T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÇAĞI ÇOCUKLARININ PROSOSYALLİK VE SALDIRGANLIK DAVRANIŞLARININ SOSYAL-DUYGUSAL-AHLAKİ GELİŞİMLERİ İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ESRA OKUR
22736053

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. CEYMİ DOENYAS

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÇAĞI ÇOCUKLARININ PROSOSYALLİK VE SALDIRGANLIK DAVRANIŞLARININ SOSYAL-DUYGUSAL-AHLAKİ GELİŞİMLERİ İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ESRA OKUR
22736053
ORCID NO: 0009-0004-6159-8090

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. CEYMİ DOENYAS

MAYIS 2025

Esra OKUR tarafından hazırlanan "İlkokul Çağı Çocuklarının Prososyallik ve Saldırganlık Davranışlarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimleri ile Empatik Eğilimleri Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışma, **23/05/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Doç. Dr. Ceymi Doenyas	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Fulya Türk	……
Prof. Dr. Müge Yüksel	……

ÖZET

İLKOKUL ÇAĞI ÇOCUKLARININ PROSOSYALLİK VE SALDIRGANLIK DAVRANIŞLARININ SOSYAL-DUYGUSAL-AHLAKİ GELİŞİMLERİ İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

İlkokul çağı, çocukların akademik bilgi edinmesinin yanı sıra sosyal, duygusal ve ahlaki yönden de geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde şekillenen sosyal-duygusal-ahlaki gelişimin ve empatik eğilimin, prososyal ve saldırgan davranışlar ile nasıl bir ilişkide olduğu merak konusudur. Bu ilişkilerin anlaşılmasının, çocukların bireysel gelişimine ve toplumda sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, ilkokul çağı çocuklarının prososyallik ve saldırgan davranışlarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimleri ve empatik eğilimleri ile olan ilişkisini araştırmakta ve ilkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimleri ile empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı ve yaş düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedir.

Araştırmanın örneklemini, devlet okulunda öğrenim gören 8-11 yaş aralığında 285'i kız 265'i erkek olmak üzere toplam 550 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde "Kişisel Bilgi Formu", "Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği", "Çocuk Prososyallik Ölçeği", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Saldırganlık Ölçeği-Anne Baba Formu" kullanılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlkokul çağı çocuklarının yaş düzeyi arttıkça sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinin azaldığı bulunurken, bu örneklemde empatik eğilim düzeylerinde yaşa bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmada kardeş sayısı arttıkça sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri arttıkça prososyal davranışlarının arttığı ve saldırganlık davranışlarının azaldığı bulunmuştur. Prososyallik ve saldırganlık düzeyinin yordayıcılarını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim değişkenlerinin prososyallik ve saldırganlık düzeyini yordamaya devam ettiği bulunmuştur. Sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi ve empatik eğilim birlikte prososyallik düzeyinin %22'sini açıklamaktadır. Sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi ve empatik eğilim birlikte saldırganlık düzeyinin %17'sini açıklamaktadır. Buna göre, çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim düzeylerindeki artış prososyal davranışlarındaki artışla ilişkiliyken, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim düzeylerindeki artış, saldırganlık düzeyindeki azalmayla ilişkilidir. Bu sonuçlar, ilkokul çağındaki çocukların sosyal ortamlarda işlevselliğini ve uyum becerilerini desteklemek amacıyla ailelere, eğitimcilere, okul idarecilerine ve psikolojik danışmanlara yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Empatik Eğilim, İlkokul Dönemi, Prososyallik, Saldırganlık, Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE PROSOCIAL AND AGGRESSIVE BEHAVIORS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN TERMS OF THEIR SOCIAL-EMOTIONAL-MORAL DEVELOPMENT AND EMPATHIC TENDENCY

Primary school age is a period when children not only acquire academic knowledge, but also grow socially, emotionally, and morally. There is an interest in understanding the relationship between social-emotional-moral development and empathic tendencies, which develop during this period, with prosocial and aggressive behaviors. It is believed that understanding these relationships will contribute to the personal development of children and help them form healthy social relationships in society. This research investigated the relationship between social-emotional-moral development and empathic tendencies with prosocial and aggressive behaviors of primary school-aged children**.** Additionally, it examined if these children's social-emotional-moral development and empathic tendencies differ significantly according to gender, age levels, and number of siblings.

The sample of the study consists of 550 primary school students, including 285 girls and 265 boys, aged between 8-11, who attend a public school. During the data collection process, the "Personal Information Form", "Social-Emotional and Moral Development Scale" "Child Prosociality Scale", "Empathic Tendency Scale" and "Children Aggression Scale-Parent Form" were used. Results showed that female students had higher levels of social-emotional-moral development and empathic tendencies compared to male students. While the research revealed that social-emotional-moral development levels decreased with increasing age among primary school-aged children, no considerable age-related difference was detected in empathic tendency levels in this sample. The study found that as the number of siblings increased, social-emotional-moral development levels and empathic tendency levels also increased. As children's social-emotional-moral development levels and empathic tendencies increased, so did their prosocial behaviors, aggression decreased. The regression analysis, which was conducted to determine the predictors of prosocial and aggressive behavior, indicated that social-emotional-moral development levels and empathic tendencies continued to predict prosocial behavior and aggressive behavior. Social-emotional-moral development levels and empathic tendencies together explain 22% of prosocial behavior levels. Social-emotional-moral development levels and empathic tendencies together explain 17% of aggression levels in these primary school children. In sum, social-emotional-moral development and empathic tendencies of children are associated with higher/more prosocial behaviors and reduced aggression levels. These findings can guide families, educators, and psychological counselors in supporting the social-emotional-moral development and empathic tendencies of primary school-aged children in order to support their functionality and adaptability in social settings.

Keywords: Aggression, Empathic Tendency, Primary School, Prosocial Behavior, Social-Emotional-Moral Development

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, akademik bilgi edinmenin ötesinde kendimi her anlamda geliştirdiğim bir yolculuk oldu. Bu süreçte, hem bilimsel hem kişisel anlamda ilerlememi destekleyen pek çok değerli insanın varlığını hissettim.

En başta, çalışmamın her aşamasında yanımda olan, bilgi birikimi, rehberliği ve vizyonuyla yolumu aydınlatan danışmanım Doç. Dr. Ceymi Doenyas'a gönülden teşekkür ederim. Kıymetli hocamın rehberliği akademik kazanımların yanı sıra yaşamın farklı alanlarında da gelişimime büyük katkılar sağladı. Akademik yolculuğumun en güzel durağı olan yüksek lisans tez çalışmamı özenle hazırlamama vesile olan sayın danışmanımla yollarımız kesiştiği için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Tez jürimde yer almayı kabul ederek beni çok mutlu eden bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan çok kıymetli Prof. Dr. Fulya Türk ve Prof. Dr. Müge Yüksel'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Katkılarıyla bu süreci benim için çok daha anlamlı hale getirdiler.

Araştırmamın her aşamasında anlayışla yanımda olan ve gerekli kolaylıkları sağlayan Yıldıztepe İlkokulu okul müdürüne ve idarecilerine en içten teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama aşamasında iş birliği yaparak geri bildirimleri ile çalışmamın niteliğini güçlendiren sınıf öğretmenlerine ve okul psikolojik danışmanlarına da teşekkür ederim. Katkıları ve samimi yaklaşımları ile bu çalışmanın en değerli parçası olan sevgili öğrencilerime de içtenlikle teşekkür ederim.

Bu yolculukta en büyük gücüm, her koşulda yanımda olan ve sevgileriyle beni ayakta tutan ailemdi. Hayatım boyunca en güvenli limanım olan, sevgisini, emeğini ve fedakârlığını bir an bile esirgemeyen canım annem Döndü Taştekin'e; varlığıyla içimi her zaman rahatlatan, düşünceleriyle yolumu aydınlatan ve güçlü duruşuyla bana da güç veren sevgili babam Cavit Taştekin'e gönülden teşekkür ederim. İçtenlikleriyle, neşeleriyle ve destekleriyle hayatımı güzelleştiren canım kardeşlerim Beyza ve Bilge Taştekin'e yürekten teşekkür ederim. Böyle bir aileye sahip olmak, hayatımdaki en büyük şanslardan biridir.

Bu yolculukta en kıymetli yol arkadaşım, canım eşim Bünyamin Okur'a çok teşekkür ederim. Sabırla bekleyişi, anlayışla yaklaşımı ve her zaman yanımda oluşuyla, bu süreci daha anlamlı, daha güzel ve unutulmaz bir yolculuğa dönüştürdü.

Son olarak, bu çalışmanın elde edilen bulgularıyla ilgili alana katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutması en büyük temennimdir.

Esra OKUR

Mayıs, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı 3
1.2. Araştırmanın Önemi 4
1.3. Araştırmanın Varsayımları 5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5. Tanımlar 6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8
2.1. Prososyallik 8
2.2. Saldırganlık 9
2.3. Empatik Eğilim 11
2.3.1. Hoffman'ın Empati Kuramı Temelinde Empati, Prososyallik ve Saldırganlık İlişkisi 12
2.3.2. Empatik Eğilim ile İlgili Yapılan Araştırmalar 13
2.4. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim 15
2.4.1. Sosyal Gelişim 16
2.4.1.1. Sosyal Bilgi İşleme Modeli Temelinde Sosyal Gelişim, Prososyallik ve Saldırganlık İlişkisi 18
2.4.2. Duygusal Gelişim 20
2.4.2.1. Duygusal Zekâ Kuramı Temelinde Duygusal Gelişim, Prososyallik ve Saldırganlık İlişkisi 21
2.4.3. Ahlaki Gelişim 23
2.4.3.1. Toplumsal Alan Kuramı Temelinde Ahlaki Gelişim, Prososyallik ve Saldırganlık İlişkisi 24
2.4.4. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ile İlgili Yapılan Araştırmalar 27
3. YÖNTEM 30
3.1. Araştırmanın Modeli 30
3.2. Araştırmanın Örneklemi 30

3.3. Veri Toplama Araçları 31
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 31
3.3.2. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği 32
3.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği 32
3.3.4. Çocuk Prososyallik Ölçeği 33
3.3.5. Saldırganlık Ölçeği: Anne-Baba Formu 33
3.4. Verilerin Toplanması 33
3.5. Verilerin Analizi 35
4. BULGULAR 38
4.1. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler 38
4.2. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilim Düzeyinin Puan Ortalamalarında Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular 39
5. TARTIŞMA VE YORUM 46
5.1. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum 46
5.2. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum 48
5.3. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Yaşa Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum 49
5.4. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Yaşa Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermemesine Yönelik Tartışma ve Yorum 51
5.5. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum 53
5.6. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum 54
5.7. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Prososyalliği Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum 55
5.8. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum 57
5.9. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Prososyalliği Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum 59
5.10. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum 60
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 65
6.1. Sonuçlar 65
6.2. Öneriler 66
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 66
6.2.2. Ebeveynlere Yönelik Öneriler 66

6.2.3. Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler 67
6.2.4. Öğretmenlere ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler 68
6.2.5. Okul İdarecilerine Yönelik Öneriler 68
KAYNAKÇA 70
EKLER 91

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleme Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzdelik Değerleri 31

Tablo 2. Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 36

Tablo 3. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler 39

Tablo 4. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilim Düzeyinin Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları 39

Tablo 5. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilim Düzeyinin Yaşa Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Analizi Sonuçları 40

Tablo 6. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilim Düzeyinin Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Analizi Sonuçları 41

Tablo 7. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim, Empatik Eğilim, Prososyallik ve Saldırganlık Arasındaki İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 42

Tablo 8. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilimin Prososyallik Düzeyini Yordamasına Yönelik Regresyon Sonuçları 43

Tablo 9. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilimin Saldırganlığı Yordamasına Yönelik Regresyon Sonuçları 44

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: Varyans Analizi
ÇPÖ	: Çocuk Prososyallik Ölçeği
EEÖ	: Empatik Eğilim Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SDAGO	: Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği
SÖ-ABF	: Saldırganlık Ölçeği - Anne Baba Formu
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
VIF	: Varyans Enflasyon Faktörü
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi

1. GİRİŞ

Öğrencilerin günün çoğu vaktini geçirdiği okul ortamı, akademik başarı ile birlikte, öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin desteklenmesinde kritik bir rol üstlenmektedir (Bozgün & Baytemir, 2019). Okulların temel hedefi, akademik anlamda yetkin bireyler yetiştirmenin yanı sıra sosyal becerileri gelişmiş, sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilen ve sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmektir (Greenberg vd., 2003). Bu hedef doğrultusunda çocukların gelişiminde önemli bir aşama olarak kabul edilen ilkokul dönemi, yani orta çocukluk dönemi, ön plana çıkmaktadır. Yaklaşık 6 ila 11 yaş arasını kapsayan bu dönem, çocukların fiziksel olarak güçlendiği, dikkat ve düşünme becerilerinde gelişmelerin görüldüğü, arkadaşlık ilişkilerinin güç kazandığı ve duygularını tanıma ile ifade etme becerilerinin gelişmeye başladığı bir evre olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2019). Bu yaş grubundaki çocuklar, arkadaşlık ilişkilerine daha fazla zaman ayırmakta; sırayla oynama, kurallara uyma, başkalarının duygularını anlama gibi sosyal-duygusal becerileri geliştirme eğilimindedir. Bu dönem, Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'nda "çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu" evresine karşılık gelir (Erikson, 1964). Bu gelişimsel evre, sorumluluk alma, çaba gösterme, takdir edilme ve grupla iş birliği yapma gibi sosyal yaşantılara daha açık hâle geldikleri bir dönemi ifade etmektedir (Erol & Köksal, 2025; Sabato & Kinzler, 2025). Bu dönemin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, çocukların akademik olarak desteklenmesinin yanı sıra sosyal, duygusal ve ahlaki alanlarda da desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Nitekim araştırmalar da sosyal-duygusal yeterliliklerin kazanılmasının, akademik başarıyı artırmanın yanı sıra çocukların genel refah düzeyini de iyileştirdiğini ortaya koymaktadır (Eisenberg vd., 2006; Greenberg vd., 2003; Guerra & Bradshaw, 2008). Bu nedenle, çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişimlerini desteklemek giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Sarıcı-Bulut, 2024).

Sosyal-duygusal gelişim, bireylerin duygularını fark etme, yönetme ve çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kurma yeteneklerini geliştiren bir süreçtir (Kandır & Alpan, 2008). Ahlaki gelişim ise, çocukların adalet duygusu ve sorumluluk gibi

değerleri oluşturma süreci olarak tanımlanır (Çam vd., 2012). Bu değerler, çocukların sosyal normlara uygun davranmalarına ve başkalarının haklarına saygı göstermelerine katkıda bulunur (Killen & Smetana, 2015). Çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişimindeki ilerlemeler, toplumsal kurallara uymalarını ve yardım etme, işbirliği ve paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlar anlamına gelen prososyal davranışlar sergilemelerini teşvik eder (Gibbs, 2014; Sarıcı-Bulut, 2024). Bu süreçte prososyal davranışlar, çocukların sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve toplumsal kabul görmelerine katkı sağlar (Eisenberg & Mussen, 1989). Bu davranışların gelişimi, çocukların özgüvenini artırarak sosyal çevrelerinde kabul edilmelerini kolaylaştırır (Wentzel, 1993). Ancak, sosyal-duygusal-ahlaki gelişimdeki yetersizlikler, çocuklarda başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmayı zorlaştırabilir ve bu da saldırganlık gibi olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir (Card vd., 2008). Literatürde sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimin yetersiz olduğu bireylerde saldırgan davranışların daha sık görüldüğü belirtilmiştir (Roberts & Strayer, 1996; Murray-Close, vd., 2006). Bu nedenle, çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişimlerinin, saldırganlık ve prososyal davranışlarla olan ilişkisi önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlkokul döneminde sosyal-duygusal-ahlaki gelişimin önemini anlamak kadar, empatik eğilime de odaklanmak büyük bir önem taşır. Empati, bireylerin başkalarının duygularını anlama ve bu duygulara karşı duyarlılık gösterme becerisidir (Decety & Jackson, 2004). Hoffman'ın Empati Kuramı'na göre (2000), empati, prososyal davranışların ortaya çıkmasında temel motivasyonlardan biridir. Çocuklar, empati yoluyla başkalarının yaşadığı duygusal durumlara karşı duyarlılık geliştirebilir ve bu da onları prososyal davranışlarda bulunmaya yönlendirebilir (Hoffman, 2000). Araştırmalar, empati düzeyi yüksek olan çocukların, başkalarının ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak yardım etme ve paylaşma gibi prososyal davranışlar sergileme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Brazil vd., 2023; Qiu vd., 2024; Rodriguez vd., 2021). Empati düzeyi yüksek olan çocukların sınıfta iş birliği yapma ve uygun davranışlar sergileme eğiliminde olduğu ve öğretmenler tarafından daha olumlu değerlendirildikleri belirtilmektedir (Spinrad & Eisenberg, 2009). Bu nedenle, empati düzeyi yüksek olan çocuklar öğretmenlerinden ve akranlarından daha fazla sosyal destek alabilmekte ve okul etkinliklerine daha çok katılım gösterebilmektedir (Coie & Dodge, 1988; Wentzel, 1993). Bu bağlamda, empati ile prososyal davranışlar

arasındaki ilişki, çocukların sosyal ortamlardaki etkileşimlerini belirleyen önemli bir faktör olarak düşünülmektedir.

