

Merhaba,

Ekte Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne Baba ve Öğretmen Formu yer almaktadır. Tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN
Hacettepe Üniversitesi

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi kullanım izni hk.

Gelen Kutusu ×

Selda ATA DOĞAN 3 Nis 2021 Cmt 13:41

Alıcı:

Merhaba Durmuş Hocam,
Ben Selda, Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim ve doktora eğitimime devam etmekteyim. Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ Hocamın danışmanlığında ve Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN Hocamın eş danışmanlığında yürüttüğüm doktora tezim kapsamında çocukların empati becerilerine yönelik ölçek geliştirmekteyim. Geliştirmekte olduğumuz ölçeğin ölçüt geçerliği için Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.
İzin verirseniz ve ölçek ile ilgili belgeleri benimle paylaşabilirseniz çok sevinirim.
Saygılarımla, sağlıklı günler dilerim.

--
Arş Gör. Selda ATA DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü / Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
ANKARA / TÜRKİYE

Durmus Aslan 4 Nis 2021 Paz 12:31

Merhaba Selda hanım, Bakış Açısı Alma Testi'ni tezinizde kullanabilirsiniz. Ölçeğe ilişkin bilgilere aşağıdaki linklerden ulaşabilirsiniz. Çalışmalarınızda başa

Selda ATA DOĞAN 4 Nis 2021 Paz 13:00

Alıcı: Durmus

Teşekkür ederim Durmuş Hocam.
Saygılarımla.

EK-B: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenleri- Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu

Bölüm 1: Demografik sorular

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Öğrenim durumunuz:

Mesleki deneyiminiz (yıl):

Bölüm 2: Empati becerileri

a) Sizce empati nedir? Sınıfınızdaki çocukların empati becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaparsınız?

b) Empati becerileri gelişmiş çocuklarda gözlemlediğiniz beceriler ve davranışlar nelerdir? Empati becerileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemlediğiniz beceriler ve davranışlar nelerdir?
c) Size göre sınıfınızda empati becerileri en çok gelişmiş ve en az gelişmiş çocuklar kimlerdir?

Bölüm 3: Arkadaşlık ilişkileri

a) Sizce arkadaşlık becerileri nedir? Sınıfınızdaki çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaparsınız?

b) Arkadaşlık ilişkileri gelişmiş çocuklarda gözlemlediğiniz beceriler ve davranışlar nelerdir? Arkadaşlık ilişkileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemlediğiniz beceriler ve davranışlar nelerdir?
c) Size göre sınıfınızda arkadaşlık ilişkileri en çok gelişmiş ve en az gelişmiş çocuklar kimlerdir?

Bölüm 4: Duyguları yönetme becerileri

a) Sizce duyguları yönetme becerileri nedir? Sınıfınızdaki çocukların duyguları yönetme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaparsınız?

b) Duyguları yönetme becerileri gelişmiş çocuklarda gözlemlediğiniz beceriler ve davranışlar nelerdir? Duyguları yönetme becerileri daha az gelişmiş çocuklarda gözlemlediğiniz beceriler ve davranışlar nelerdir?
c) Size göre sınıfınızda duyguları yönetme becerileri en çok gelişmiş ve en az gelişmiş çocuklar kimlerdir?

Bölüm 5: Oyun Temelli Empati Programı **(Sadece deney grubu öğretmenlerine yönelik)**

a) Oyun Temelli Empati Programı'ndan beklentileriniz nelerdir?

EK-C: Deney Grubu Öğretmenleri- Yarı Yapılandırılmış Son Görüşme Formu

1) Ön görüşme sırasında çocuklara uygulanacak Oyun Temelli Empati Programı'ndan beklentilerinizi sormuştum (Öğretmene beklentileri hatırlatılır). Eğitim programını tamamladık. Oyun Temelli Empati Programı'ndan beklentilerinizin karşılandığını düşünüyor musunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?
2) Uygulanan Oyun Temelli Empati Programı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3) Oyun Temelli Empati Programı sonrasında çocuklarınızın becerilerinde gördüğünüz değişiklikler nelerdir?

EK-Ç: Deney Grubu Aileleri- Açık Uçlu Anket Formu

1) Çocuğunuzun sınıfında uygulanan Oyun Temelli Empati Programı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

……
……
……
……
……
……
……..
……

2) Uygulanan Oyun Temelli Empati Programı sonrasında çocuğunuzun becerilerinde gördüğünüz değişiklikler nelerdir?

……
……..
……
……
……
……
……
……

EK-D: Deney Grubu Öğretmeni Gönüllü Katılım Formu

Sayın Öğretmenim,

Ben Selda ATA DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim. Doç. Dr. Aysel ÇOBAN danışmanlığında "Oyun Temelli Empati Programının Çocukların Empati, Arkadaşlık ve Duyguları Yönetme Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmamı gerçekleştiriyorum. Araştırmada çocukların empati, arkadaşlık ve duyguları yönetme becerilerini oyun temelli etkinlikler aracılığıyla geliştirmek için yedi hafta sürecek bir eğitim programı hazırlanmıştır. Programın etkililiğini ölçmek için eğitimi alan ve almayan grupların bu becerileri arasındaki fark incelenecektir. Aileler ve çocuklardan gönüllü katılım onayı aldıktan sonra, sınıfınızdaki çocuklarla grup olarak, oyun temelli etkinlikler uygulanması planlanmaktadır. Bu etkinlikler aracılığıyla çocukların empati, duyguları yönetme ve arkadaşlık ilişkileri becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Programı uygulamaya başlamadan önce ve programı uyguladıktan sonra sizinle iki kez çocukların bu becerileri hakkında görüşmeler yapılması planlanmaktadır. Görüşmelerimizin yaklaşık 20'şer dakika sürmesi beklenmektedir. Yanıtlarınız bizim için çok değerlidir. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Katılımcılar kodlarla tanımlanacak ve kişisel bilgiler üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. İstenildiği takdirde çalışma sonuçları hakkında bilgi sahibi olabilirsiniz. Çalışmadan elde edilecek bulguların okul öncesi eğitimi alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, katılımcıların fiziksel ya da ruhsal sağlığını tehdit edici bir unsur içermemektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmayı gerekçe göstermeksizin reddedebilirsiniz. Herhangi bir aşamada çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Konu hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Çalışmada katılımcı olarak yer almayı kabul ediyorum.