Empati, çocukların olumlu sosyal ilişkilerini destekleyebildiği gibi aynı zamanda saldırganlık gibi olumsuz davranışların önlenmesine de katkıda bulunabilir (Eisenberg & Miller, 1987). Saldırgan davranışlar, hem bu davranışlara maruz kalan öğrenciler hem de saldırgan olan öğrenciler üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Schwartz vd., 2006). Bunun yanı sıra saldırganlık, bireysel düzeyde birçok olumsuz sonucun yanı sıra okul iklimi, aidiyet duygusu ve öğretim yöntemleri gibi okul süreçlerinde de olumsuzluklara yol açabilmektedir (Brookmeyer vd., 2006; Malm & Löfgren, 2006). Kozina ve arkadaşlarının (2020) 304 ergen üzerinde yaptığı çalışmada, empati düzeyi yüksek olan bireylerin saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, saldırganlığı ve prososyalliği öngören faktörlerin araştırılmasının, eğitim ortamındaki sosyal ilişkileri ve çocukların gelişim süreçlerini daha iyi anlayabilmek açısından önemli olabileceğini düşündürtmektedir.

Çocuklar açısından hem bireysel hem de toplumsal gelişimin dinamiklerinden olan sosyal-duygusal-ahlaki gelişimin ve empatik eğilimin, prososyallik ve saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisi, bu araştırmanın temel konusudur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul çağı çocuklarının prososyallik ve saldırgan davranışlarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimleri ve empatik eğilimleri ile olan ilişkisini araştırmakta ve ilkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimleri ile empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, yaş ve kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ile empatik eğilim düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

   1.1. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

   1.2 İlkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. İlkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6. İlkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyleri kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ile prososyallik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. İlkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyleri ile prososyallik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. İlkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyleri ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri prososyallik düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

7. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri saldırganlık düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul ortamında saldırganlık, dünya genelindeki eğitim kurumlarında süregelen bir sorun olmaya devam etmektedir (Alonso-Rodríguez vd., 2025). Okullarda öğrenciler tarafından saldırgan davranışların sergilenmesi ve maruz kalınan saldırganlığın arttığı günümüzde birçok öğrencinin saldırgan davranışlardan olumsuz etkilendiği ifade edilmektedir (Eisman vd., 2020; Imuta vd., 2022). Saldırgan davranışların artması, öğrenciler arasında güvensizlik hissini arttırabilmekte (Türk & Türnüklü, 2016) ve saldırganlığa maruz kalan çocukların psikolojik dayanıklılıkları ve akademik başarıları üzerinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Rigby, 2003). Bu durum, çocukların gelişiminde kalıcı hasarlar oluşturabilmekte ve ilerleyen yaşlarda devam

edebilecek davranışsal ve psikolojik sorunlara zemin hazırlayabilmektedir (Smith & Brain, 2000). Bu bağlamda, saldırganlık davranışlarının nedenlerini anlamaya ve bu davranışların önlenmesine yönelik çalışmalar yapmak, çocukların hem bireysel hem de toplumsal gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir (Cacho, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde tüm okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin genel hedefi "Sosyal Beceriler"; İstanbul ili yerel hedefi “Akran Zorbalığı” olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu doğrultuda okullarda yürütülen uygulamalarda kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı Genel Müdürlüğü ile PICTES ve UNICEF işbirliğinde; öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok farkındalık, psikoeğitim, bireysel müdahale programları ve materyaller hazırlanmıştır (Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Hizmetleri Müdürlüğü, 2024). Bu hedefler kapsamında tüm öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişimleri ve empatik eğilimleri desteklenerek sosyal ve akademik başarı için rol oynayan birçok kazanım edinmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, 26 Ağustos 2024’te yayınlanan "Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi", eğitim kurumlarında saldırganlık ve zorbalığın azaltılmasına yönelik politikaların hayata geçirilmesi için bir çerçeve sunmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu bağlamda, bu araştırmanın, söz konusu hedeflerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişimlerini ve empatik eğilimlerini desteklemeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim ile prososyallik ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyerek literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma ile ilgili temel varsayımlar aşağıda belirtilmiştir.

1. İlkokul öğrencilerinin ve bu öğrencilerin ebeveynlerinin, ölçek ve formlardaki soruları samimiyetle ve tamamını özenle okuyarak cevaplandırdığı öngörülmektedir.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, ölçülen özellikleri doğru bir biçimde değerlendirdiği kabul edilmektedir.

3. Çalışma gruplarındaki çocukların, evrenle aynı özelliklere sahip bireylerden oluştuğu varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma ile ilgili sınırlılıklar aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmada araştırılan değişkenler, kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Prososyallik Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği Anne-Baba Formu, Empatik Eğilim Ölçeği ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan Saldırganlık Ölçeği: Anne-Baba Formu ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Bu durum, sosyal beğenirlik yanlılığı, hatırlama hataları ve öznel değerlendirme gibi yanıtlayıcı yanlılıklarını artırma riski taşımaktadır.
3. Araştırma kesitsel bir desenle yürütülmüştür. Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkiler nedensellik temelinde yorumlanamaz; yalnızca mevcut durum üzerinden ilişkisel sonuçlara ulaşılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği'nin alt boyutlarından biri olan prososyallik alt boyutu, araştırmada bağımlı değişken olarak ayrıca ele alındığı ve sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ile arasındaki ilişki incelendiği için analiz dışı bırakılmıştır. Prososyallik ile ilişki incelenirken toplam puana prososyallik alt boyutundan alınan puan dâhil edilmemiş, saldırganlık ile ilişki incelenirken dâhil edilmiştir. Bu durum, prososyallik ile gerçekleştirilen incelemede sosyal-duygusal-ahlaki gelişimin bütüncül değerlendirilmesini kısmen sınırlamış olabilir.

1.5. Tanımlar

Bu bölümde kavramların tanımına yer verilmiştir.

Sosyal Gelişim: Bireyin başkalarıyla etkili iletişim kurma, duyguları anlama, sosyal kurallara uyum sağlama ve sosyal becerileri kazanma sürecidir (Santrock, 2019).

Duygusal Gelişim: Bireyin kendi duygularını tanıma, anlama, düzenleme ve başkalarının duygularını yorumlama becerilerini içeren süreçtir (Goleman, 2012).

Ahlaki Gelişim: Bireyin adalet, haklar ve insan refahı gibi evrensel ilkeler doğrultusunda ahlaki muhakeme yapma sürecidir (Turiel, 1983).

Empatik Eğilim: Bireyin başkalarının duygularına duyarlılık gösterme ve onların deneyimlerine karşı tepki verme eğilimidir (Davis, 1980).

Prososyallik: Yardım etme, bağış yapma, paylaşma ve teselli etme gibi bir başkasını desteklemeyi amaçlayan gönüllü davranışlardır (Eisenberg vd., 2006).

Saldırganlık: Fiziksel, sözlü veya ilişkisel yollarla gerçekleşebilen ve başkalarına zarar verme amacı taşıyan kasıtlı bir davranış olarak tanımlanır (Dodge & Crick, 1990).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde prososyallik, saldırganlık, empatik eğilim ve sosyal-duygusal-ahlaki gelişim değişkenleri kuramsal çerçevede açıklanmıştır ve değişkenlerle ilgili yapılmış olan literatürdeki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Prososyallik

Bireyin doğduğu aile ve yaşadığı toplumda kazandığı deneyimler, sosyalleşme sürecinin temel unsurlarından birisidir (Kumru vd., 2004). Sosyalleşme, bireyin içinde yaşadığı toplumun kurallarını, değerlerini ve davranışlarını öğrenme sürecidir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014). Sosyalleşme sürecinde birey, başkalarıyla etkileşim kurar ve olumlu davranışlar geliştirir (Kumru vd., 2004). Olumlu sosyal davranış olarak da bilinen prososyal davranışlar, sosyalleşmenin temelleri içerisinde yer almaktadır (Ata, 2022). Literatürde bu tür gönüllülük içeren ve başkalarının iyiliğini gözeten davranışlar "prososyal davranışlar" olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, 1982).

Prososyal davranışlar, başkalarına yarar sağlamak amacıyla yapılan gönüllü eylemlerdir (Eisenberg & Mussen, 1989; Hoffman, 1982). Bu davranışlar, işbirliği içinde hareket etmeyi içerir (Gross vd., 2017). Prososyal davranışların gelişimi, bireyin doğuştan sahip olduğu bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimi ile şekillenmektedir (Knafo & Plomin, 2006). Bireysel faktörler arasında, kişilik özellikleri, mizaç, yaş ve cinsiyet gibi özellikler yer alırken; çevresel faktörler de ebeveyn tutumları, akran ilişkileri ve eğitim ortamı gibi özellikler rol oynamaktadır (Knafo & Israel, 2010; Padilla-Walker & Carlo, 2014).

Okul döneminde çocuklar, paylaşma, yardım etme ve işbirliği gibi prososyal davranışlar sergilerler (Hammond vd., 2023). Bu dönemde çocuklar, başkalarının duygularını anlama konusunda daha duyarlı hale gelir (Saygılı & Akkaynak, 2021). Olumlu bir okul ortamı ve öğretmenlerin olumlu kişilerarası davranışlar sergilemesi öğrencilerin prososyal davranışlarını destekleyebilir (Battistich vd., 1997). Caprara ve arkadaşlarının (2000) çalışması, erken çocukluk döneminde sergilenen olumlu

davranışların ergenlik döneminde devam ettiğini göstermiştir. Bu nedenle çocuklara paylaşma, iş birliği yapma ve yardım etme gibi değerlerin önemi vurgulanmalı ve çocuklar bu davranışları sergilediklerinde takdir edilmelidir (Tozduman-Yaralı & Özkan, 2016).

Sonuç olarak, prososyal davranışlar bireyin toplumsal uyumunu destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır (Ada vd., 2024). Erken yaşta kazanılan prososyal beceriler, çocukluk döneminde akran ilişkilerini güçlendirmekte (Fabes vd., 2012) ve ilerleyen yaşlarda iş yaşamı ile toplumsal rollerin şekillenmesinde rol oynamaktadır (Vergunst vd., 2019). Prososyal davranışlar, sosyal ilişkileri güçlendirerek istenmeyen davranışların azalmasına katkı sağlamakta; bireylerin psikososyal refahını ve sosyal uyumunu teşvik ederek olumlu gelişim süreçlerini desteklemektedir. Yardım taleplerini fark edebilme ve bunlara yanıt verebilme becerisi, bireyleri yaşamları boyunca korurken, aynı zamanda, minnettarlık ve takdir duygularını da pekiştirebilir (Malonda vd., 2019). Başka bir deyişle, prososyal davranışlar, akranlar arasında popülerliği artırabilir ve bireylerin kendi becerilerine ve olumlu duygularına güvenmelerine yardımcı olabilir (Caprara vd., 2014; Caprara vd., 2012; Luengo-Kanacri, 2019). Bu nedenle, prososyal davranışların çocukluk döneminden itibaren desteklenmesinin, bireyin sosyalleşme sürecine uyumunu kolaylaştıracağı ve yaşam boyu sürdürülebilir ilişkiler kurabilme kapasitesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Saldırganlık

Saldırganlık, bireyin kasıtlı olarak başkalarına fiziksel, duygusal veya sosyal zarar verme amacıyla gerçekleştirdiği davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Crick & Grotpeter, 1995; Myers, 2010). Saldırganlık, bireyler arası ilişkileri zedeleyebilir ve toplumsal düzeyde çeşitli sonuçlara yol açabilir (Devine vd., 2004). Bu nedenle saldırganlık, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde geniş kapsamlı bir biçimde araştırılmaktadır (Gao vd., 2023; Öztürk-Karakuş, 2021). Türkiye'de Çocuğa Karşı Şiddet Durum Raporu, öğrencilerin okul ortamında saldırgan davranışlara maruz kaldığını ve bu durumun eğitim süreçlerinde olumsuzluklara yol açtığını ortaya koymaktadır (Akbaş, 2020). Araştırmalar, çocukluk döneminde sergilenen saldırganlığın ergenlik ve hatta yetişkinlikte de devam etme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Aydoğmuş, 2006; Tremblay, 2000). Bu nedenle okullarda görülen

saldırganlığın önlenebilmesi için saldırganlığın nedenlerini anlamak önemlidir (Gao vd., 2023).

Saldırganlık, literatürde fiziksel, sözel ve ilişkisel saldırganlık olmak üzere farklı türleriyle ele alınmaktadır (Berkowitz, 1993).

- Fiziksel saldırganlık, bir kişinin fiziksel sağlığına zarar verme amacı taşıyan davranışları içerir. Vurma, itme, tekme atma ve ısırma bu tür davranışlara örnek olarak verilebilir (Björkqvist vd., 1992).
- Sözel saldırganlık, isim takma, tehdit etme ve hakaret gibi bireylere kelimelerle zarar vermeyi amaçlayan davranışları kapsar (Vissing vd., 1991).
- İlişkisel saldırganlık ise dedikodu yayma, sosyal dışlama veya ilişki manipülasyonu gibi bireyler arası ilişkileri zedelemeyi hedefler (Crick & Grotpeter, 1995).

Saldırgan davranışların genellikle güç gösterisi ve egemenlik kurma gibi hedeflere hizmet ettiği öne sürülmektedir (Berkowitz, 1993). Bu davranışlar, saldırgan olan ve saldırganlığa maruz kalan öğrenciler için olumsuz sonuçlara sahiptir (Kozina vd., 2020) Saldırgan davranışlar, bireysel ve toplumsal düzeyde olabilmektedir (Martin, 2010). Bireysel düzeyde saldırganlık; depresyon, yalnızlık ve akran reddi gibi psikososyal sorunlarla birlikte görülebilmektedir (Dodge vd., 1998; Schwartz vd., 2006). Toplumsal düzeyde saldırganlık ise okul ortamında öğrenme süreçlerinin sekteye uğramasına ve öğrenciler arası sosyal ilişkilerin zayıflamasına yol açabilmektedir (Brookmeyer vd., 2006). Bireysel ve toplumsal düzeyde ortaya çıkabilen bu sonuçlar, saldırganlık davranışlarının okul ortamındaki yansımalarının daha yakından incelenmesini gerektiğini düşündürmektedir.

Okul ortamı, saldırganlık davranışlarının sıkça gözlemlendiği bir yerdir (Elkinson, 2009). Saldırgan davranışların, öğrencilerin okul güvenliği algıları ve okul kültürüne ilişkin inançları üzerinde olumsuz yansımaları olabilir (Flannery vd., 2007). Ayrıca, başkalarının mağdur edilmesine tanıklık etmek bile, öğrencilerin okul ortamında yaşadığı sosyal deneyimlerde çeşitli olumsuzluklara yol açabilmektedir (Goldstein vd., 2008). İlkokul öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda, öğretmenler sınıfta saldırganlığın en önemli problemlerden biri olduğunu bildirmektedir (Arbuckle & Little, 2004; Farmer vd., 2014). Yüksek düzeyde saldırganlık gösteren çocukları yönetmek için gereken dikkat, sınıftaki diğer çocuklara ayrılması gereken öğrenme

odaklı ilginin azalmasına neden olabilmektedir (Schindler vd., 2015). Bu çocuklar, düşük akademik başarı, okula devamsızlık ve suç olaylarına karışma gibi çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir (Moffitt, 2006; Ostrov & Godleski, 2009).