Katılımcının Adı, Soyadı:

E-posta:

İmza: **Tarih:**

Araştırmacı: Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

Adres: Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü A Blok Beytepe / ANKARA

E-posta:

Telefon:

İmza: **Tarih:**

EK-E: Kontrol Grubu Öğretmeni Gönüllü Katılım Formu

Sayın Öğretmenim,

Ben Selda ATA DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim. Doç. Dr. Aysel ÇOBAN danışmanlığında "Oyun Temelli Empati Programının Çocukların Empati, Arkadaşlık ve Duyguları Yönetme Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmamı gerçekleştiriyorum. Araştırmada çocukların empati, arkadaşlık ve duyguları yönetme becerilerini oyun temelli etkinlikler aracılığıyla geliştirmek için yedi hafta sürecek bir eğitim programı hazırlanmıştır. Programın etkililiğini ölçmek için eğitimi alan ve almayan grupların bu becerileri arasındaki fark incelenecektir. Aileler ve çocuklardan gönüllü katılım onayı aldıktan sonra, sınıfınızdaki çocukların kontrol grubunda yer alması planlanmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce sizinle çocukların bu becerileri hakkında görüşme yapılması planlanmaktadır. Görüşmenin yaklaşık 20 dakika sürmesi beklenmektedir. Yanıtlarınız bizim için çok değerlidir. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Katılımcılar kodlarla tanımlanacak ve kişisel bilgiler üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. İstenildiği takdirde çalışma sonuçları hakkında bilgi sahibi olabilirsiniz. Çalışmadan elde edilecek bulguların okul öncesi eğitimi alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, katılımcıların fiziksel ya da ruhsal sağlığını tehdit edici bir unsur içermemektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmayı gerekçe göstermeksizin reddedebilirsiniz. Herhangi bir aşamada çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Konu hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Çalışmada katılımcı olarak yer almayı kabul ediyorum.

Katılımcının Adı, Soyadı:

E-posta:

İmza: **Tarih:**

Araştırmacı: Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

Adres: Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü A Blok Beytepe / ANKARA

E-posta:

Telefon:

İmza: **Tarih:**

EK-F: Deney Grubundaki Çocukların Aile İzin Formu

Değerli anne-babalar,

Ben Selda ATA DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim. Doç. Dr. Aysel ÇOBAN danışmanlığında "Oyun Temelli Empati Programının Çocukların Empati, Arkadaşlık ve Duyguları Yönetme Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmamı gerçekleştiriyorum. Araştırmada çocukların empati becerilerini, arkadaşlık ilişkilerini ve duyguları yönetme becerilerini oyun temelli etkinlikler aracılığıyla geliştirmek için yedi hafta sürecek bir eğitim programı hazırlanmıştır. Programın etkililiğini ölçmek için eğitimi alan ve almayan grupların bu becerileri arasındaki fark incelenecektir. Bu kapsamda çocuğunuzun bulunduğu sınıftaki çocuklarla grup olarak, oyun temelli etkinlikler uygulanması planlanmaktadır. Program uygulama öncesinde ve sonrasında bu becerilerin gelişimini takip etmek için ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere farklı zamanlarda üç kez "4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen ve Ana Baba Formu'nun Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarının" uygulanması planlanmaktadır.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği çocukların empati becerilerinin üç alt boyutunu (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) ölçme amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte dört senaryo yer almaktadır. Çocukların yaş ve gelişim dönemine uygun olarak hazırlanan senaryolarda yer alan hikâye kahramanlarının duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin çocukların görüşleri alınacaktır. Bu kapsamda çocuğunuzla 12-15 dakika sürecek görüşme yapılması planlanmaktadır. OSBED Öğretmen Formu çocuğunuzun öğretmeni tarafından doldurulacak, Ana Baba Formu ise sizler tarafından doldurulacaktır.

Elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Katılımcılar kodlarla tanımlanacak ve kişisel bilgiler üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. İstenildiği takdirde çalışma sonuçları hakkında bilgi sahibi olabilirsiniz. Çalışmadan elde edilecek bulguların okul öncesi eğitimi alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, katılımcıların fiziksel ya da ruhsal sağlığını tehdit edici bir unsur içermemektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını gerekçe göstermeksizin reddedebilirsiniz. Çalışmaya başlanmadan önce çocuğunuzdan da izin alınacaktır, çocuğunuz çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılabilir. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Konu hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Çocuğumun çalışmada katılımcı olarak yer almasını kabul ediyorum.

Ebeveynin adı soyadı:

İmzası: **Tarih:**

Araştırmacı: Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

Adres: Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü A Blok Beytepe / ANKARA

E-posta:

Telefon:

İmza: **Tarih:**

Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını onaylıyorsanız lütfen demografik bilgi formunu doldurunuz.

Çocuk Demografik Bilgi Formu

Çocuğun adı:

Çocuğun doğum tarihi:

Çocuğun cinsiyeti:

Çocuğun okul öncesi eğitime devam ettiği süre (ay olarak belirtebilirsiniz):

EK-G: Kontrol Grubundaki Çocukların Aile İzin Formu

Değerli anne-babalar,

Ben Selda ATA DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim. Doç. Dr. Aysel ÇOBAN danışmanlığında "Oyun Temelli Empati Programının Çocukların Empati, Arkadaşlık ve Duyguları Yönetme Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmamı gerçekleştiriyorum. Araştırmada çocukların empati becerileri, arkadaşlık ilişkileri ve duyguları yönetme becerilerini oyun temelli etkinlikler aracılığıyla geliştirmek için yedi hafta sürecek bir eğitim programı hazırlanmıştır. Programın etkililiğini ölçmek için eğitimi alan ve almayan grupların bu becerileri arasındaki fark incelenecektir. Bu kapsamda çocuğunuzun kontrol grubunda yer alması ve ön test ve son test olmak üzere farklı zamanlarda iki kez "4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen ve Ana Baba Formu'nun Arkadaşlık İlişkileri ve Duyguları Yönetme Becerileri alt boyutlarının" uygulanması planlanmaktadır.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği çocukların empati becerilerinin üç alt boyutunu (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) ölçme amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte dört senaryo yer almaktadır. Çocukların yaş ve gelişim dönemine uygun olarak hazırlanan senaryolarda yer alan hikâye kahramanlarının duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin çocukların görüşleri alınacaktır. Bu kapsamda çocuğunuzla 12-15 dakika sürecek görüşme yapılması planlanmaktadır. OSBED Öğretmen Formu çocuğunuzun öğretmeni tarafından doldurulacak, Ana Baba Formu ise sizler tarafından doldurulacaktır.

Elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Katılımcılar kodlarla tanımlanacak ve kişisel bilgiler üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. İstenildiği takdirde çalışma sonuçları hakkında bilgi sahibi olabilirsiniz. Çalışmadan elde edilecek bulguların okul öncesi eğitimi alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, katılımcıların fiziksel ya da ruhsal sağlığını tehdit edici bir unsur içermemektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını gerekçe göstermeksizin reddedebilirsiniz. Çalışmaya başlanmadan önce çocuğunuzdan da izin alınacaktır, çocuğunuz çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılabilir. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz. Konu hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN / Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Çocuğumun çalışmada katılımcı olarak yer almasını kabul ediyorum.

Ebeveynin adı soyadı:

İmzası: **Tarih:**

Araştırmacı: Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

Adres: Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü A Blok Beytepe / ANKARA

E-posta:

Telefon:

İmza: **Tarih:**

Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını onaylıyorsanız lütfen demografik bilgi formunu doldurunuz.

Çocuk Demografik Bilgi Formu

Çocuğun adı:

Çocuğun doğum tarihi:

Çocuğun cinsiyeti:

Çocuğun okul öncesi eğitime devam ettiği süre (ay olarak belirtebilirsiniz):

EK-Ğ: Deney Grubu Çocuk Onam Formu

Merhaba ……,

Ben Selda. Hacettepe Üniversitesi'nde çalışıyorum. Senin ve arkadaşların için birlikte oyunlar oynayarak eğlenebileceğimiz birçok etkinlik hazırladım. Hazırlamış olduğum oyunları sizlerle yedi hafta oynamak istiyorum. Bu oyunları oynamaya başlamadan önce ve oyunlarımızın tamamı bittikten sonra da size bazı hikâyelerim ve bu hikâyelerimin olduğu kağıtlarımı göstermek ve bunlar hakkında sohbet etmek istiyorum. Sohbetimiz yaklaşık 12-15 dakika sürecektir.

Etkinliklerimizde ya da sohbetlerimiz sana sorulacak sorularda ya da gösterilecek resimlerde hiçbir şekilde rahatsızlık verecek durumlar bulunmamaktadır. Oyun oynarken, sohbet ederken sorulan sorulardan ya da herhangi bir durumdan dolayı kendini rahatsız hissedersen sohbeti bitirebiliriz.

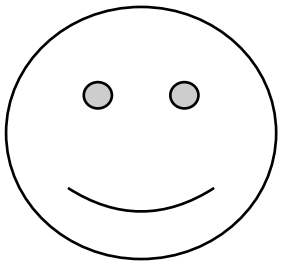
Seninle yaptığım sohbetteki bilgileri bir araştırma için kullanacağım. Senin bilgilerini kimse ile paylaşmayacağım, sadece araştırma için kullanacağım. Bu araştırmaya katılmak için annen ve babanın izni var.

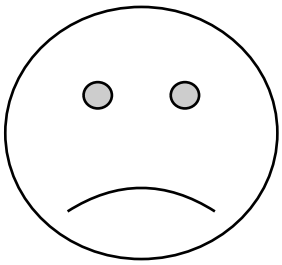
Sormak istediğin sorular varsa bana sorabilirsin.

Birlikte oyun oynamak, sohbet etmek, göstereceğim resimler ve resimlerin hikâyeleri hakkında konuşmak ister misin? İstiyorsan gülen yüzü, istemiyorsan üzgün yüzü boyayabilir misin?

Çocuğun Adı Soyadı:

Uygulama Tarihi:





Teşekkür ederim.

EK-H: Kontrol Grubu Çocuk Onam Formu

Merhaba ……,

Ben Selda. Hacettepe Üniversitesi'nde çalışıyorum. Bazı hikâyelerim ve bu hikâyelerimin resimlerinin olduğu kâğıtlarım var. Seninle ve arkadaşlarınla bu hikâyelerle ve resimlerle ilgili sohbet etmek istiyorum. Sohbetimiz yaklaşık 12-15 dakika sürecektir.

Sohbet sırasında sana sorulacak sorularda ya da gösterilecek resimlerde hiçbir şekilde rahatsızlık verecek durumlar bulunmamaktadır. Sohbet ederken sorulan sorulardan ya da herhangi bir durumdan dolayı kendini rahatsız hissedersen sohbeti bitirebiliriz.

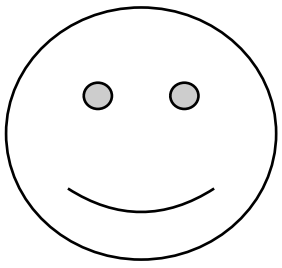
Seninle yaptığım sohbetteki bilgileri bir araştırma için kullanacağım. Senin bilgilerini kimse ile paylaşmayacağım, sadece araştırma için kullanacağım. Bu araştırmaya katılmak için annen ve babanın izni var.

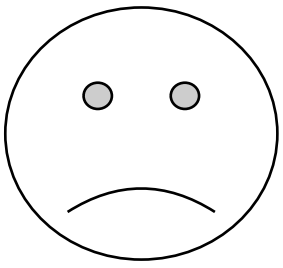
Sormak istediğin sorular varsa bana sorabilirsin.

Benimle sohbet etmek, göstereceğim resimler ve resimlerin hikâyeleri hakkında konuşmak ister misin? İstiyorsan gülen yüzü, istemiyorsan üzgün yüzü boyayabilir misin?

Çocuğun Adı Soyadı:

Uygulama Tarihi:





Teşekkür ederim.

EK-I: 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Ölçek Geliştirme Çalışması

Aile İzin ve Demografik Bilgi Formu

Değerli anne-babalar,

Ben Selda ATA DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim. Doç. Dr. Aysel ÇOBAN danışmanlığında "Oyun Temelli Empati Programının Çocukların Empati, Arkadaşlık ve Duyguları Yönetme Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmamı gerçekleştiriyorum. Sosyal ilişkilerin sağlıklı sürdürülebilmesinde hayat boyu etkisi olan empati becerilerinin erken yıllarda desteklenmesi, çocukların gelişiminde kritik öneme sahiptir. Bu araştırma kapsamında çocukların empati becerilerinin üç alt boyutunu (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) ölçme amacıyla "4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği" hazırlanmıştır. Ölçekte resimli hikâyelerden oluşan dört senaryo yer almaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve gelişim dönemine uygun olarak hazırlanan senaryolarda yer alan hikâye kahramanlarının duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin 4-5 yaş çocuklarının görüşleri alınacaktır. Bu kapsamda size uygun olan bir zaman diliminde, çocuğunuzla yaklaşık 15 dakika sürecek çevrim içi görüşme yapılması planlanmaktadır.

Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, katılımcılar kodlarla tanımlanacak ve kişisel bilgiler üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Araştırma çocuğunuzun fiziksel ya da ruhsal sağlığını tehdit edici bir unsur içermemektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını gerekçe göstermeksizin reddedebilirsiniz. Çalışmaya başlanmadan önce çocuğunuzdan da izin alınacaktır, çocuğunuz çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılabilir.

Talep ettiğiniz takdirde, çocuğunuzla yapılması planlanan çevrim içi görüşme sonrasında görüşme ile ilgili bilgi verilecek, çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulama önerileri hakkında ücretsiz bilgilendirme yapılacaktır. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz [redacted] adresine e-posta ile ulaşabilirsiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Uzm. Araştırma Görevlisi Selda ATA DOĞAN

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Çocuğumun çalışmada katılımcı olarak yer almasını kabul ediyorum.

Ebeveynin adı soyadı:

İmzası: **Tarih:**

Araştırmacı: Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

Adres: Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü A Blok Beytepe / ANKARA

E-posta:

Telefon:

İmza: **Tarih:**

Demografik Bilgi Formu

Çocuğa Yakınlık Durumunuz: Anne ……. Baba …… Diğer ……. (Açıklayınız)

Yaşınız:

Eğitim durumunuz:

Çocuğun diğer ebeveyninin yaşı:

Çocuğun diğer ebeveyninin eğitim durumu:

Çocuğunuz evde kimlerle birlikte yaşıyor? (Örneğin, anne, baba, kardeş, büyükanne, yardımcı vb.) :

Çocuğunuzun adı soyadı (görüşme sırasında hitap edebilmek için):

Çocuğunuzun cinsiyeti:

Çocuğunuzun doğum tarihi : ….(gün) / …..(ay) / …… (yıl)

Çocuk sayınız:

Çalışmaya katılacak çocuğunuzun doğum sırası:

Çocuğunuzun devam ettiği okul öncesi kurum türü:

MEB'e bağlı bağımsız anaokulu (……) MEB'e bağlı anasınıfı (……)

Özel okul öncesi eğitim kurumu (anasınıfı, anaokulu) (……)

Okula gitmiyor (……) Diğer (……) Açıklayınız: _____

Çocuğunuzun ikamet etmekte olduğu ilçe:

Çocuğunuzla yapılacak çevrim içi görüşmenin zaman dilimini belirleyebilmek için iletişim bilgileriniz (telefon numarası ve e-posta adresi belirtiniz):

EK-İ: Oyun Temelli Empati Programı Etkinlik Planı ve Aile Katılımı Örneği

Etkinliğin adı: Sokakta Yaşayan Hayvanlar

Geliştirilmesi amaçlanan empati becerileri alt boyutu/boyutları: Duyuşsal, bilişsel ve davranışsal empati

Etkinliğin hedefi: Yardıma ihtiyaç duyan bir canlıya nasıl yardım edilebileceği hakkında fikir yürütebilme, empati geliştirebilme ve bu fikirleri davranışa dönüştürebilme

Etkinlik süresi: 50 dakika

Etkinlik türü: Bütünleştirilmiş Büyük Grup Türkçe ve Oyun Etkinliği

Materyaller: Islak Pati hikâye kitabı, kitabın renkli görsellerinden üçer kopya, kâğıt, boya kalemleri, renkli kartonlar, makas, yapıştırıcı, sokakta yaşayan hayvan resimleri, kedi / köpek mamaları, plastik tabaklar

Sözcük ve kavramlar: pati, mutluluk, yardım etme, empati

Kazanımlar ve göstergeleri:

MEB

Bilişsel Gelişim Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.

Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.

Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Başkalarının duygularını söyler.
Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

OSBEP

Arkadaşlık Becerileri Kazanım 4: Bir iş ya da görev için arkadaşlarıyla iş birliği yapabilme

4.1: Arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya istekli olur.

4.2: Arkadaşları ile grupta iş bölümü yapar.

Duyguları Yönetme Becerileri Kazanım 5: Başkalarının duygularını anlayabilme

5.1: Duyguları anladığını jest ve mimiklerle gösterir.

5.2: Başkasının duygusunu yüz ifadesine bakarak söyler.

Öğrenme Süreci:

Çocuklarla sabah sohbeti yapıldıktan sonra, Islak Pati hikâye kitabının kapağı çocuklara gösterilir. Kapak hakkında konuşulur ve hikâyenin adının Islak Pati olduğu söylenir. Pati ne demek sorusunun ardından, araştırmacı hikâye görsellerini göstermeden hikâyeyi okumaya başlar. Hikâyenin 12. sayfasında kesilir ve çocuklara sorular sorulur.

"*Pencereden dışarıyı seyrederken bahçedeki yaprakların arasında bir şeyin kıpırdadığını fark etti. "Bu da ne böyle?" diye düşündü."* bölümü okunur ve Emre'nin yaprakların arasında ne görüyor olabileceği sorulur. Kedi cevabı alındıktan sonra hikâye okunmaya devam edilir. *"Yaprakların arasından sabah gördüğü kedi çıkıverdi. Kediciğin yorgunluktan bıyıkları aşağı inmişti. Artık yürümeye gücü kalmadığı belliydi. Emre kendi yaşadıklarını hatırladı. Rüzgâr, yağmur, soğuk? Yürümeye çalışırken ne kadar da zorlanmıştı*." Çocuklar sizce Emre bunları düşündükten sonra ne yapmış olabilir? Sen Emre'nin yerinde olsaydın ne yapardın? soruları sorulur ve çocuklara düşüncelerini resmetleri için kâğıt ve boyalar verilir. Tüm çocuklar resimlerini tamamladıktan sonra, neler çizdiklerini neler yapacaklarını anlatırlar. Daha sonra hikâye kaldığı yerden okunmaya devam edilir.

Hikâye tamamlandıktan sonra, çocuklar üç gruba ayrılır. Hikâyenin sayfaları iki sayfa bir sayfaya sığacak şekilde renkli fotokopi ile çoğaltılmıştır ve tüm hikâye görselleri gruplara verilir. Şimdi sizlerle bir oyun oynayacağız, okuduğumuz hikâye kitabının resimleri var önümüzde, hikâyedeki sıraya göre grup olarak dizmenizi istiyorum denir. Gruplara zaman tanınır, hikâye resimlerini sıralarlarken araştırmacı da sorularla çocukları destekler. Sokakta yaşayan diğer hayvanlarla ilgili sohbet edilir. Gruplar resimleri sıralamayı bitirdikten sonra sayfaları canlandırarak arkadaşlarına anlatır. Araştırmacı bu süreçte hatırlatmalar yaparak hikâye kahramanlarının duygularına dikkat çeker.

Değerlendirme:

Etkinlik sonunda çember olunur. Çocuklarla sohbet edilir. Çocuklar hikâyedeki çocuk neler yaptı? Sizce Emre okuldan dönerken yağmurda çok ıslanıp üşümeseydi, dışarıdaki kediye yardım eder miydi? Siz Emre'nin yerinde olsaydınız neler yapardınız? Sizce Emre kediyi eve alınca kedi ne hissetmiş olabilir? Sokak hayvanlarına neden yardımcı oluruz? Sokak hayvanlarına yardımcı olmak neden önemlidir? Bizler sokak hayvanları için neler yapabiliriz

soruları sorulur ve çocuklara sokakta yaşayan hayvan resimleri dağıtılır. Renkli kartonlar, boya kalemleri, makas, yapıştırıcılar verilerek çocukların duygu ve düşüncelerini resmetmeleri sağlanır. Tüm çocuklar resimlerini bitirdikten sonra “Sokakta Yaşayan Hayvanlar İçin Neler Yapabiliriz?” panosuna resimler yapıştırılır. Tüm çocukların resmini anlatmasına fırsat tanınır.

Etkinlik fotoğrafları:



Aile Katılımı

Sevgili anne-babalar,

Bu hafta etkinliklerimize “Hayvanların da duyguları var mıdır?” sorusu ile başladık. Hayvanların duyguları ve bu duyguların nedenleri hakkında kitaplar okuduk, sohbet ettik ve canlandırmalar yaptık. Bugün “Islak Pati” kitabını okuyarak sokakta yaşayan hayvanlar hakkında konuştuk. Sokak hayvanlarının özellikle kış aylarında yiyecek bulmakta zorluk yaşadığından bahsettik ve beyin fırtınası yaparak sokakta yaşayan hayvanlar için neler yapabileceğimizi resmettik ve sohbet ettik.

Sizlerden ricam gönderilmiş olan kedi/köpek mamalarını çocuğunuzla birlikte sokağınızda uygun bir yere bırakarak, sokaktaki kedilerin/köpeklerin karınlarını doyurmalarına yardımcı olmanız. Çocuğunuza, yaşadığınız bu anının resmini çizmesi ve 10 Ocak 2022 Pazartesi günü çizdiği resmi okula getirmesi konusunda yardımcı olursanız sevinirim.

Uzm. Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

Aile katılımı fotoğrafı:



EK-J: 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Uygulama Rapor Örneği

Değerli ….. Ailesi,

Okul öncesi dönem çocukların sosyalleştiği, farklı beceriler geliştirdikleri ve bu becerilerin sürdürüldüğü bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan sosyal beceriler çocukların yaşamları boyunca hayata uyum sağlayabilmesine ve sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar sergileyebilmesine olanak sağlamaktadır. Empati becerileri de bu sosyal uyuma katkıda bulunan becerilerdendir. Empati, kişinin kendisini karşıdakinin yerine koyarak, olaylara karşıdakinin bakış açısı ile bakması, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlaması, hissetmesi ve bu durumu davranışa yansıtarak karşıdakine iletme süreci olarak tanımlanmaktadır. Empatik becerilerin gelişmiş olması bireyin anne, baba, akranları ve çevresindeki diğer kişilerle sağlıklı ilişkiler kurmasına ve olumlu sosyal davranışlarda bulunmasına katkı sağlar. Yapılan çalışmalarda da empati becerileri yüksek olan çocukların empati becerileri düşük olan akranlarına göre daha az problem davranış sergiledikleri, kendini kontrol edebilme becerilerinin daha yüksek olduğu, sosyal ilişkilerde yaşanan problemleri daha kolay çözdükleri, arkadaşları ile daha olumlu ilişkiler kurdukları ve daha az akran reddine maruz kaldıkları, iş birliği, yardım etme gibi olumlu sosyal davranışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocukların empati becerilerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi önem taşımaktadır.

Kasım ve ocak aylarında sizden onay aldıktan sonra, çocuğunuzun empati becerilerini değerlendirmek amacıyla resimli hikayelerden oluşan 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği görselleri üzerinden çocuğunuzla iki kez bireysel sohbet edilmiştir. Ölçekte dört temel duygu ifadesinin (mutlu, üzgün, sinirli ve korkmuş) ön planda olduğu hikâyeler yer almaktadır. Çocuğa hikâyelerin görselleri sırayla gösterilmiş ve hikâyeler anlatılmıştır. Hikâyelerdeki kahramanların duygu durumlarına, duygu durumlarının nedenlerine, benzer durumda çocuğun kendisini nasıl hissedeceğine ve ne yapacağına yönelik sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sırasında ….'nın dört temel duygu ifadesini doğru isimlendirdiği ve çoğunlukla kendisine anlatılan hikâyelerdeki karakterlerin duygu durumlarını ve duygu durumlarının nedenlerini doğru tahmin ettiği görülmüştür. Aynı zamanda kendisini hikâyelerdeki karakterlerin yerine koyarak, kendi duygu durumunu ve duygu durumunun nedenlerini hikâyeye uygun olarak ifade edebilmiştir. Davranışsal empati alt boyutuna ilişkin "bu çocuğun yerinde sen olsaydın ne yapardın" sorularına çoğunlukla hikayedeki olay örgüsüne uygun yanıtlar vermiştir. Yaptığım ön ve son görüşmeler sonucunda …..'nın empati becerilerinin yaşıtlarından beklenen düzeyde olduğunu söyleyebilirim.