Sonuç olarak, saldırganlık, bireyler arası ilişkilerde sorunlara yol açabilen ve çocukluk döneminde gerekli önlem alınmadığında uzun vadeli riskler doğuran bir davranış biçimidir (Flannery vd., 2007). Bu bilgiler ışığında, saldırganlığın nedenlerini anlamaya yönelik araştırmaların artırılması ve eğitim politikalarını şekillendirirken saldırganlık davranışlarının önlenmesine yönelik çalışmalar alana katkı sağlayabilir. Böylece, çocukların sağlıklı bir sosyal çevrede gelişmeleri ve uzun vadeli olumsuz sonuçlardan uzak kalmaları sağlanabilir.

2.3. Empatik Eğilim

Empati, bir bireyin başka bir kişinin duygusal durumunu anlama ve buna içsel bir tepki geliştirmesi olarak tanımlanır (Hoffman, 2000). Empati, bireyin başkalarının hislerini paylaşmasını ve onlarla duygusal bir bağ kurmasını sağlar (Eisenberg & Mussen, 1989). Bu beceri, başkalarının duygularını paylaşmakla birlikte aynı zamanda onların deneyimlerini anlamayı ve bu deneyimlere duygusal bir bağ kurmayı içerir (Hoffman, 2000). Feshbach ve Feshbach (2009), empatiyi sosyal etkileşimlerin kritik bir belirleyeni olarak kabul etmiştir. Bu yönüyle empati, insanlar arası ilişkilerde güçlü bir bağ kuran temel bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Eisenberg & Fabes, 1990).

Empati düzeyi yüksek bireylerin sosyal çevreleriyle daha sağlıklı ve açık bir iletişim kurabildikleri ve başkalarının bakış açılarını anlama konusunda daha yetkin oldukları düşünülmektedir (Riggio vd., 1989). Empati düzeyi yüksek bireyler, karşılarındaki insanın bakış açısını benimseyebilir ve aynı zamanda empati kurduğu kişinin durumunu zihinsel olarak anlayabilir (Borba, 2018; Riggio vd., 1989). Türk'ün (2018) çalışmasında, empatik eğilim düzeyi yüksek olan ergenlerin çatışma durumlarında daha yapıcı yöntemler tercih ettikleri, empati düzeyi düşük olanların ise çatışmaları çözme konusunda daha zorlandıkları bulunmuştur. Bu durum, bireylerin hem duygusal hem de bilişsel düzeyde karşısındakine yönelik farkındalık geliştirebildiğini; bu farkındalığın ise karşılıklı anlayışı güçlendirebildiğini ve sağlıklı iletişim kurmanın temelini oluşturabileceğini düşündürmektedir (Carroll, 2014).

Özet olarak empati, bireylerin başkalarının duygularını anlayarak bu duygulara uygun bir tepki geliştirme becerisiyle ilgilidir. Empatik eğilimi yüksek olan bireyler, sosyal ilişkilerde daha duyarlı, anlayışlı ve açık bir tutum sergileyebilirler. Empati düzeyi arttığında, bireylerin sosyal ortamlarda kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve karşısındaki kişiyi anladığını hissettiren iletişim kurmaları mümkün olabilir. Buna karşılık, empatik eğilimi düşük bireyler, sosyal etkileşimlerde daha çok çatışma yaşayabilir veya başkalarının ihtiyaçlarını fark etmekte zorlanabilirler. Dolayısıyla, çocukların sosyal davranış örüntüleriyle ilişkili olduğu düşünülen empatik eğilimin, prososyallik ve saldırganlıkla olan ilişkisinin incelenmesi, ilkokul çağı çocuklarına yönelik yeni bakış açıları sunabilir.

2.3.1. Hoffman'ın Empati Kuramı Temelinde Empati, Prososyallik ve Saldırganlık İlişkisi

Empati, hem kişilerarası hem de toplumsal ilişkilerde rol oynar, yardımseverlik ve paylaşma anlamına gelen prososyal davranışları teşvik eden duygusal bir köprü oluşturur (Eisenberg, vd., 2006; Riess, 2017). Özellikle çocuklarda empati, başkalarının sıkıntılarını fark etme ve bu sıkıntıları azaltma yönünde güçlü bir eğilim yaratır (Hoffman, 2000). Empati düzeyi yüksek olan çocuklar, çevrelerindeki insanların duygusal ihtiyaçlarını daha iyi algılayarak yardım etme, paylaşma ve destek sunma gibi davranışları daha çok sergilerler (Hoffman, 1982; 1990). Literatürdeki araştırmalar da empati ile prososyal davranışlar arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Brazil vd., 2023; Gamble vd., 2023; Kamas & Preston, 2021). Dolayısıyla empati, prososyal davranışları destekleyen temel duygusal bir beceri olarak kabul edilmektedir (Hoffman, 2000).

Empati, prososyal davranışları teşvik etmekle birlikte, başkalarına zarar verme amacı taşıyan saldırganlık dürtülerini de kontrol eden güçlü bir içsel mekanizma olarak işlev görür (Hoffman, 2000). Empatinin eksikliği, saldırganlıkla ilişkilendirilmektedir (Eisenberg vd., 2010; Lovett & Sheffield, 2007). Empati; bireyin başkalarının yaşadığı duygusal sıkıntıları hissetmesi yoluyla, saldırgan davranışlardan kaçınma eğilimini artırır, bireyin başkalarının bakış açısını anlamasına olanak tanır ve çatışma durumlarında daha anlayışlı ve ılımlı tepkiler vermesini sağlar (Davis, 1983). Hoffman'a (2000) göre empati, agresif davranışlara karşı bir frenleme sağlar. Empati düzeyi yüksek bireyler, başkalarına zarar vermekten kaçınır, çünkü karşı tarafın

yaşadığı duygusal sıkıntıyı kendi duygusal deneyimleriyle hissederler (Eisenberg & Miller, 1987). Lovett ve Sheffield (2007) tarafından 150 ergen üzerinde yapılan çalışmada empati eksikliğinin saldırgan davranışlarla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada, empati düzeyi düşük bireylerin başkalarının sıkıntılarına duyarsız kaldığı ve bu durumun saldırganlık davranışlarını artırdığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla, empati gelişimi saldırganlığı azaltarak bireyin toplumsal uyumunu destekleyen bir koruyucu faktör görevi görebilir ve bireyin toplumsal uyumunu destekleyebilir (Hoffman, 2000). Çocukların sosyal ilişkilerinde önemli bir rol oynayan empati, prososyal davranışları teşvik ederken saldırgan davranışları azaltma potansiyeline sahiptir (Eisenberg & Miller, 1987).

Empatinin prososyal davranışı teşvik etme, saldırganlığı azaltma ve sosyal hoşgörüyü artırma konusundaki rolü, okullarda sosyal davranışların geliştirilmesi açısından da önemlidir (Feshbach & Feshbach, 2009). Roberts ve Strayer (1996) tarafından 120 ilkokul öğrencisi ile yürütülen bir çalışmada, empati, prososyal davranışlar ve saldırganlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, empati düzeyi yüksek olan çocukların, akranlarına yardım etme ve işbirliği yapma gibi prososyal davranışlar sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu, saldırganlık düzeylerinin ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, empatik eğilimi yüksek çocukların başkalarının duygularını daha iyi anlamaları sayesinde daha yapıcı, duyarlı ve iş birliğine açık sosyal davranışlar sergileme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, düzeyinin prososyal ve saldırgan davranış örüntüleriyle olan ilişkisini ilkokul dönemi özelinde incelemek, çocukların gelişimsel özellikleriyle tutarlı davranış örüntülerini anlamlandırmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2.3.2. Empatik Eğilim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Empatik eğilim ile prososyallik ve saldırganlık arasındaki ilişkiye dair literatürde ulaşılan bazı araştırmaların bulgularına bu bölümde yer verilmiştir.

İlgül (2022), empatik eğilim, prososyallik ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya İstanbul'da çeşitli okullarda öğrenim gören 328 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, empatik eğilim düzeyinin artması prososyal davranışları artırmakta, saldırgan davranışları ise

azaltmaktadır. Ayrıca empatik eğilimi yüksek olan öğrencilerin daha olumlu sosyal ilişkiler kurdukları ve zarar verici davranışlardan uzak durdukları belirlenmiştir.

Wang, Wang, Deng ve Chen (2019) yaptıkları araştırma ile çocuklarda empati düzeyinin prososyal davranış ve saldırganlıkla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çin'de 6. ila 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 469 öğrenci ile yürütülen araştırmanın bulgularına göre, empatik eğilim düzeyi yüksek olan çocuklar daha fazla prososyal davranış sergilemekte ve daha az saldırgan davranışta bulunmaktadır. Ayrıca, empatik eğilim ile prososyal davranış arasında pozitif yönde, empatik eğilim ile saldırganlık arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Araştırmada çocukların prososyal ve saldırgan davranışlarının empati ile ilişkili olarak şekillendiği ve bu sosyal davranış türlerinin empati düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Moreno-Bataller, Segatore-Pittón ve Tabullo-Tomas (2019), çocuk ve ergenlerde empatik eğilim ile prososyal davranış ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Arjantin'in Mendoza bölgesinde yer alan iki okulda öğrenim gören 278 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada, empatik eğilim ile prososyal davranış arasında pozitif yönde; empatik eğilim ile saldırganlık arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Tur-Porcar ve arkadaşları (2016), ergenlerde empatik eğilim ile prososyal davranış ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. İspanya'da 12-15 yaş aralığında 1557 ergenin katılımıyla yürütülen araştırmanın bulgularına göre, empatik eğilim ile prososyal davranış arasında pozitif yönde, empatik eğilim ile saldırganlık arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Regresyon analizleri sonucunda, empatik eğilim düzeyinin prososyal davranışı pozitif yönde, saldırganlığı ise negatif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Gutiérrez-Sanmartín, Escartí-Carbonell ve Pascual-Baños (2011) yaptıkları araştırma ile ilkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilerde empati, prososyal davranış ve saldırganlık arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. İspanya'nın Valencia bölgesinde 8–15 yaş aralığında 822 öğrenciyle yürütülen araştırmanın bulgularına göre, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla prososyal davranış sergilediği ve daha az saldırgan davranışta bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, empati ile

prososyal davranış arasında pozitif yönde; empati ile saldırganlık arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, empatik eğilimin kültürel bağlamdan bağımsız olarak prososyal davranışlarla pozitif, saldırgan davranışlarla ise negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Hoffman'ın (2000) Empati Kuramı'na göre; empati, bireyin karşısındaki kişinin duygularını anlayabilmesi ve bu anlayış doğrultusunda uygun tepkiler geliştirebilmesidir. Bu nedenle empatik eğilimi yüksek bireylerin başkalarının ihtiyaçlarına daha duyarlı yaklaşmaları ve zarar verici davranışlardan uzak durmaları beklenebilir. Bu açıdan, bu araştırmada empatik eğilim ile prososyallik ve saldırganlık arasındaki ilişkinin birlikte incelenmesi önemlidir.

2.4. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim

İnsan fiziksel olarak gelişmesinin yanı sıra sosyal, duygusal ve ahlaki açıdan da gelişmektedir (Dokumacı, 2024). Gelişim, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinin temelini oluştururken, çocukluk döneminde kazanılan sağlıklı sosyal ve duygusal beceriler, ilerleyen yaşam süreci açısından önemlidir (Kay & Sağlam, 2020). İnsan yaşamı, doğumdan itibaren çeşitli gelişim dönemlerine ayrılır ve her gelişim döneminin gerektirdiği belirli görevler vardır. İlkokul döneminde ise bu görevlerden biri, bireyin okula başlamasıdır. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte rolü ve sorumlulukları değişmektedir (Akay & Ceylan, 2019). Bu süreçte çocuğun yeni ortamın kurallarına uyum sağlaması ve beklentilere uygun davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Okula uyum süreci, çocuğun akademik, sosyal ve davranışsal tepkilerini şekillendirebilir (Canbulat, 2017). Özellikle okul çağındaki çocukların yaşlarına uygun gelişim ihtiyaçlarının farkında olunmasının, öğretmenlerin daha verimli bir eğitim ortamı oluşturmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Şahin & Tortop, 2019).

İlkokul dönemi, çocukların benmerkezci düşünceden uzaklaşarak farklı bakış açılarını anlamaya başladıkları, duygularını tanıyıp yönetmeyi öğrendikleri bir evredir (Slavin, 2018). Bu süreçte zihinsel, bedensel ve sosyal beceriler hızla gelişir (Santrock, 2019). Sosyal gelişimi yeterince desteklenmeyen çocuklarda ise ilerleyen yaşlarda depresyon, kaygı bozukluğu, akademik başarısızlık, içe kapanma ve uyum problemleri gibi olumsuz durumlar gözlenebilmektedir (Gülay & Akman, 2009). Okul çağındaki çocuklar, ailelerinden bağımsız hareket etmeye başlarken akranlarıyla daha fazla

zaman geçirir ve bu etkileşimler yoluyla paylaşma, iş birliği yapma ve toplumsal kuralları öğrenme gibi beceriler edinir (Köymen vd., 2014; Wu & Ko, 2024).

Sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim, bireyin başkalarıyla uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, duygularını düzenleyebilmesi ve toplumsal değerlerle uyumlu bir şekilde davranabilmesi süreçlerini içerir (Bozgün & Baytemir, 2019; Caballero & Llorent, 2022). Bu gelişim alanları, bireyin sosyal etkileşimlerinde karşılaştığı durumlarda uygun tepkiler geliştirmesine, duygusal farkındalık oluşturabilmesine ve ahlaki yargılar geliştirmesine olanak tanır (Sarıcı-Bulut, 2024). Sosyal gelişim, bireyin çevresiyle uyumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olurken duygusal gelişim bireyin kendi duygularını anlama ve yönetme becerisini kapsar (Eisenberg vd., 2006; Wang vd., 2023). Ahlaki gelişim ise bireyin etik ve toplumsal değerler doğrultusunda karar verme sürecini ifade eder (Garrigan vd., 2018).

Bu araştırmada, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimin prososyal davranışlar ve saldırganlık ile ilişkisi ele alınarak literatüre katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

2.4.1. Sosyal Gelişim

Bireyler dünyaya geldikleri andan itibaren çevresiyle etkileşim halindedir (Şenol & Metin, 2019). Sosyal gelişim, bireyin çevresiyle sürekli bir etkileşim içinde olmasını gerektirir (Gülay-Ogelman, 2016) ve bireyin ailesi, akran grupları ve eğitim kurumlarında yaşadığı deneyimlerle şekillenir (Arslan, 2021). Sosyal gelişim, bireyin toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurabilmesini, topluma uyum sağlayabilmesini ve toplumsal değerlerle barışık bir yaşam sürmesini sağlar (Aral vd., 2000). Aile, sosyal gelişimin ilk basamağı olarak güven, sevgi ve bağlılık gibi temel duyguların deneyimlendiği bir ortam sunar (Parke & Clarke-Stewart, 2011). Akran grupları ise çocuklara iş birliği yapma, paylaşma, çatışma çözme ve kendini ifade etme gibi sosyal becerileri kazandırır (Rubin vd., 2006). Sosyal gelişimini sağlıklı biçimde gerçekleştiren bireyler, çevresindekilerle olumlu ve başarılı ilişkiler kurar, topluma uyum sağlar ve kendi ihtiyaçları ile toplumun beklentileri arasında bir denge kurar. Bu nedenle, sosyal gelişimin çocukluk döneminde desteklenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Gülay-Ogelman, 2016; Yüksel, 2009).

Çocukluk dönemi insanların çevrelerini tanıdıkları, sosyalleşme için gerekli becerileri edindikleri önemli bir dönemdir. Çocuklar duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını iletişim yoluyla ifade ederler. Ancak sosyal becerileri geliştirmekte

zorlanan çocuklar, başkalarıyla sağlıklı iletişim kurmakta güçlük yaşayabilir ve bu durum, kendilerini ifade etme biçimlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Samancı & Uçan, 2017). Bu nedenle, çocukların sosyal gelişim sürecinde eğitim kurumları, aile ve akran grupları önemli bir rol üstlenmektedir (Atasoy, 2024; Gülay, 2009).