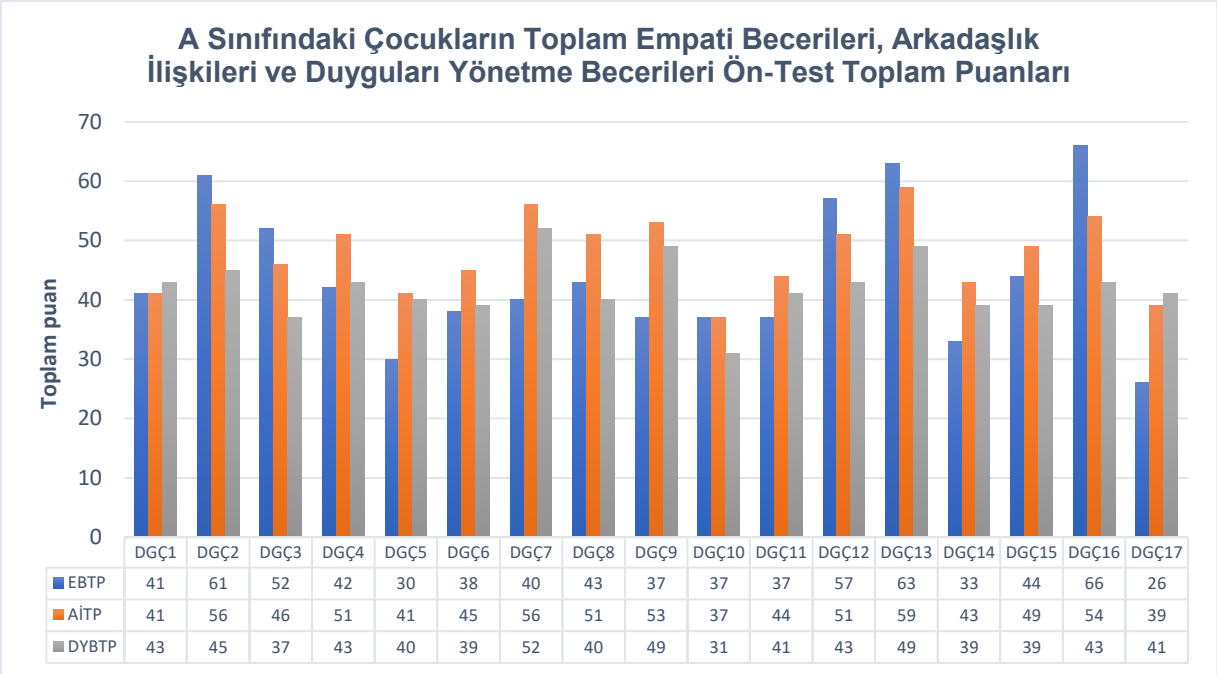
Çocuğunuzun kendi duygularını anlayıp ifade etmesi ve karşıdakinin duygularını anlayarak, bu duyguların nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunmasını desteklemek adına sizler de;

- Günlük yaşamda çocuğunuzun duygularını özgürce ifade etmesine imkân sağlayarak öncelikle çocuğunuzun kendi duygularını tanımasına ve ifade etmesine yardımcı olabilir,
- Çocuğunuz duyguları iyi ya da kötü duygular olarak ifade ettiğinde, hangi duygudan bahsettiği hakkında konuşarak, duyguları doğru isimlendirmesine yardımcı olabilir,
- Çocuğunuzla birlikte fotoğraf albümlerinizi inceleyerek fotoğraftaki kişilerin duyguları ve duygularının nedenleri hakkında konuşabilir,
- Okuduğunuz hikâye kitaplarındaki kahramanların duyguları ve bu duyguların nedenleri hakkında konuşup, benzer durumda çocuğunuzun ne hissedeceği, neden böyle hissedeceği ve benzer durumda kendisinin neler yapacağı ile ilgili sohbet edebilirsiniz.

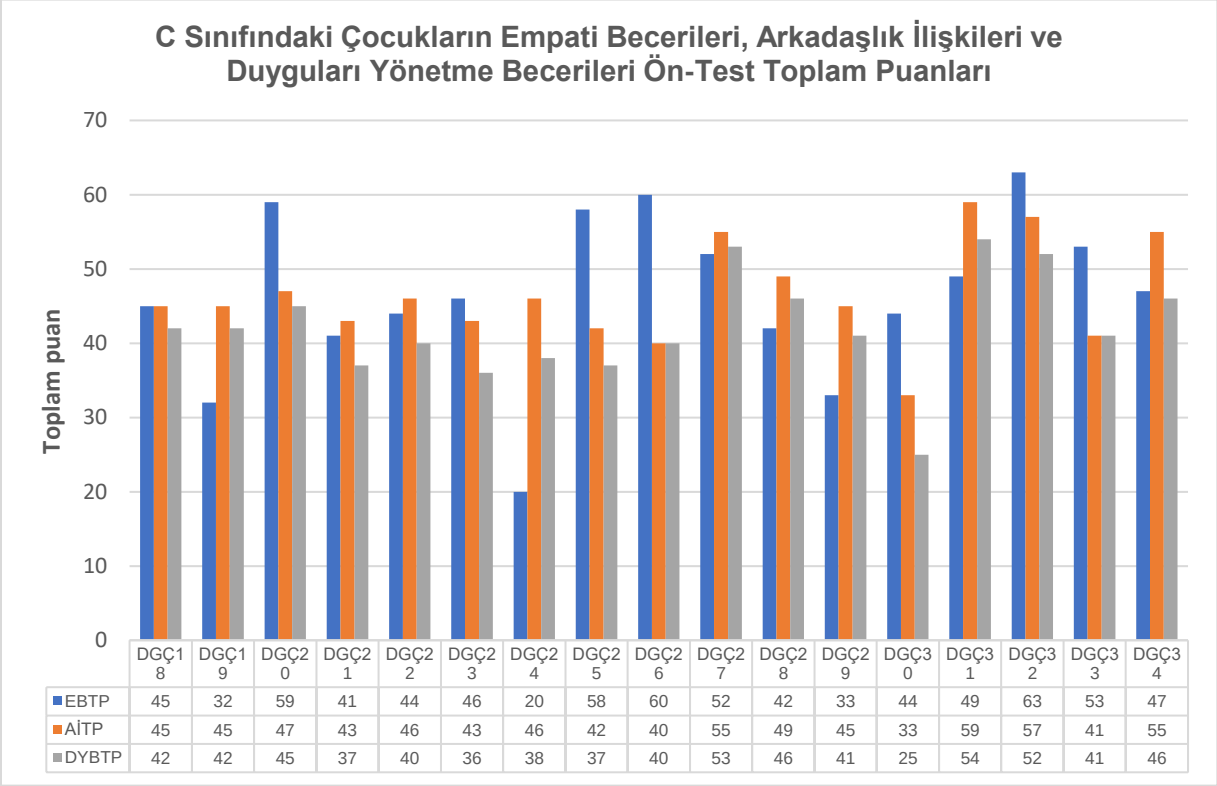
Çocuğunuzun sosyal duygusal becerilerinin gelişmesine önem vererek, bu çalışmaya katılmasına izin verdiğiniz için teşekkür ederim.