Okula başlayan çocuk, aile ortamından ayrılarak ilk kez farklı bir sosyal çevre ile karşılaşır (Türker & Tunç, 2021). Bu süreçte okula başlayacak olan çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel becerilere sahip olması gerekmektedir (Dirlik, 2014). Bu yeni ortam, çocuğun sosyal uyum sürecini başlatır ve akranlarıyla etkileşimini artırır. Bu dönemde sosyalleşme ile ilgili temel becerilerin desteklenmesi, çocuğun okula uyumunu kolaylaştırır ve sosyal gelişimini güçlendirir (Türker & Tunç, 2021). Ayrıca ebeveynlerin çocuğun davranışları karşısındaki tutumları da bu süreci şekillendiren unsurlardan biridir (Sungur, 2010).

Çocukların sosyal gelişiminin önemli bir göstergesi, sosyal yeterlilik becerileridir (Şenol & Metin, 2019). Sosyal yeterlilik, bireyin başkalarıyla sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurabilmesi, sosyal problemlere uygun çözümler üretebilmesi ve duygularını düzenleyebilmesi anlamına gelir (Rahill, 2002). Sosyal yeterliliği yüksek olan bireyler, akranlarıyla daha etkili iletişim kurabilir, saldırganlık ve sosyal ilişkilerde geri çekilme gibi olumsuz davranışlardan kaçınabilir (Camodeca vd., 2015). Eğitim ortamları, sosyal yeterlilik becerilerinin desteklenmesi için rol oynar. Çocuklar, okul ortamında toplumsal kurallara uyma, sorumluluk üstlenme ve başkalarıyla uyum içinde çalışma gibi beceriler de kazanır (Wentzel & Muenks, 2016). Bu beceriler, çocukların erken yaşta kazandığı sosyal yeterliliklerin, yetişkinlik döneminde devam ettiğini göstermektedir (Hartup & Stevens, 1997; Yüksel, 2009). Sosyal problemlerle başa çıkmak için yeterli becerilere sahip olmayan çocuklar, zorlayıcı sosyal durumlara saldırgan bir tutumla ya da sosyal durumlardan tamamen uzaklaşarak tepki verebilirler (Özyürek & Ceylan, 2014).

Okullarda saldırganlık davranışlarının çocuklar üzerindeki sonuçları toplumsal düzeyde artan bir endişe konusu haline gelmiştir. Bu nedenle, çocukların saldırgan ve zorba davranışlarını azaltmak ve bu tür davranışların mağdurlarını güçlendirmek, sosyal yeterlilik yelpazesi içinde önemli bir müdahale alanıdır (Huesmann & Guerra, 1997). Yapılan çalışmalar, çocukların sosyal yeterlilik becerilerini güçlendirmeyi ve onların olumlu sosyal ilişkiler kurmasını sağlamayı hedeflemelidir (Rahill, 2002). Whitted (2011) küçük çocukların sosyal ve duygusal becerilerindeki eksikliklerin okul

başarısızlığını öngörebileceğini ve bu sürecin aile ve çevresel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Özetle etkili sosyal yeterlilik becerileri, çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesi ve akademik, davranışsal ve duygusal uyum sağlayabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Rahill, 2002). Bu becerilerin gelişimi için çocukların sosyal-duygusal alanlarda desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocukların sosyal yeterliklerinin desteklenmesinde sosyal bilgi işleme sürecinin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

2.4.1.1. Sosyal Bilgi İşleme Modeli Temelinde Sosyal Gelişim, Prososyallik ve Saldırganlık İlişkisi

Sosyal bilgi işleme modeli, bireylerin sosyal durumları algılama, yorumlama ve yanıt üretme süreçlerini açıklayan kapsamlı bir teorik çerçevedir (Dodge vd., 1986). Sosyal bilgi işleme becerilerinin, bireylerin genel sosyal gelişim düzeyini desteklediği öne sürülmektedir (Crick & Dodge, 1994).

Sosyal bilgi işleme modeline göre, bireyler karşılaştıkları sosyal durumları, geçmişte edindikleri bilgi ve deneyimlere dayanarak zihinsel süreçleri içinde değerlendirirler (Şenol & Metin, 2019). Bu model, bireyin çevresinden gelen sosyal uyaranları nasıl değerlendirdiğini ve bu değerlendirmelerin davranışlarına nasıl yansıdığını anlamak için altı aşamalı bir süreç sunar. Bu süreçler sosyal ipuçlarının kodlanması, yorumlanması, hedef belirlenmesi, yanıt üretimi, yanıt seçimi ve davranışın uygulanmasıdır (Dodge & Rabiner, 2004).

Sosyal bilgi işleme modelinin ilk aşaması olan sosyal ipuçlarının kodlanması, bireyin çevresindeki sosyal ipuçlarını algılaması ve bu ipuçlarını zihinsel olarak temsil etmesiyle başlar (Dodge vd., 1995). Sosyal yeterliliği yüksek bireyler, ipuçlarını daha doğru ve kapsamlı bir şekilde algılarken, sosyal yeterliliği düşük bireyler ipuçlarını eksik veya yanlış algılayabilir. Araştırmalar, sosyal ipuçlarını eksik algılayan bireylerin saldırganlık eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Dodge & Newman, 1981).

Modelin ikinci aşaması olan sosyal ipuçlarının yorumlanması, bireyin sosyal durumu değerlendirerek ipuçlarına anlam yüklediği süreçtir (Crick & Dodge, 1994). Bu aşamada sosyal yeterliliği yüksek bireyler, başkalarının davranışlarını olumlu bir perspektiften yorumlama eğilimindedir. Örneğin, belirsiz bir durumda başkalarının

niyetlerini olumlu şekilde değerlendiren bireyler, yardım etme gibi prososyal tepkiler geliştirebilir (Eisenberg & Mussen, 1989). Ancak, sosyal ipuçlarını yanlış yorumlayan bireylerde düşmanca yükleme yanlılığı sıkça görülür ve bu da saldırganlık gibi davranışlara yol açabilir (Dodge & Frame, 1982).

Üçüncü aşama olan hedef belirleme, bireyin belirli bir sosyal duruma yönelik davranışsal hedeflerini şekillendirdiği aşamadır (Crick & Dodge, 1996). Bu aşamada, birey kendisinin ve başkalarının iyiliğini destekleyen hedefler belirleyebileceği gibi, intikam alma ya da güç gösterisi gibi daha olumsuz amaçlara da yönelebilir. Örneğin, sosyal gelişim düzeyi düşük bir çocuğun bir arkadaşını teselli etmek yerine onu küçümsemesi, belirlediği hedefin sosyal ilişkiler için ne kadar uyumlu olduğunu gösterir (Erdley & Asher, 1996).

Sosyal bilgi işleme modelinin diğer aşamaları olan yanıt üretimi, yanıt seçimi ve davranışın uygulanması, bireyin sosyal becerilerini kullanarak çözüm üretmesini, en uygun yanıtı seçmesini ve bu yanıtı sergilemesini içerir (Dodge & Rabiner, 2004). Sosyal yeterlilik düzeyi yüksek bireyler, bu aşamalarda daha etkili çözümler üretir ve başkalarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak işbirliği yapma, yardım etme ve paylaşma gibi prososyal davranışlarını artırır. Buna karşın, sosyal yeterlilik düzeyi düşük bireyler daha sınırlı yanıt seçenekleri üretir ve genellikle saldırgan davranışları tercih eder (Dodge & Somberg, 1987).

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli'nin basamaklarını etkili bir şekilde tamamlayan bireylerin, sosyal yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle, sosyal bilgi işleme süreçlerinin erken dönemlerden itibaren desteklenmesi büyük önem taşır (Şenol & Metin, 2019). Bununla birlikte, çocukların sosyal dünyayı anlamlandırmaya başladığı, karmaşık sosyal etkileşimleri çözümleme yeteneklerini geliştirdiği bir dönem olan ilkokul döneminde sosyal bilgi işleme becerilerinin yapılandırılması ve bu süreçlere rehberlik edilmesi sosyal gelişimin sağlıklı ilerleyebilmesi açısından gelişimsel öneme sahiptir (Denham vd., 2013; Yeates vd., 1990; Ziv vd., 2016). Bireylerin sosyal bilgi işleme süreçleri sağlıklı geliştiğinde, olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilir ve yardım etme ve paylaşma gibi davranışlar sergileyebilirler. Bu durum, iş birliği yapma, paylaşma ve başkalarına yardım etme anlamına gelen prososyal davranışlarla ilişkilendirilebilir. Öte yandan, sosyal ipuçlarını yanlış yorumlayan veya düşmanca niyet atfetmeye yatkın bireyler, sosyal gelişim sürecinde zorluklar yaşayabilir ve saldırgan davranışlar sergileyebilir. Bu

model kapsamında, sosyal bilgi işleme süreçlerinin sağlıklı işleyişi prososyal davranışların ortaya çıkmasını destekleyebileceği; bu süreçlerdeki hataların veya eksikliklerin saldırganlık eğilimlerini artırabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle sosyal gelişime ilişkin yapılacak çalışmalarla, bireyin yaşamında büyük bir öneme sahip olduğu düşünülen davranışsal boyuttaki saldırganlık ve prososyalliğe katkı sunulabilir.

2.4.2. Duygusal Gelişim

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve duygular, bu sosyal bağları şekillendiren temel unsurlardan biridir (Campos vd., 2004). Duygular, bireyin iç dünyasını şekillendiren hislerden oluşur ve bu hislere belirli düşünceler, psikolojik durumlar ve biyolojik süreçler eşlik eder (Goleman, 2012). Mayer ve arkadaşlarına (2001) göre duygu; farkındalık, algı ve olaylara karşı verdiği yanıtları içeren içsel süreçlerdir. Duygular, bireyin kendisi ve çevresi hakkında önemli bilgiler sunar ve insan yaşamının her alanında yer alır (Denham vd., 2010). Duyguların farkında olmanın ve onları etkili bir şekilde yönetmenin, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmek için önemli olduğu belirtilmektedir (Campos vd., 2004; Yüksel vd., 2021). Bireylerin duygusal farkındalık seviyeleri ve duygularını yönetme becerileri, sosyal çevrelerinde nasıl algılandıklarını şekillendirir. Özellikle çocukluk döneminde, duygularını ifade etmekte zorlanan çocukların, akranları tarafından reddedilme ve dışlanma gibi olumsuz sosyal sonuçlarla karşılaşabilir (Moraru vd., 2011).

Bir çocuğun çeşitli duyguları deneyimlemesi, duyguların yaşandığı süreyi ve yoğunluğunu kontrol edebilmesi ve bir duygudan başka bir duyguya geçebilmesi duyguları düzenleme becerileriyle ilişkilidir (Gross, 1998; Isaacowitz, 2022; Richard vd., 2021). Duygu düzenleme, bireyin duygusal durumlarını anlaması, değerlendirmesi ve yönetmesi süreçlerini kapsayan bir beceridir (Thompson & Lagattuta, 2006). Duygu düzenleme becerisi, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmak, stresle başa çıkmak ve genel refah düzeyini artırmak açısından önem taşımaktadır (Bozkurt-Yükçü, 2017). Duygu düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar, bilişsel işlevlerini daha etkin kullanarak akademik başarılarını destekleyebilir (Cécillon vd., 2024; Chen-Bouck vd., 2024). Buna karşılık, duygu düzenleme becerisi gelişmemiş çocuklar, okul ortamında davranışsal problemler ve akademik güçlükler yaşayabilir (Calkins &

Howse, 2004; Kopp & Neufeld, 2003) ve huzursuzluk, kaygı gibi olumsuz duygularla başa çıkmakta güçlük çekebilir (Goleman, 2012).

Duygu düzenleme becerisi duygusal gelişimde önemli bir yere sahiptir ve duyguları tanıma becerisiyle ilişkilidir (Ersay, 2021). Duygusal gelişim, duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin bütünüdür (Yavuzer, 2024). Çocukluk dönemi, duygusal gelişimin en hızlı olduğu ve temel duygusal becerilerin kazanıldığı bir süreçtir (Şen & Özbey, 2017). Bu dönemde çocuklar birçok duyguyu ifade etmeyi, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamayı öğrenirler (Denham, 2019). Sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişime sahip çocuklar, duygularını kontrol edebilir, kendilerini ifade edebilir ve çevreleriyle olumlu ilişkiler kurabilirler (Kandır & Alpan, 2008). Sosyal ve duygusal davranışlar yönünden desteklenen çocuklar, toplumsal kurallara uyum sağlama, kendi kişisel alanını oluşturma, iş birliği yapma ve başkalarının duygularını anlamlandırma becerilerini geliştirebilir (Kay & Sağlam, 2020). Çocuğun yaşamının erken dönemlerinde şekillenmeye başlayan sosyal ve duygusal gelişimin, bireyin ilerleyen yaşlardaki davranışlarının temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Durualp, 2014).

Duygusal gelişim, bireyin duygusal deneyimleri anlamasını, ifade etmesini ve bu ifadeyi uyumlu bir şekilde düzenlemesini kapsar. Duygusal gelişim bir süreçtir ve bu süreç çocukluktan yetişkinliğe kadar devam ederek bireyin sosyal ve duygusal zekâsını şekillendirebilir (Gültekin, 2014). Dolayısıyla, duygularını tanıyabilen, anlayabilen ve düzenleyebilen bireylerin, hem kendileriyle hem de çevreleriyle daha uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurmaları beklenmektedir.

2.4.2.1. Duygusal Zekâ Kuramı Temelinde Duygusal Gelişim, Prososyallik ve Saldırganlık İlişkisi

Duygusal zekâ, bireyin duygularını tanıma, bu duygulara anlam kazandırma ve etkili bir şekilde yönetebilme becerisidir (Goleman, 2012). Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekâyı bireyin hem duygusal hem de zihinsel gelişimini destekleme kapasitesi olarak ifade etmişlerdir. Bar-On (2006) ise duygusal zekânın, bireyin yaşamda başarılı olmasında ve sağlıklı kalmasında belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

Duygusal zekâ, bireylerin duygusal ve sosyal bağlarını güçlendiren bir yetenekler bütünüdür (Lopes vd., 2003). Duygusal zekâ, bireyin çevresiyle uyum içinde

olabilmesi ve hem kendisini hem de başkalarını anlayabilme kapasitesiyle ilişkilidir (Gürbüz & Yüksel, 2008). Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler, hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının daha fazla farkında olabilmektedir (Mayer & Salovey, 1993). Nitekim yapılan araştırmalar, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan çocukların sosyal açıdan daha yetkin olma eğiliminde oldukları ve düşük duygusal zekâ düzeyine sahip çocuklara kıyasla sosyal etkileşimlerde daha duyarlı ve başarılı olarak algılandıklarını ortaya koymuştur (Mavroveli vd., 2007; Özal & Ambrosini, 2024).

Goleman'ın Kuramı'na göre bireylerin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını algılayıp yönetebilme becerisi olan duygusal zekâ, prososyal davranışlarla yakın bir ilişki içerisindedir (Goleman, 2012; Mavroveli vd., 2007). Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, duygusal zekâ düzeyi yüksek bireylerin sosyal ilişkilerde daha duyarlı ve iş birliğine açık bir tutum sergilediğini göstermektedir (Zhao vd., 2020; González-Moreno & Molero-Jurado, 2024). Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler, başkalarına yardım etme ve destek sunma davranışlarıyla da öne çıkmaktadır (Xu & Li, 2020). Yüksek duygusal zekâya sahip bireyler, akranları tarafından daha yardımsever ve sosyal uyum düzeyi yüksek bireyler olarak algılanmakta; bu bağlamda, sosyal etkileşim becerilerinin gelişimi desteklenmektedir (Hui vd., 2022; Martí-Vilar vd., 2019).

Duygusal zekâ, bireylerin yardım etme gibi olumlu sosyal davranışları geliştirmelerinin yanı sıra, öfke ve hayal kırıklığı gibi yoğun duygularla sağlıklı biçimde başa çıkmalarına da katkı sağlamaktadır (Goleman, 2012). İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalar duygusal zekâ ile saldırganlık arasında negatif ilişki olduğunu göstermektedir (Bunnet, 2021; Gao vd., 2023; Özkanlı, 2018). Bireyin kendi duygularını tanıma, düzenleme ve başkalarının duygularını anlama kapasitesini kapsayan duygusal zekânın, olumlu sosyal davranışları desteklemekle birlikte, olumsuz duygulara bağlı davranışları azaltmada önemli bir işlev üstlendiği düşünülmektedir. Özellikle ilkokul dönemi gibi duygusal ve sosyal gelişimin hız kazandığı bir evrede, duygusal zekâ düzeyi yüksek çocukların, prososyal eğilimleri daha sık sergiledikleri ve çatışmalı durumlarda daha az saldırgan tepkiler verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, duygusal zekâ ile prososyal ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin ilkokul çağı çocukları özelinde incelenmesi, bu döneme özgü duygusal gelişimin anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

2.4.3. Ahlaki Gelişim

Ahlak, bireyin toplumda kabul gören değerler doğrultusunda uygun ve uygun olmayan davranışları belirleyen, doğru ile yanlışı ayırt etmesini sağlayan kurallar bütünüdür (Güngör, 2000). Bir davranışın ahlaki olarak değerlendirilebilmesi için bu davranış sonucunda hiçbir bireyin bir zarar görmemesi gerekmektedir (Altıntaş, 2018). Ahlak; bireyin duygusal, sosyal ve bilişsel alanlardaki etkileşimleriyle şekillenen çok yönlü bir süreç olarak gelişir. Ahlak gelişiminin özelliklerini, ancak bu boyutların her birini dikkate alarak, doğru bir şekilde tanımak mümkün görünmektedir (Hökelekli, 1998).

Ahlaki gelişim, bireyin içinde bulunduğu toplumun değerlerini benimseyerek uyum sağlamasını ve kendi ahlaki ilkelerini oluşturmasını amaçlayan bir süreçtir (Ozan, 2019). Bu süreç, bireyin içinde yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlamak için kendi değerler sistemini oluşturmasını sağlar. Aynı zamanda bireylerin doğru kararlar verebilme mekanizmasını geliştirmesine yardımcı olur (Damon, 1988).

Ahlaki gelişimin desteklenmesinde bireyin sosyal çevresinden edindiği deneyimler önemli bir rol oynar (Althof & Berkowitz, 2006). Çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlayan ahlak, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkiler ve yaşadığı deneyimler doğrultusunda şekillenir (Turiel, 1983). Erken çocukluk döneminde çocuk, kabul gören davranışları "iyi", ceza gerektiren davranışları ise "kötü" olarak değerlendirirken, ilerleyen yaşlarda değerler ve inançlar bu sürece dâhil olur (Aydoğmuş, 2006). Çocukların erken yaşlarda yaşadıkları sosyal etkileşimler ve aldıkları sosyal geri bildirimler, doğru ve yanlış kavramlarını anlamalarına yardımcı olarak sosyal davranışlarını yönlendirmelerine katkı sağlar (Thiroux, 1998). Bu süreç, bireylerin ilerleyen yıllarda daha uyumlu sosyal ilişkiler geliştirmelerine ve olumsuz davranışlardan uzak durmalarına da destek olur (Odundo & Ganira, 2017). Bu yaş grubundaki çocuklar, adalet ve kurallar hakkında daha soyut düşünmeye başlayarak ahlaki yargılar geliştirmeye başlarlar (Turiel, 1983).

Özetle ahlaki gelişim, bireylerin adalet, haklar ve refah gibi evrensel değerlere dayalı olarak, sosyal dünyalarını anlamalarını ve bu anlayış doğrultusunda davranış sergilemelerini sağlayan bir süreçtir (Turiel, 2002). Dolayısıyla ahlaki gelişim, bireyin toplumsal normları anlamlandırması, bu normları değerlendirmesi ve içselleştirmesi süreciyle yakından ilişkilidir. Bu süreç, bireyin sosyal çevresiyle etkileşimleri ve deneyimleri doğrultusunda şekillenmektedir.

2.4.3.1. Toplumsal Alan Kuramı Temelinde Ahlaki Gelişim, Prososyallik ve Saldırganlık İlişkisi

Toplumsal Alan Kuramı, bireylerin sosyal etkileşimleri, deneyimleri ve toplumsal olayları nasıl değerlendirdiğini açıklamaktadır (Turiel, 1983; 2008). Bu kurama göre, bireyler sosyal dünyayı algılarken toplumsal kurallar ile ahlaki yargıları birbirinden ayırt etmekte ve bu süreçte sosyal normları, kuralları ve otoritenin kararlarını sorgulama becerisi geliştirmektedirler (Turiel, 1983). Geleneksel kuramlardan farklı olarak, Toplumsal Alan Kuramı, çocuğun ahlaki ve sosyal bilgisini yalnızca yetişkinlerden öğrenmediğini, akranlarıyla etkileşimleri, sosyal çatışmaları ve kişisel deneyimleri aracılığıyla şekillendirdiğini öne sürmektedir (Turiel, 2002). Kuramın temel dayanaklarından biri, bireylerin ahlaki gelişiminde evrensel aşamalar yerine dinamik ve bağlamsal süreçlerin etkili olduğunu öne sürmesidir (Turiel, 1983).

Toplumsal Alan Kuramı'na göre, bireyler sosyal bilgilerini üç temel alan çerçevesinde yapılandırmakta ve bu alanların bireylerin sosyal etkileşimlerinde farklı işlevler üstlendiği belirtilmektedir. Bu alanlar ahlaki alan, toplumsal-kural alanı ve kişisel alan olarak tanımlanmaktadır (Turiel, 1978).

Ahlak Alanı, bireylerin adalet, eşitlik, zarar vermeme ve başkalarının haklarını gözetme gibi evrensel ahlaki ilkeler temelinde yargılar geliştirdiği bir sistemdir (Crane & Tisak, 1995; Turiel, 2006). Bu alan, bireylerin prososyal davranışlarla ilişkilendirdiği değerlerin temelini oluşturur (Tisak & Turiel, 1988). Ahlaki gelişim süreci, bireylerin adalet ve başkalarının refahını gözetme gibi değerleri içselleştirmeleriyle birlikte yardım etme, paylaşma ve iş birliği yapma gibi prososyal davranışların gelişimini teşvik eder (Ağlar vd., 2025; Latif & Rao, 2024). Bu süreçte, bireyin adaletsiz durumlara duyarlılığı arttıkça yardım etme motivasyonu yükselir ve prososyal davranışlar daha sık gözlemlenir (Turiel, 2002). Buna karşın saldırganlık, ahlak alanı perspektifinden olumsuz bir davranış biçimi olarak değerlendirilmektedir. Fiziksel veya psikolojik zarar verme, başkalarının haklarını ihlal etme ve adaletsiz davranışlar, çocuklar tarafından erken yaşlardan itibaren ahlaki ihlal olarak algılanmaktadır (Turiel, 2006). Örneğin, bir çocuğun arkadaşına vurması veya kasıtlı zarar vermesi, otorite tarafından belirlenen kurallara bakılmaksızın, çocuklar tarafından evrensel olarak yanlış kabul edilmektedir (Tisak & Turiel, 1988).

Toplumsal Gelenekler Alanı, bireylerin içinde bulundukları toplumun işleyişini sağlamak amacıyla geliştirdiği kurallar ve normları kapsar (Smetana, 2014). Bu kurallar kültüre özgüdür ve sosyal düzeni sağlamaya hizmet eder (Turiel, 1983). Toplumsal Alan Kuramı'na göre prososyal davranışlar, toplumsal gelenekler bağlamında toplumun sosyal uyumunu koruyan ve işlevselliğini artıran davranışlar olarak görülmektedir (Turiel, 2006). Örneğin, nazik olma, sıraya girme, büyükleri selamlama veya grup kurallarına uyma, toplumda kabul edilen prososyal davranış örnekleridir (Smetana, 2011). Buna karşın saldırganlık, toplumsal gelenekler bağlamında norm ihlali olarak değerlendirilir (Turiel, 2006). Grup normlarına uymamak, sosyal kuralları ihlal etmek veya başkalarının haklarını göz ardı etmek, sosyal düzen açısından problem teşkil eder. Çocuklar, toplumsal gelenekleri öğrendikçe hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu daha iyi anlar ve saldırgan davranışlarını düzenlemeye başlarlar (Nucci, 2001).

Kişisel Alan, bireyin kimliği, bireysel tercihleri ve özel yaşamına dair kararlarını içerir (Nucci, 1996; 2001). Bireyin kendi yaşamına dair özerk kararlar alması, kişisel alanının bir parçasıdır (Turiel, 2015). Prososyal davranışlar kişisel alanda da kendini gösterebilir. Bireyler yardım etme veya etmeme kararını kişisel bir tercih olarak görebilirler. Örneğin, bir birey gönüllü olarak yardım etmeyi veya başkalarının duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmayı tercih edebilir. Ancak bu tercihler ahlaki ilkeler ile çatışmadığı sürece kişisel alan içinde değerlendirilir (Smetana, vd., 2014). Buna karşın, saldırgan davranışlar kişisel alanın ihlali olarak görülebilir. Başkalarının sınırlarını zorlamak, özerkliğini ihlal etmek ya da bireysel alanına müdahale etmek, toplumsal olarak kabul edilmez ve genellikle ahlaki ihlal olarak değerlendirilir (Nucci, 1996).

Bireylerin ahlaki gelişiminin incelenmesi, prososyal davranışlarının anlaşılması açısından önemlidir (Carlo, 2014). Ahlaki gelişim, bireylerin sosyal ilişkilerde karşılıklılık, yardımseverlik ve adalet gibi değerleri benimsemelerini teşvik eder (Killen & Smetana, 2015). Bu bağlamda prososyallik, başkalarına yardım etme, paylaşma ve iş birliği yapma gibi olumlu sosyal davranışları ifade eder. Bireyin diğerleriyle ilişkisi ve toplum ile uyumu açısından olumlu sosyal davranışların rolü bulunmaktadır (Aydın, 2015). Ahlaki davranışlar, bireyin başkalarının çıkarlarını da hesaba katarak hareket etmesini gerektirir. Bu nedenle, başkalarının yararını gözeten

olumlu sosyal davranışların, ahlaki gelişimin bir parçası olduğu düşünülmektedir (Erzi, 2016).

İlkokul çağındaki çocukların ahlaki muhakemeleri, büyük ölçüde diğerlerinden beklenen onay ve takdir beklentisine dayanır. Bu süreç, kişilerarası ilişkileri geliştirme ve toplum içinde kabul görme arzusunu yansıtır (Eisenberg vd., 1995). Eisenberg ve Miller'ın (1987) çalışmaları, karşılıklılık ilkesi doğrultusunda yardım etme eğilimlerinin ilkokul yıllarında arttığını ve bu artışın, çocukların bilişsel yeteneklerindeki gelişim ve çok yönlü düşünme becerilerinin güçlenmesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Carlo ve arkadaşları (2003), ergenlik döneminde olumlu sosyal davranış eğilimlerinin, ahlaki muhakeme becerileri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle yardımseverlik gibi özgeci davranışların, yüksek düzeyde muhakeme becerisi gerektirdiği ve bireylerin ahlaki düşüncelerini içselleştirmesiyle bağlantılı olduğu bulunmuştur. Turiel'in teorisi, bireylerin ahlaki yargılar geliştikçe sosyal bağlamlarda bu tür davranışları daha sık sergilemelerine olanak tanıdığını öne sürer (Turiel, 2002).

Ahlaki gelişim ve saldırganlık arasındaki ilişki, bireylerin sosyal dünyayı nasıl değerlendirdikleri ve bilişsel süreçlerini nasıl organize ettikleriyle yakından bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Ahlaki muhakeme, bireyin saldırganlık gibi davranışları nasıl yorumladığını belirler ve saldırganlığı ahlaki bir ihlal, sosyal bir norm veya kişisel bir tercih olarak değerlendirmesine neden olabilir (Turiel & Smetana, 1984). Çocuklar ahlaki olarak geliştikçe, sosyal bilgi alanlarını daha iyi koordine edebilme becerisi kazanır ve saldırgan davranışların olumsuz sonuçlarını daha net şekilde algılamaya başlarlar (Nucci & Nucci, 1982). Ahlaki muhakeme düzeyi yüksek bireyler, saldırganlığın zarar verici sonuçlarını daha fazla fark ederek bu tür davranışlardan kaçınma eğiliminde olurken, düşük düzeyde ahlaki muhakemeye sahip bireyler saldırganlığı kişisel bir seçim olarak görebilir (Guerra vd., 1994). Bu nedenle, saldırganlığın önlenmesi ve prososyal davranışların desteklenmesi için bireylerin ahlaki gelişim süreci dikkate alınmalı ve sosyal karar mekanizmalarını şekillendiren eğitim programları oluşturulmalıdır (Killen & Smetana, 2015).

Sonuç olarak Turiel'in teorisi (2002), bireylerin ahlaki yargılar geliştikçe sosyal dünyalarını anlamlandırma ve bu doğrultuda davranışlarını yönlendirme süreçlerinin şekillendiğini öne sürmektedir. Kurama göre ahlaki gelişim, bireylerin adalet, haklar ve zarar vermeme gibi evrensel ahlaki ilkeleri anlaması ve içselleştirmesiyle

yapılandırılır (Turiel, 1983; 2002). Bireyler, ahlaki ilkeleri içselleştirdikçe, yardım etme, iş birliği yapma ve adaletsizliklere karşı duyarlılık gösterme gibi prososyal davranışları daha sık sergileyebilirler. Aynı şekilde, zarar verme, hak ihlali veya adaletsizlik gibi davranışları da ahlaki ihlal olarak değerlendirip bu tür davranışlardan kaçınma eğiliminde olabilirler (Turiel, 2002). Bu bağlamda, Turiel'in teorisindeki öngörüler, ahlaki gelişimin prososyallik ve saldırganlık gibi davranış örüntüleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Turiel'in kuramı doğrultusunda, çocukların ahlaki gelişim düzeylerinin prososyallik ve saldırganlık ile olan ilişkileri incelenmektedir.

2.4.4. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkçe alanyazın incelendiğinde, 2019 yılına kadar sosyal-duygusal-ahlaki gelişim kavramını bir arada inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Ji, DuBois ve Flay (2013) tarafından geliştirilen Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO), Bozgün ve Baytemir tarafından 2019 yılında Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması, Türkçe alanyazında sosyal-duygusal-ahlaki gelişimi bir arada değerlendiren ilk çalışma niteliğindedir. Sosyal-duygusal-ahlaki gelişimin prososyallik ve saldırganlık değişkenleri ile birlikte incelendiği araştırmaya rastlanmadığından bu bölümde, sosyal-duygusal-ahlaki gelişimle ilişkili olduğu düşünülen çalışmaların bulgularına yer verilmiştir.

Salerni ve Caprin (2022) tarafından 3–5 yaşları arasındaki 160 okul öncesi çocukla gerçekleştirilen araştırmada, çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile prososyal ve saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, erken sosyal deneyime sahip çocukların öfke ve saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, buna karşın sosyal-duygusal anlayış becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Rodkin ve arkadaşları (2013) tarafından 8–10 yaşları arasındaki 980 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, çocukların sosyal gelişim hedefleri ile prososyal ve saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal gelişim hedefi güden çocukların prososyal davranış düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık, gösteriş hedefi güden çocukların saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen

bulgular, sosyal gelişim odaklı hedeflerin olumlu sosyal davranışları desteklerken, gösteriş odaklı hedeflerin saldırganlık riskini artırdığını göstermiştir.

Vecchio, Zava, Cattelino, Zuffianò ve Pallini (2023) tarafından yapılan araştırma ile çocukların duygusal düzenleme düzeyleri ile prososyal ve saldırgan davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya İtalya'da 8 yaş civarında bulunan 1045 ilkokul öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırmanın bulgularına göre, duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların daha fazla prososyal davranış sergilediği, duygusal dalgalanma düzeyi yüksek olan çocukların ise daha fazla saldırgan davranış sergilediği bulunmuştur.

Qashmer (2023) tarafından yapılan araştırma ile duygusal düzenleme becerileri ile prososyal ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Ürdün'de 4–6 yaşları arasında bulunan 300 çocuk katılım göstermiştir. Araştırmanın bulgularına göre, duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların daha fazla prososyal davranış sergilediği, duygusal dalgalanması yüksek olan çocukların ise saldırgan davranış eğilimlerinin arttığı bulunmuştur. Ayrıca duygularını daha iyi düzenleyebilen çocukların sosyal uyum ve yardımseverlik düzeylerinin yükseldiği, duygusal istikrarsızlık gösteren çocuklarda ise olumsuz sosyal davranışların daha sık gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Carlo ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada, ahlaki bilişin prososyal ve saldırgan davranışlar üzerindeki uzun dönemli ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya İspanya'nın Valencia kentinde, 12-14 yaşları arasında bulunan 489 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ahlaki muhakeme becerilerinin prososyal davranışları olumlu yönde yordadığı, ancak saldırgan davranışlarla ilişkilerinin daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Manning ve Bear (2011) tarafından yapılan araştırmada, ahlaki muhakeme ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. ABD'nin doğu kıyısında bulunan beş ilkokulda öğrenim gören 132 öğrenci ile yürütülen ve iki yıl süren araştırmanın bulgularına göre, kendine odaklı ahlaki muhakeme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, psikolojik ihtiyaç odaklı ahlaki muhakeme düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise daha fazla saldırganlık sergilediği belirlenmiştir.