Uzm. Arş. Gör. Selda ATA DOĞAN

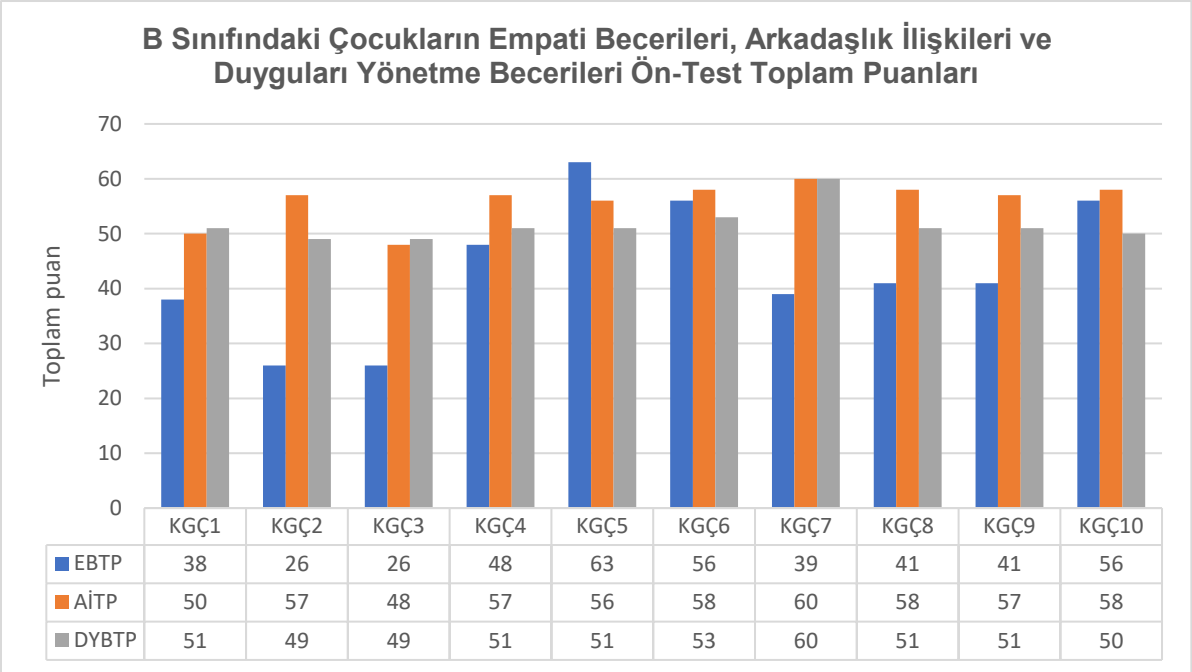
EK-K: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Ön-Test Toplam Puanlara İlişkin Grafikler



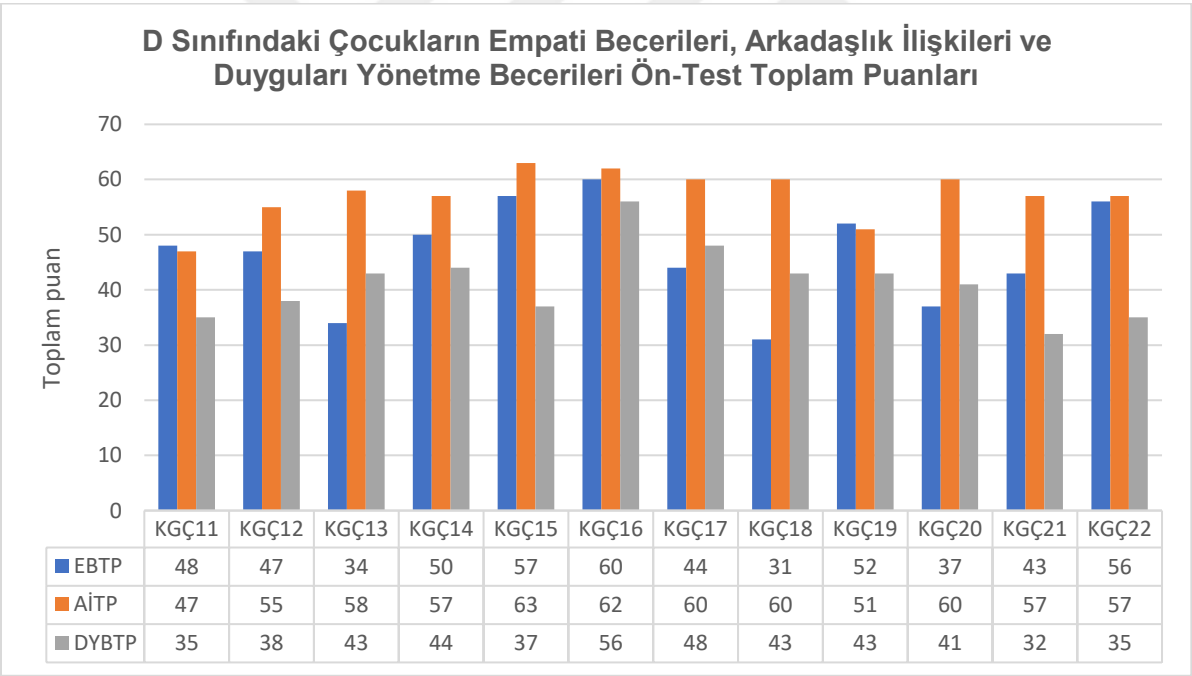
	DGÇ1	DGÇ2	DGÇ3	DGÇ4	DGÇ5	DGÇ6	DGÇ7	DGÇ8	DGÇ9	DGÇ10	DGÇ11	DGÇ12	DGÇ13	DGÇ14	DGÇ15	DGÇ16	DGÇ17
EBTP	41	61	52	42	30	38	40	43	37	37	37	57	63	33	44	66	26
AİTP	41	56	46	51	41	45	56	51	53	37	44	51	59	43	49	54	39
DYBTP	43	45	37	43	40	39	52	40	49	31	41	43	49	39	39	43	41