Bu bölümde ele alınan araştırmalar, çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinin prososyal ve saldırgan davranış örüntüleri ile nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, çocukların sosyal etkileşimlerde sergiledikleri davranışların, bilişsel değerlendirme süreçleri, duygusal düzenleme kapasiteleri ve ahlaki muhakeme becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Dodge'un (1986) Sosyal Bilgi İşleme Modeli'ne göre, bireylerin sosyal ortamlardaki ipuçlarını nasıl algıladıkları ve yorumladıkları, sosyal tepkilerinin niteliğini belirlemektedir. Bu kurama göre, sosyal ipuçları tehdit edici olarak algılandığında çocukların saldırgan davranışlar sergileme olasılıkları artmaktadır. Buna karşılık, sosyal ipuçları olumlu ya da yapıcı olarak değerlendirildiğinde, çocukların prososyal davranışlar sergilemeleri daha olası hale gelmektedir.

Goleman'ın (2012) Duygusal Zekâ Kuramı'na göre, bireylerin kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularını anlama ve bu duyguları düzenleyebilme becerileri, sosyal ilişkilerde başarılı olmanın temel unsurları arasında yer almaktadır. Bu kurama göre, duygularını etkin şekilde yönetebilen çocukların yardım etme, paylaşma ve iş birliği gibi prososyal davranışlar sergilemeleri daha olasıdır. Buna karşın, duygusal düzenleme becerileri zayıf olan çocukların çatışmacı veya saldırgan davranışlar sergileme eğiliminde oldukları düşünülmektedir.

Turiel'in (1983, 2002) Toplumsal Alan Kuramı'na göre ise, bireyler adalet, haklar ve zarar vermeme gibi ahlaki ilkeleri, kişisel çıkarlarından ve toplumsal beklentilerden bağımsız olarak değerlendirmektedir. Bu kurama göre, ahlaki ilkeleri güçlü biçimde benimseyen çocukların prososyal davranışlara yönelme olasılıkları daha yüksektir. Buna karşın, ahlaki duyarlılığı düşük olan çocuklarda saldırgan davranışların daha sık gözlemlenmesi olasıdır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinin, çocukların sosyal davranış örüntülerinin anlaşılmasında bilişsel, duygusal ve ahlaki süreçlerle ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Bu yapıların bir arada ele alınması, çocukların sosyal uyum süreçlerinin ve sosyal etkileşimlerinin çok boyutlu bir yaklaşımla incelenmesini mümkün kılacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul çağı çocuklarının prososyallik ve saldırganlık davranışlarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimleri ve empatik eğilimleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, betimsel bir çalışma olup nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılan ve değişkenler arasındaki birlikte değişimlerin varlığı ile yönünü incelemeyi sağlayan bir araştırma modelidir. Bu modelde değişkenler üzerinde herhangi bir müdahale yapılmadan, yalnızca aralarındaki ilişkiler betimlenir (Fraenkel vd., 2012).

Bu araştırmada, ilkokul çağı çocuklarının prososyallik ve saldırganlık davranışları bağımlı değişkenler, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ve empatik eğilimleri ise bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan 550 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde, araştırmaya gönüllü olarak katılma ve ebeveyn izni sağlanmış olma kriterleri dikkate alınmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve kardeş sayısına ait frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Demografik Bilgiler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	285	51.8
	Erkek	265	48.2
Yaş	8	86	15.6
	9	147	26.7
	10	180	32.7
	11	137	24.9
Sınıf Düzeyi	3. sınıf	295	53.6
	4. sınıf	255	46.4
Kardeş Sayısı (kendisi dâhil)	Tek Çocuk	108	19.6
	2 Kardeş	178	32.4
	3 Kardeş	154	28.0
	4 ve Üstü	110	20.0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların ve ebeveynlerin demografik bilgilerine "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerini ölçmek için "Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği", empatik eğilimlerini ölçmek için "Empatik Eğilim Ölçeği", prososyal davranışlarını ölçmek için "Çocuk Prososyallik Ölçeği", saldırganlık düzeylerini ölçmek için ise ebeveynlerin gözlemlerine bağlı çocuklarını değerlendirdikleri "Saldırganlık Ölçeği: Anne-Baba Formu" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ait açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğrencilerin ve bu öğrencilerin ebeveynlerinin demografik bilgileriyle ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve kardeş sayısına yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği

Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO), Ji, DuBois ve Flay (2013) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe uyarlama çalışması Bozgün ve Baytemir tarafından 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek, 8-12 yaş aralığında ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim seviyelerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Ölçek, Hiç Katılmıyorum (1)'den Tamamen Katılıyorum (4)'e kadar derecelendirilmiş 4'lü Likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formu 48 maddeden oluşmuşken, yapılan faktör analizi sonucunda altı boyutlu bir yapı ile toplam 28 madde içeren bir ölçek haline getirilmiştir. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır (Bozgün & Baytemir, 2019). Bu tez çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, 8-12 yaş aralığındaki çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerini belirlemede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği

Empatik Eğilim Ölçeği, Şehide Kılınç (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ilkokul dönemindeki çocukların empatik eğilim düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin orijinal formunda toplam 17 madde bulunmaktadır. Ölçek, "Hiçbir Zaman" (1) ile "Her Zaman" (4) arasında derecelendirilmiş 4 dereceli Likert tipi yapıya sahiptir. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapı sergilediği bulunmuştur. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır (Kılınç, 2021). Bu tez çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Empatik Eğilim Ölçeği'nin çocukların empatik eğilim düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocukların empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Çocuk Prososyallik Ölçeği

Çocuk Prososyallik Ölçeği, Samet Ata ve İsmihan Artan (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ilkokul çağındaki çocukların prososyal davranış düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 20 maddeden oluşmakta olup, 4 dereceli Likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Katılımcılar, "Hiçbir Zaman" (1) ile "Her Zaman" (4) arasında değişen yanıt seçenekleriyle ölçek maddelerini değerlendirmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapı sergilediği bulunmuştur. Ölçeğin toplam puan üzerinden değerlendirilmesi mümkündür. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır (Ata & Artan, 2022). Bu tez çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar çocukların prososyal davranış eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, Çocuk Prososyallik Ölçeği'nin ilkokul düzeyindeki çocukların prososyallik düzeylerini ölçmede güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

3.3.5. Saldırganlık Ölçeği: Anne-Baba Formu

Saldırganlık Ölçeği: Anne-Baba Formu, Halperin ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilmiş ve Ercan ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, çocukların saldırgan davranışlarının şiddetini, sıklığını ve çeşitliliğini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte toplam 33 madde bulunmakta olup, "Hiçbir Zaman" (1) ile "Çoğu Zaman" (5) arasında değişen yanıt seçeneklerine sahip 5'li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan faktör analizleri sonucunda, geçerli ve güvenilir bir yapı sergilediği bulunmuştur. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır (Ercan vd., 2016). Bu tez çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, Saldırganlık Ölçeği: Anne-Baba Formu'nun çocukların saldırgan davranışlarını ölçmede güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçları için gerekli izinler e-posta aracılığıyla ölçekleri uyarlayan ve geliştiren araştırmacılardan alınmıştır. Araştırmanın

yapılabilmesi amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 2024.04 numaralı toplantı kararı sonucunda 20240402831 numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca bu araştırma için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve İstanbul Valiliğinin 03/05/2024 tarihli ve 101600143 sayılı oluru ile onaylanmıştır. "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi" kapsamında İstanbul ili resmi ilkokullarda anket uygulaması şeklinde yapılan tanımlayıcı bir araştırma olarak yürütülmesi onaylanmıştır.

Veri toplama sürecine geçilmeden önce, ilkokul çağı çocuklarında ölçme araçlarının anlaşılırlığını ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla 3. sınıfta öğrenim gören 1 kız ve 1 erkek öğrenci ve 4. sınıfta öğrenim gören 2 kız ve 1 erkek öğrenci olmak üzere 5 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama, rehberlik servisi ortamında araştırmacının yürütücüsü ve öğrenci ile birebir ve yüz yüze olacak şekilde yürütülmüştür. Öğrencilere çalışma konusunda bilgilendirme yapıldıktan sonra kendilerinden yazılı onam ve velilerinden sözlü onam alınmıştır. Ardından sırasıyla Kişisel Bilgi Formu, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği, Çocuklar için Prososyallik Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği öğrencilere doldurmaları için verilmiştir. Uygulama sürecinde, Saldırganlık Ölçeği'ne geçildiğinde öğrencilerin dikkatlerinin belirgin biçimde azaldığı, ayrıca soruları okuyup cevaplarken tedirgin oldukları fark edilmiştir. "Öğretmenim kızacak mı? Haberi olacak mı?" gibi soruları da yöneltmeleri, bu yaş grubundaki öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği sorularına sosyal beğenirlik etkisi ile doğru cevap verememe ihtimalini düşündürtmüştür. Ayrıca, 4. sınıftan bir öğrenci ve 3. sınıftan iki öğrencinin tüm ölçme araçlarını tamamlamak için 40 dakikadan fazla süreye ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Bu sürenin, bir ders saati olan 40 dakikayı aşması ve küçük yaş grubundaki öğrencilerin dikkat sürelerinin sınırlı olması nedeniyle, Kişisel Bilgi Formu ile Saldırganlık Ölçeği'nin öğrenciler yerine ebeveynleri tarafından doldurulmasına karar verilmiştir. Bu pilot uygulamadan toplanılan veriler, analizlere dâhil edilmemiştir. Uygulama sürecinde tespit edilen dikkat sınırlılıkları ve sosyal beğenirlik etkisini azaltmak adına veri toplama araçlarında düzenlemeler yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve Saldırganlık Ölçeği velilere doldurtulmuş, Salgırgan Ölçeği: Anne-Baba Formu kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçekler ile gerçekleştirilen veri toplama süreci sınıf düzeyinde yürütülmüştür.

Öncelikle, velilere araştırmanın amacı, verilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, ölçeğin uygulanma biçimi ve araştırmacı hakkında bilgiler açıklanmıştır. Ardından öğrencilerin ebeveynlerine veli onam formu dağıtılmıştır ve gönüllülük esasına dayalı biçimde velilerinden aydınlatılmış onam belgesi alınan öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Bu veliler ayrıca kendilerine basılı olarak gönderilen Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Saldırganlık Ölçeği: Anne-Baba Formunu doldurmuşlardır. Öğrencilere ise ders saatinde Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği, Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği basılı halde ve yüz yüze uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarını doldurması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Veriler Mayıs 2024 ile Haziran 2024 tarihleri arasında İstanbul ili Bağcılar ilçesi Yıldıztepe İlkokulunda 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel istatistikler için ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler IBM SPSS 27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın tümünde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak referans alınmıştır.

Araştırmada kullanılan Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (Bozgün & Baytemir, 2019), Çocuk Prososyallik Ölçeği (Ata & Artan, 2022), Empatik Eğilim Ölçeği (Kılınç, 2021), Saldırganlık Ölçeği-Anne Baba Formu (Ercan vd., 2016)'ndan elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık (Skewness-Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu değerlerin ±1.5 aralığında bulunması, verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanmaktadır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği	-.32	-.37
Empatik Eğilim Ölçeği	-.76	.54
Prososyallik Ölçeği	-.89	.56
Saldırganlık Ölçeği	.99	1.25

Verilerin istatistiksel analizinde, öncelikle araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim, empatik eğilim, prososyallik ve saldırganlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ardından araştırmanın örneklemini oluşturan ilkokul çağı çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği'nden aldıkları puanların; cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmama durumu için Bağımsız Örneklem t-Testi; yaşa ve kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmama durumu için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Gruplar arası farklılıkların kaynağını belirlemek için de Post-Hoc Tukey Testi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim, empatik eğilim, prososyallik ve saldırganlık düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir düzeyde ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ile empatik eğilim düzeylerinin prososyallik ve saldırganlık düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizine başlamadan önce, analizlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli varsayımlar test edilmiştir. Çoklu Doğrusal Regresyon için karşılanması gereken ilk varsayım, normallik varsayımıdır. Tablo 2'de görüldüğü üzere analize dahil edilen verilerdeki puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Regresyon analizi için sağlanması gereken ikinci varsayım ise, çoklu ortak doğrusallığı analiz etmek için değişkenlere ait Tolerans ve VIF değerlerine bakılmasıdır. Tolerans değerlerinin 0.10'un üzerinde ve VIF değerlerinin 10'un altında olması durumunda çoklu doğrusal bağlantı sorununun bulunmadığı kabul edilmektedir

(Pallant, 2017). Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim değişkenlerine ilişkin Tolerans değerleri 0.765, VIF değerleri ise 1.307 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, çoklu doğrusal bağlantı varsayımının sağlandığını göstermektedir. Dolayısıyla, regresyon analizine devam edilmesinde herhangi bir sakınca bulunmamıştır.

Bu bağlamda, iki bağımsız değişkenin (sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim) birlikte prososyallik ve saldırganlık düzeylerini yordama gücünü test etmek üzere oluşturulan çoklu doğrusal regresyon modeli aşağıdaki genel formülle ifade edilmiştir:

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \varepsilon$$

Burada:

- Y, bağımlı değişkeni (prososyallik veya saldırganlık),
- X_1, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyini,
- X_2, empatik eğilim düzeyini,
- a, sabit katsayıyı (intercept),
- b_1 ve b_2, bağımsız değişkenlerin regresyon katsayılarını,
- ε ise hata terimini temsil etmektedir.

Her iki değişken aynı anda modele dâhil edilmiş ve birlikte regresyon modelinin açıklayıcılığı değerlendirilmiştir. Bulgular kısmında, her iki değişken için elde edilen katsayılar kullanılarak regresyon denklemleri oluşturulmuş ve bu denklemlerle değişkenlerin prososyallik ve saldırganlık üzerindeki yordayıcı rolleri sayısal olarak açıklanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin ölçeklerden elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata ve minimum ve maksimum değerlere yer verilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında ilkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi; yaş ve kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ve empatik eğilim düzeylerini ölçmek amacıyla "Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler öğrencilerden yüz yüze uygulama yöntemiyle toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ilkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ve empatik eğilim düzeylerinin prososyallik ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonra ise sosyal-duygusal-ahlaki gelişim, empatik eğilim, prososyallik ve saldırganlık arasındaki ilişkileri incelemek için çoklu doğrusal regresyon sonuçlarına yer verilmiştir

4.1. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler

İlkokul çağı çocuklarından elde edilen verilere göre, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim, empatik eğilim, prososyallik ve saldırganlık değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, ranj, minimum ve maksimum değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	x̄	SS	Shx	Ranj	Min	Max
Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim	550	86.88	11.50	0.49	53	59	112
Empatik Eğilim	550	38.07	8.09	0.34	49	10	59
Prososyallik	550	44.84	8.42	0.35	40	20	60
Saldırganlık	550	22.21	14.10	0.56	64	0	81

4.2. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilim Düzeyinin Puan Ortalamalarında Demografik Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo 4. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilim Düzeyinin Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet (Çocuk)	N	X̄	*ss*	Sd	t	*p*
Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim	Kız	285	88.69	11.49	548	3.85	.001
	Erkek	265	84.95	11.20			
Empatik Eğilim	Kız	285	39.25	7.68	548	3.60	.001
	Erkek	265	36.79	8.32			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri (t(548) = 3.85, $p<.05$) ve empatik eğilim puan düzeyleri (t(548) = 3.60, $p<.05$) açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyinde kız

öğrencilerin puan ortalamaları, erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Empatik eğilim düzeyinde de kız öğrencilerin puan ortalamaları, erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Tablo 5. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilim Düzeyinin Yaşa Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Yaş (Çocuk)	N	X̄	*ss*	F	*P*
Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim	8	86	91.32	8.86	6.75	.001
	9	147	87.48	10.87		
	10	180	86.02	12.07		
	11	137	84.59	12.12		
Empatik Eğilim	8	86	39.48	6.84	1.37	.250
	9	147	38.06	8.07		
	10	180	38.03	8.23		
	11	137	37.23	8.58		

Tablo 5'de yaş grubu 8 yaş, 9 yaş, 10 yaş ve 11 yaş olan çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerine ilişkin puan ortalamaları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F(3,546)=6.75$; $p<.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre Tukey HSD testi sonucunda 8 yaşındaki öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri, 10 yaşındaki ve 11 yaşındaki öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir.

Tablo 5'de görüldüğü üzere, yaş grubu 8 yaş, 9 yaş, 10 yaş ve 11 yaş olan çocukların empatik eğilim düzeylerine ilişkin puan ortalamaları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA testi sonucunda ilkokul çağı çocuklarının yaşa göre empatik eğilim düzeyleri açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür [$F(3,546)=1.37$; $p>.05$].

Tablo 6. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilim Düzeyinin Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kardeş Sayısı (kendisi dâhil)	N	X̄	*ss*	F	*P*
Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim	Tek Çocuk	108	81.63	11.82	22.39	.001
	2 Kardeş	178	84.76	11.38		
	3 Kardeş	154	89.12	9.73		
	4 Kardeş ve Üzeri	110	92.40	10.60		
Empatik Eğilim	Tek Çocuk	108	33.25	9.63	43.62	.001
	2 Kardeş	178	36.39	7.55		
	3 Kardeş	154	39.31	5.92		
	4 Kardeş ve Üzeri	110	43.83	5.69		

Tablo 6'da kendisi dâhil tek çocuk, 2 kardeş, 3 kardeş ve 4 ve üzeri kardeşi olan çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerine ilişkin puan ortalamaları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA testi sonucunda belirlenmiş ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F(3,546)=22.39$; $p<.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre yapılan Tukey HSD testi sonucunda, 4 ve üzeri kardeşi olan çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri, tek çocuk ve 2 kardeş olan çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 6'da kendisi dâhil tek çocuk, 2 kardeş, 3 kardeş ve 4 ve üzeri kardeşi olan çocukların empatik eğilim düzeylerine ilişkin puan ortalamaları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA testi sonucunda belirlenmiş ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F(3,546) = 43.62$; $p<.05$]. Bu anlamlı farklılığa göre yapılan Tukey HSD testi sonucunda, 4 ve üzeri kardeşi olan çocukların empatik eğilim düzeyleri, tek çocuk, 2 kardeşi ve 3 kardeşi olan çocuklara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 7. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim, Empatik Eğilim, Prososyallik ve Saldırganlık Arasındaki İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5
Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim (Toplam Puan)	r	1				
Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim (Prososyallik Alt Boyut Hariç)	r	.866**	1			
Empatik Eğilim	r	.484**	.411**	1		
Prososyallik	r	.386**	.354**	.429**	1	
Saldırganlık	r	-.396**	-.341**	-.317**	-.164**	1

***p<0.01*

Tablo 7'de sosyal-duygusal-ahlaki gelişim, empatik eğilim, prososyallik ve saldırganlık değişkenleri aralarında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını analiz etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Ancak, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ölçeğinin alt boyutlarından biri olan "prososyallik", araştırmanın bağımlı değişkeni olduğu için sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ile prososyallik arasındaki ilişkiyi incelemek bu alt boyut analizlerden çıkarılarak korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ölçeği toplam puanı, prososyallik alt boyutu hariç tutularak hesaplanmış ve sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ile prososyallik arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyon analizinde bu şekilde kullanılmıştır.

İlkokul çağı çocuklarının prososyallik ve saldırganlık davranışlarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimleri ile prososyallik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını sınamak için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre sosyal-duygusal-ahlaki

gelişim (prososyallik alt boyutu hariç) ile prososyallik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki (r=.354, *p*<.01) bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi arttıkça prososyallik düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim (tüm alt boyutlar dâhil) ile saldırganlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r=-.396, *p*<.01) bulunmuştur. Buna göre; sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Empatik eğilim ile prososyallik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r=.429, *p*<.01) bulunmuştur. Buna göre; empatik eğilim düzeyi arttıkça prososyallik düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Empatik eğilim ile saldırganlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki (r=-.317, *p*<.01) bulunmuştur. Buna göre; empatik eğilim düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 8. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilimin Prososyallik Düzeyini Yordamasına Yönelik Regresyon Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	R^2	β	t	*p*
	Sabit	19.890			9.18	.001
Prososyallik	Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim (Prososyallik Alt Boyutu Hariç)	.172	.222	.214	5.18	.001
	Empatik Eğilim	.355		.341	8.24	.001

Tablo 8'de görüldüğü gibi "Çocuk Prososyallik Ölçeği" puanının "Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği" ile "Empatik Eğilim Ölçeği" puanlarını yordama gücünü ortaya çıkarmak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, "Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği" puanı ve "Empatik Eğilim Ölçeği" puanı ile "Çocuk Prososyallik Ölçeği" puanı arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir (R=0.471; p<.001). Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği puanının Çocuk Prososyallik Ölçeğini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=78.102; *p*<.001). Empatik eğilim ve sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ile birlikte, prososyallikteki toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır (R^2 =0.222; *p*<.001).

Bu regresyon bulgusu şu formülle özetlenebilir:

$$Prososyallik = 19.890 + 0.172 \times Sosyal - Duygusal - Ahlaki\ Gelişim\ (X_1) + 0.355 \times Empatik\ Eğilim\ (X_2)$$

Kurulan bu denkleme göre regresyon katsayılarına bakıldığında, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyindeki her bir birimlik artışın çocukların prososyallik puanında yaklaşık 0.172 birimlik bir artışa, empatik eğilim puanındaki her bir birimlik artışın ise yaklaşık 0.355 birimlik bir artışa karşılık geldiği görülmektedir.

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, hem sosyal-duygusal-ahlaki gelişim hem de empatik eğilim, çocukların prososyallik düzeyini anlamlı biçimde yordamaktadır. Her iki değişken birlikte modele alındığında, her biri diğerinin etkisinden bağımsız olarak anlamlı kalmaya devam etmiştir; bu da değişkenlerin birbirinin ötesinde prososyallik düzeyini yordadığını göstermektedir. Bu sonuç, her bir değişkenin prososyal davranışlar üzerinde özgün ve bağımsız katkılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişim ve Empatik Eğilimin Saldırganlığı Yordamasına Yönelik Regresyon Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	R^2	β	t	*p*
Saldırganlık	Sabit	66.817			15.84	.001
	Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim	-.388	.177	-.317	-7.14	.001
	Empatik Eğilim	-.285		-.164	-3.96	.001

Tablo 9'da görüldüğü gibi, "Saldırganlık Ölçeği" puanının "Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği" ile "Empatik Eğilim Ölçeği" puanları tarafından yordanmasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, "Saldırganlık Ölçeği" puanı ile "Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=0.421$; $p<.001$). Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği puanının Saldırganlık Ölçeğini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

(F=59.002; p<.001). Empatik eğilim ve sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ile birlikte, saldırganlıktaki toplam varyansın %17.7'sini açıklamaktadır (R^2=0.177; p<.001).

Bu regresyon bulgusu şu formülle özetlenebilir:

$$Saldırganlık = 66.817 - 0.388 \times Sosyal - Duygusal - Ahlaki\ Gelişim\ (X_1) - 0.285 \times Empatik\ Eğilim\ (X_2)$$

Kurulan bu denkleme göre regresyon katsayılarına bakıldığında, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim puanındaki her bir birimlik artış, saldırganlık puanında yaklaşık 0.388 birimlik bir azalmaya; empatik eğilim puanındaki her bir birimlik artış ise, saldırganlık puanında yaklaşık 0.285 birimlik bir azalmaya karşılık gelmektedir.

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, hem sosyal-duygusal-ahlaki gelişim hem de empatik eğilim, çocukların saldırganlık düzeyini anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır. Her iki değişken birlikte modele alındığında, her biri diğerinin etkisinden bağımsız olarak anlamlı kalmaya devam etmiştir; bu da bu değişkenlerin birbirinin ötesinde saldırganlık düzeyini yordadığını göstermektedir. Bu sonuç, her bir değişkenin saldırgan davranışları azaltmada özgün ve bağımsız katkılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen araştırma sonuçları alanyazın ışığında tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada kız öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi, erkek öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, biyolojik gelişim süreçleri ve toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde açıklanabilmektedir.

Biyolojik gelişim süreci açısından değerlendirildiğinde, kız çocukları erkek akranlarına kıyasla daha erken yaşlarda ön ergenlik belirtileri göstermeye başladığı bilinmektedir (Santrock, 2019). Bu araştırmanın örneklemi olan orta çocukluk döneminde kızların erkeklerden daha önce ön ergenlik belirtilerinin başlaması ve fiziksel gelişimin hız kazanması, kız çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimini erkek öğrencilerden daha erken kazanmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin sosyal ilişkileri yönetme, duyguları tanıma ve ifade etme gibi becerilerde daha avantajlı bir konumda olmalarını sağlayabilir. Bu çalışmayla benzer şekilde Heras-Sevilla ve arkadaşları (2016) tarafından İspanya'da yürütülen çalışmada da, okul öncesi dönemindeki kız çocukların duygu düzenleme, sosyal beceriler ve yaşam becerileri gibi sosyal-duygusal yeterlik alanlarında erkek çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Araştırmacılar bu farkı, kız çocukların erken yaşta gösterdiği beyin gelişimi ve biyolojik süreçlerle açıklamışlardır. Nitekim Silberman ve Snarey (1993) tarafından ortaokul öğrencileri tarafından yapılan araştırmada da, kız çocukların ahlaki gelişim düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunuştur. Araştırmacılar, bu sonucu kız çocukların hem beyin korteksinin daha hızlı gelişmesi hem de biyolojik olarak yaklaşık iki yıl daha erken ergenliğe girmeleriyle yorumlanmıştır. Bu bulgular, cinsiyete bağlı sosyal-duygusal-ahlaki gelişim farklılıklarının yalnızca belirli bir kültürle sınırlı olmadığını, farklı

kültürel bağlamlarda da benzer eğilimler gözlemlendiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, bu tez çalışmasında kız öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinin daha yüksek bulunması, gelişimsel olarak daha erken olgunlaşmalarının ve biyolojik süreçlerin sosyal becerilere erken yaşta yansımasının doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, Türkiye gibi kültürel değerlerin ve toplumsal normların güçlü olduğu ve önemsendiği ülkelerde, kız çocuklarına daha erken yaşlardan itibaren bakım verme, sorumluluk alma gibi rolleri üstlenmeleri teşvik edildiği görülmektedir. Buna karşın erkek çocukları ise bağımsızlık, rekabetçilik gibi özelliklere aileleri tarafından yönlendirilebilmektedir (Akkan, 2023; Özçelik & Koyuncu-Şahin, 2023). Toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle, erkek çocuklardan beklenen güçlü ve kontrollü davranış kalıpları, duygularını bastırmalarına ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmekte zorlanmalarına neden olabilmektedir (İşmar, 2021). Bu nedenlerden ötürü erkek çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri, kız çocuklarına kıyasla daha düşük olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Cesur ve Topçu (2010), üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, kız öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olmasının geleneksel cinsiyet rolleriyle ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu tez çalışmasında Türk ataerkil toplumunda düzeni sağlama, otoriteyi temsil etme, normlara sahip çıkma gibi toplumun değerler sistemini koruma sorumluluğunun geleneksel olarak erkeklerden beklenmesi (İmamoğlu & Karakitapoğlu-Aygün, 1999), erkeklerin normlara bağlılıkla ilgili şemaları kadınlara kıyasla daha fazla kullanmalarına neden olmuş olabilir. Bu farkların ortaya çıkmasında, toplumsal cinsiyet normlarının önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Ancak bu bulguların yanı sıra, literatürde araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermeyen sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Sağın & Akbuğa, 2019; Öztürk, 2021). Mümünoğlu'nun (2023) okul öncesi dönemdeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, sosyal-duygusal gelişim cinsiyetler açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmacı cinsiyete yönelik farklılaşma olmamasının sebebini ebeveynlerin günümüzde çocuk yetiştirirken cinsiyete göre ayrımcılık yapma durumlarının daha az olmasından, çocuklarına karşı hoşgörülü olmasından kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmamızdan farklı sonuçlara ulaşan bu çalışmalar, toplumsal cinsiyet rollerinin son yıllarda değişime uğraması, eğitim

sistemlerinde ve ebeveynlik tutumlarında daha eşitlikçi yaklaşımların benimsenmesi ve sosyal-duygusal becerilere yönelik programların her iki cinsiyeti kapsayıcı bir biçimde yapılandırılmasıyla açıklanabilir. Özellikle modern eğitim politikalarının ve kültürel dönüşümün etkisiyle, cinsiyete dayalı gelişim farklarının gelecekte farklı biçimlerde seyredebilme olasılığı, ileride yapılacak boylamsal araştırmalarla daha net biçimde değerlendirilebilir.

5.2. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada kız öğrencilerin empatik eğilim düzeyi, erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeyine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, erken çocukluk döneminde başlayan toplumsal yönlendirmeler ile açıklanabilmektedir.

Dünyaya geldiği andan itibaren çocukların yetiştirilme tarzlarını belirleyen faktörlerden birinin de cinsiyet olduğu düşünülmektedir (Çetin & Güngör-Aytar, 2012). Aileler, kız çocuklarını genellikle daha duyarlı, şefkatli ve uyumlu bireyler olarak yetiştirme eğilimindedir. Erkek çocuklar ise daha çok bağımsız, rekabetçi ve duygularını bastırmaya yönelik bir yaklaşımla sosyal ortama hazırlanmaktadır (Zahn-Waxler vd., 1992). Kız çocuklarının, erkeklere kıyasla kişiler arası ilişkilerde sıcaklık ve duyarlılık geliştirmeye daha fazla teşvik edildikleri düşünülebilir. Kızların arkadaşlık ilişkileri genellikle daha yoğun ve duygusal olarak daha yakın olurken, erkekler daha bağımsız ve hedef odaklı bir arkadaşlık sürecinden geçmektedir (Ging & O'Higgins-Norman, 2016). Bu nedenle, kızlar erkeklere kıyasla arkadaşlıklarını sürdürme ve çatışmaları çözme konusunda daha fazla ilgi göstermektedir. Bu farklılıklar, kızların daha fazla empati temelli destekleyici davranış göstermesini açıklayabilir. Eisenberg ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırmada, kız çocuklarının ailesi tarafından daha küçük yaşlardan itibaren sosyal ilişkilerde destekleyici, şefkatli ve empatik rollere teşvik edildiğini, erkek çocuklarının ise daha rekabetçi, bağımsız ve problem çözme odaklı roller üstlenmeye yönlendirildiğini belirtmektedir. Özateş (2007) ise, Türk toplumundaki aile temelinde kız çocuklarının daha fazla yardımseverlik, şefkat ve sosyal uyuma yönelik yetiştirildiğini, erkek çocuklarının ise rekabetçilik ve bireysel başarıya yönlendirildiğini ifade etmektedir. Bu görüşler doğrultusunda, mevcut araştırmada kız çocuklarının empati düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek bulunması, Türk toplumunun çocuk yetiştirme

tarzlarından ve kız ve erkek çocuk üzerindeki toplumsal beklentilerinden kaynaklanıyor olabilir.

Toplumsal cinsiyet rolleri, erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin gelişim süreçlerini şekillendirebilir. Bem'in (1981) Cinsiyet Şeması Kuramı'na göre, çocuklar erken yaşlardan itibaren toplum tarafından kabul edilen cinsiyet rollerini içselleştirmekte ve kendi davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmektedir. Bu süreç, bireyin empati düzeyini şekillendirebilir (Martin & Ruble, 2004). Dökmen (2009)'e göre sosyalleşme sürecinde hem kız hem de erkek çocuklar çeşitli oyunları ve etkinlikleri kendilerine uygunluğu açısından ayırt etmeye başlayabilir. Nguyen ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan araştırmada, kız çocuklarının genellikle evcilik gibi etkileşime dayalı oyunları tercih ettiği görülürken, erkek çocuklarının daha çok rekabet ve mücadele temelli oyunlara yöneldiğine rastlanmaktadır. Bu bağlamda, kız çocuklarının empatik eğilim düzeyinin daha yüksek bulunması, oyun çağında olan örneklemimizdeki kız çocuklarının evcilik gibi kişilerarası ilişkilere dayanan oyunları tercih etmesi, buna karşılık erkek çocuklarının ise savaş ve rekabet oyunları ile daha fazla zaman geçirmesi olarak düşünülebilir.