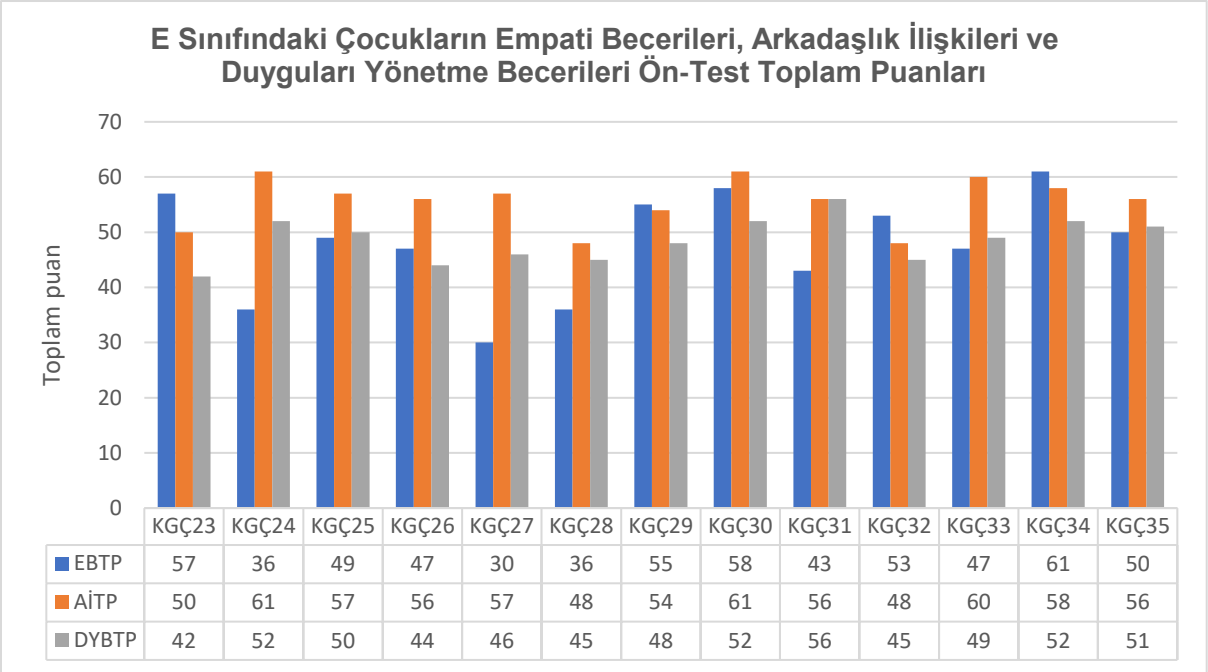
	DGÇ18	DGÇ19	DGÇ20	DGÇ21	DGÇ22	DGÇ23	DGÇ24	DGÇ25	DGÇ26	DGÇ27	DGÇ28	DGÇ29	DGÇ30	DGÇ31	DGÇ32	DGÇ33	DGÇ34
EBTP	45	32	59	41	44	46	20	58	60	52	42	33	44	49	63	53	47
AİTP	45	45	47	43	46	43	46	42	40	55	49	45	33	59	57	41	55
DYBTP	42	42	45	37	40	36	38	37	40	53	46	41	25	54	52	41	46



	KGÇ1	KGÇ2	KGÇ3	KGÇ4	KGÇ5	KGÇ6	KGÇ7	KGÇ8	KGÇ9	KGÇ10
EBTP	38	26	26	48	63	56	39	41	41	56
AİTP	50	57	48	57	56	58	60	58	57	58
DYBTP	51	49	49	51	51	53	60	51	51	50



	KGÇ11	KGÇ12	KGÇ13	KGÇ14	KGÇ15	KGÇ16	KGÇ17	KGÇ18	KGÇ19	KGÇ20	KGÇ21	KGÇ22
EBTP	48	47	34	50	57	60	44	31	52	37	43	56
AİTP	47	55	58	57	63	62	60	60	51	60	57	57
DYBTP	35	38	43	44	37	56	48	43	43	41	32	35



	KGÇ23	KGÇ24	KGÇ25	KGÇ26	KGÇ27	KGÇ28	KGÇ29	KGÇ30	KGÇ31	KGÇ32	KGÇ33	KGÇ34	KGÇ35
EBTP	57	36	49	47	30	36	55	58	43	53	47	61	50
AİTP	50	61	57	56	57	48	54	61	56	48	60	58	56
DYBTP	42	52	50	44	46	45	48	52	56	45	49	52	51

*EBTP: Empati becerileri toplam puanı
AİTP: Arkadaşlık ilişkileri toplam puanı
DYBTP: Duyguları yönetme becerileri toplam puanı

EK-L: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 03/05/2021
Sayı: E-35853172-300-00001563720

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001563720 3.05.2021
Konu : Selda ATA DOĞAN (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 19.03.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001504783 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Selda ATA DOĞAN'ın Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ** danışmanlığında yürüttüğü **"Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Oyun Temelli Empati Programının Geliştirilmesi"** başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **13 Nisan 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: AB3A2649-330C-4156-9FDE-9E452F480D15 Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevda TOPAL
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: 03123051008

EK-M: Araştırma MEB İzni

Tarih: 10/08/2021
Sayı: E-605.99-0000

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-29280034 10.08.2021
Konu : Araştırma izni

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 13.07.2021 tarihli ve 1663298 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Selda ATA DOĞAN'ın **"Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Oyun Temelli Empati Programının Geliştirilmesi"** konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı bağımsız anaokullarında uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (19 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Emine Konuk
Unvan : Şef
Telefon No : 0 (312) 306 89 30
E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr
İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr
Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2a24-387f-3362-ae00-b2aa kodu ile teyit edilebilir.

EK-N: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
* atıfta bulunduğum eserlerin bütününü kaynak olarak gösterdiğimi,
* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

21/12/2023

(İmza)

Selda ATA DOĞAN

EK-O: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

21/12/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Oyun Temelli Empati Programının Çocukların Empati, Arkadaşlık ve Duyguları Yönetme Becerilerine Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
21/12/2023	290	435299	08/12/2023	%12	2263583349

Uygulanan filtreler:
1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Selda ATA DOĞAN

Öğrenci No.: N1641526

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr., Aysel ÇOBAN, İmza)

EK-Ö: Thesis/Dissertation Originality Report

21/12/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: The Effect of Play-Based Empathy Program on Children's Empathy, Friendship and Emotion Management Skills

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
21/12/2023	290	435299	08/12/2023	%12	2263583349

Filtering options applied:
1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Selda ATA DOĞAN

Student No.: N6141526 Signature

Department: Department of Primary Education

Program: Early Childhood Education

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr., Aysel ÇOBAN, Signature)

EK-P: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge"** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren … ay ertelenmiştir. (2)
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

21/12/2023

(imza)

Selda ATA DOĞAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

**Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*