Bu bulgular, erken yaşlardan itibaren kız çocuklarının empati düzeyinin erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koyan görüşlerle tutarlıdır (Eisenberg & Lennon, 1983). Bu doğrultuda, okullarda empatik eğilim ile ilgili uygulamalar tasarlanırken tüm çocukların gereksinimleri ve potansiyelleri göz önünde bulundurulmalı, özellikle de erkek öğrencilerin empati gelişimini destekleyecek fırsatlar sunulmalıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda, çocukların gelişim süreçlerinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Empati gelişiminin çok boyutlu bir süreç olduğu unutulmamalı ve bireyler arası farklılıkların doğal olduğu kabul edilmelidir. Bu nedenle, empatiye ilişkin yaklaşımların, çocukların potansiyellerini destekleyici bir anlayışla ele alınması gerektiği ifade edilebilir.

5.3. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Yaşa Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, ilkokul çağındaki çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, ilkokul çağı çocuklarının yaş düzeyi arttıkça sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyinin düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonucun, çalışma grubundaki

çocukların ilkokul birinci sınıfa başladıkları dönemin pandemi sürecine denk gelmiş olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırma grubundaki çocukların yaş dağılımı Tablo 5'te sunulmaktadır. Bu dağılıma göre, katılımcılardan 86'sı 8 yaşında, 147'si 9 yaşında, 120'si 10 yaşında ve 137'si 11 yaşındadır.

Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında yaş arttıkça sosyal-duygusal-ahlaki gelişim puanlarının azaldığı görülmektedir. Pandemi döneminde çocukların sosyal etkileşim fırsatlarının kısıtlanması (Hanley vd., 2024), evde geçirilen sürenin artması (Hammons vd., 2022) ve akran ilişkilerinin sınırlı kalması (Gardiner-Smith & Jackson, 2024) gibi etkenlerin, yaşa bağlı sosyal-duygusal-ahlaki gelişim süreçlerinde belirli aksaklıklara yol açmış olabileceği düşünülebilir. Özellikle, daha büyük yaş grubundaki çocuklar pandemi sürecinin başladığı dönemde sosyal kuralları içselleştirme süreçlerinin erken dönemindeydiler. Bu süreçte, sosyal kuralları öğrenme ve pekiştirme süreci, uzaktan eğitimle sınırlı kalmış; bu çocuklar ev ortamında daha fazla zaman geçirmiştir. Bu durumun, sosyal kuralları içselleştirme ve akran ilişkilerinden öğrenme süreçlerinde eksiklik yaratmış olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan, daha küçük yaş grubundaki çocuklar ise sosyal kurallarla tanışma ve kurallara uyum sağlama süreçlerini pandemi sonrası dönemde, yani yüz yüze eğitimde deneyimlemişlerdir. Bu yaş grubunun, sosyal-duygusal gelişim açısından daha fazla fırsata sahip olmaları nedeniyle puanlarının daha yüksek çıkmış olabileceği söylenebilir. Genel olarak, pandemi sürecinde sosyal kuralların yeterince deneyimlenememesi, sosyal ilişkilerin zayıflaması ve akran etkileşimlerinin sınırlı kalması, yaş ilerledikçe sosyal-duygusal-ahlaki gelişim puanlarının düşmesine belirleyici bir faktör olarak değerlendirilebilir.

İlkokul dönemi, küçük yaş grubundaki çocukların okul ve ev ortamlarında yetişkinleri otorite figürü olarak algıladıkları ve bu nedenle belirlenen kurallara daha yüksek düzeyde uyum gösterdikleri bir dönemdir. Yaş ilerledikçe ise kuralları sorgulama, toplumsal normları yeniden değerlendirme ve bireyselleşme eğilimlerinin arttığı düşünülmektedir. Piaget'nin (1952) Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre 7-10 yaş arasına denk gelen somut işlem dönemindeki çocuklar kuralları değişmez olarak kabul ederken, 11 yaşından itibaren başlayan soyut işlem döneminde ise kuralları sorgulamaya ve eleştirel bir bakış geliştirmeye başlamaktadırlar. Dolayısıyla Piaget'nin kuramındaki öngörüler belirlenen örneklemimiz ile tutarlılık göstermektedir. Bu çerçevede, yaşın ilerlemesiyle birlikte çocukların sosyal-duygusal-

ahlaki gelişimlerinde gözlemlenen gerilemenin, artan bilişsel kapasite, akran etkisinin güçlenmesi ve bireyselleşme süreci ile bağlantılı olabileceği öne sürülebilir.

Bununla birlikte ilköğretimin birinci kademesinde, çocukların yaş ve sınıf düzeyi arttıkça akademik başarıya odaklanan sistem içerisinde kendilerini bir rekabetin içinde bulmaları, başarıya ulaşmak için her türlü yöntemin kabul edilebilir olduğu düşüncesini benimsemelerine neden olabilmektedir (Jiang vd., 2022). Bu ortamda çocukların, aileden öğrendikleri paylaşma, hoşgörü ve iş birliği gibi değerlerin işlevsiz kaldığını fark etmeleri, ahlaki gelişimlerinde kafa karışıklığına yol açabilmektedir. Cezadan kaçınma ve ödül beklentisiyle hareket eden çocukların, zamanla davranışlarını daha çok dış etkenlere göre şekillendirdikleri düşünülebilir. Bu durumun, yaş ilerledikçe bazı çocukların değerleri içselleştirmekte zorlanmasına ve bu nedenle sosyal-duygusal-ahlaki gelişim puanlarının daha düşük çıkmasına neden olmuş olabileceği öne sürülebilir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, özellikle ortaokul dönemine geçiş sürecinde çocuklara yönelik değerler eğitiminin güçlendirilmesi ve sosyal-duygusal-ahlaki gelişimi destekleyen okul iklimlerinin oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Bu gelişim sürecinde öz değerlendirme mekanizmalarının olası rolünü daha iyi kavrayabilmek amacıyla, öğrencilerin kendi beyanlarına dayalı veriler ile birlikte, aynı zamanda öğretmenler, veliler veya bağımsız gözlemciler gibi farklı bilgi kaynaklarından elde edilen verilerin de kullanılması önerilmektedir. Farklı bakış açıları sağlayan bu tür çok yönlü veri toplama yaklaşımları, sosyal-duygusal-ahlaki gelişimdeki olası değişimleri ve düşüşleri daha kapsamlı bir şekilde anlamaya yardımcı olabilir.

5.4. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Yaşa Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermemesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada empatik eğilim düzeyinin yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani, bu örneklemde empatik eğilim ile yaş düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Bu çalışmaya katılan öğrenciler, 8 ile 11 yaş aralığında değişen 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin 86'sı sekiz yaş, 124'ü dokuz yaş ve 85'i on yaş; dördüncü sınıf öğrencilerinin 23'ü dokuz yaş, 95'i on yaş ve

137’si on bir yaş öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça yaş ortalamalarının da yükseldiği ancak her sınıf düzeyinde farklı yaş gruplarından öğrencilerin yer alabildiği dikkat çekmektedir. Bunun bir nedeni 2012–2013 eğitim–öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemiyle ilişkili olabilir (Kıran-Akça, 2023; Cerit vd., 2014). Millî Eğitim Bakanlığı’nın Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne (MEB, 2014) göre, 69 ayını dolduran çocukların ilkokul birinci sınıfa kaydı zorunluyken, 66, 67 ve 68 aylık çocuklar velilerinin isteği doğrultusunda ilkokula başlayabilmektedir. Bu durum, aynı sınıf seviyesinde öğrencilerin yaş farklılıkları göstermesine neden olabilmektedir. Buna ek olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin yaş bilgileri öğrenci velileri tarafından doldurulan kişisel bilgi formlarından elde edilmiştir. Yaşların öz-bildirime dayalı olarak hesaplanması, bazı durumlarda ailelerin hatalı veya yaklaşık doğum tarihleri vermesi nedeniyle küçük farklılıklara yol açmış olabilir. Bu durum, araştırmamızda anlamlı sonuçların elde edilememesine neden olmuş olabilir.

Literatürde empati ve yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar mevcuttur. İspanya’da 313 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen bir çalışmada, 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerin empati düzeylerinde yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmacı, bu sonucu örneklemdeki yaş gruplarının birbirine oldukça yakın olmasıyla bağlamıştır (Garaigordobil, 2009). Benzer şekilde Türkiye'de çocuk ve ergen psikiyatri polikliniğine başvuran 8-14 yaş arasındaki çocuklardan oluşan araştırmada da yaş ile empati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonucu, yaş aralığının dar tutulmasına ve çalışmadaki çocukların klinik bir örneklemden seçilmiş olabilmesinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlamıştır (Başay vd., 2021). Benzer şekilde, bu tez çalışmasında da empatik eğilim düzeyinin yaşa göre farklılaşmaması, örneklem grubundaki yaş aralığının dar (8–11 yaş) olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin benzer gelişim dönemlerinde yer alması, empatik eğilimlerinin birbirine yakın düzeylerde seyretmesine yol açmış olabilir. Gelecekteki araştırmaların daha geniş yaş aralıklarında ve boylamsal desenlerle yapılarak empati düzeyinin yaşa bağlı farklılaşmalarını daha ayrıntılı olarak incelemeleri önerilmektedir.

5.5. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, ilkokul çağındaki çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, kardeş sayısı arttıkça çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın örnekleminde yer alan tüm çocuklar orta çocukluk döneminde yer almaktadır. Bu dönem, çocukların önemli akran ilişkileri kurmaya başladığı (Hargreaves vd., 2022), akranlarıyla geçirdikleri sürenin arttığı (Sørlie vd., 2020) ve arkadaşlık kavramına dair anlayışlarının derinleştiği (Lee vd., 2021) bir evredir. Günlük yaşamın önemli bir bölümünü oluşturan kardeş ilişkileri çocuklara akran ilişkilerinde ihtiyaç duyulan sosyal becerileri deneme ve geliştirme fırsatı sunmaktadır (Howe vd., 2023). Erken yaşlardan itibaren çocuklar, çoğu zaman ebeveynlerinden çok kardeşleriyle vakit geçirmekte (Dunn, 1993) ve sosyal rol alma gibi yaratıcı etkileşimleri en çok kardeşleriyle gerçekleştirmektedir. Kardeşler sıklıkla oyun arkadaşı ve yoldaş olsalar da, aynı zamanda yoğun ve sık çatışmalara da girebilirler, öğretici ya da alaycı davranışlar yoluyla birbirlerinin duygularını anlamayı öğrenebilirler; bu da daha yüksek sosyal yeterliğe katkı sağlayabilir (Mcvey-Neufeld vd., 2024). Yalnızca kardeş deneyiminin kendisi bile, çocukların perspektif alma ve sosyal becerilerini geliştirecek yeterli öğrenme fırsatını sağlayabilir.

Benzer şekilde, ahlaki gelişim açısından da kardeş sayısının çoğalması çocuklara daha fazla ahlaki ikilem ve sosyal karar verme durumu sunabilir. Kardeşlerle yaşanan gündelik etkileşimlerde, çocuklar kurallara uymak ile birlikte adalet, hakkaniyet ve zarar vermeme gibi ahlaki ilkeleri de deneyimleme fırsatı bulurlar (Aslanova vd., 2024). Özellikle çatışma anlarında kendi davranışlarını sorgulama ya da başkasının hakkını gözetme, ahlaki muhakemeyi geliştiren yaşantılardır. Bu durum, Turiel'in (2006) Toplumsal Alan Kuramı'nda da belirtildiği üzere, ahlaki gelişimin sosyal etkileşimlerle şekillendiğini ve sosyal alanlardan gelen geribildirimlerle beslendiğini ortaya koymaktadır. Kardeşli ortamlar, çocukların toplumsal beklentiler ile birlikte kendi içsel değerlerini de sorgulayıp inşa edebilecekleri bir ortam sunabilir.

Sonuç olarak, kardeş sayısının artması çocuklara daha fazla sosyal, duygusal ve ahlaki deneyim kazandırarak sosyal-duygusal-ahlaki gelişimlerini olumlu yönde

ilerletmelerine zemin hazırlayabilir. Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul çağındaki çocuklar için bu tür gelişimsel kazanımların hem aile içi hem de okul temelli sosyal yaşantılarda avantajlar sağlabileceği düşünülebilir. Kardeşi olan çocuklar, duygu paylaşımı, sınır tanıma ve ortak karar alma gibi becerileri gündelik yaşantılar içinde deneyimlerler. Bu nedenle, elde edilen bulgular ışığında kardeş sayısının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimi destekleyen bir faktör olduğu söylenebilir.

5.6. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Farklılaşma Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, ilkokul çağındaki çocukların empatik eğilim düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, çocukların kardeş sayısı arttıkça empatik eğilim düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu durum, çok kardeşli ailelerde çocukların daha fazla sosyal etkileşim fırsatına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Kardeşlerle kurulan ilişkiler, duygu paylaşımı, çatışma çözümü ve bakım verme gibi deneyimler yoluyla, çocukların başkalarının duygularını tanıma, anlama ve uygun tepki geliştirme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumunun (2024) verilerine göre, Türkiye'de çocukların yaklaşık %80'i en az bir kardeşe sahiptir; yani büyük çoğunluğu kardeşli bir aile yapısında büyümektedir. Bu durum, çocukların erken yaşlardan itibaren duygusal etkileşim içeren ilişkiler kurma fırsatına sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle büyük kardeşlerin küçük kardeşlerine bakım verme rolü üstlenmeleri, büyük kardeşin başkalarının ihtiyaçlarını fark etme ve bu ihtiyaçlara uygun duygusal tepki verme becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Lam vd., 2021). Dolayısıyla, bu tez çalışmasındaki kardeş sayısındaki artışın, çocukların empatik eğilimlerinde gözlemlenen yükseliş ile ilişkili olduğu bulgusu bu çerçevede anlamlandırılabilir.

Birbirine yardım eden ve benzer tutumları paylaşan kardeşler, zamanla birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlama, iş birliği kurma ve karşılıklı sosyal uyum geliştirme becerilerini şekillendirebilir (Hughes vd., 2018). Kardeşi olmayan çocukların başkalarının bakış açılarını anlamakta daha fazla zorlandığı bildirilmiştir (Kitzmann vd., 2002). Buna karşılık, birbirleriyle yakın ilişkileri olan kardeşler daha yüksek empati düzeylerine sahiptir (Leach vd., 2022); muhtemelen kardeşle etkileşimde bulunmak başkalarının bakış açılarını anlamayı kolaylaştırmaktadır. Nitekim Qian ve

arkadaşlarının 2022 yılında Çin'de yürüttükleri araştırmada, kardeşi olan çocukların empati düzeylerinin tek çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, kardeşli yaşamın çocuklara duygu paylaşımı, karşılıklı anlayış geliştirme ve sosyal etkileşim becerilerini deneyimleme fırsatları sunmasıyla açıklanmıştır. Benzer şekilde Güngördü ve diğerlerinin (2022) ABD'de yürüttüğü araştırmada da kardeşi olan çocukların başkalarının bakış açısını anlama, duygu paylaşımı ve empatik tepki verme gibi becerilerde tek çocuklara kıyasla daha gelişmiş oldukları belirlenmiştir. Araştırmacılar, kardeşlerle yaşanan çatışma, uzlaşma ve ortak oyun deneyimlerinin empatiyi pekiştirdiğini vurgulamıştır (Güngördü vd., 2022). Bu durum, mevcut araştırmada kardeş sayısı arttıkça empatik eğilim düzeylerinin de yükselmesi bulgusunu açıklamaktadır. Dolayısıyla, bu tez çalışmasındaki kardeş sayısı arttıkça empati düzeyinin de yükseldiğine dair elde edilen bulgu, kardeşle birlikte büyümenin çocuklara erken yaşlardan itibaren daha zengin sosyal etkileşim fırsatları sunmasıyla açıklanabilir. Özellikle bakım verme, duygu paylaşma ve başkasının perspektifini fark etme gibi becerilerin günlük yaşamın bir parçası hâline gelmesi, empatik eğilimlerin gelişimini desteklemiş olabilir.

5.7. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Prososyalliği Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ilkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri, prososyallik düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Bu sonuç, çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri arttıkça, paylaşma, yardım etme, iş birliği yapma gibi prososyal davranışları sergileme eğilimlerinin de arttığını göstermektedir.

Bu çalışmada kullanılan sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ölçeğinin alt boyutları; olumlu sosyal davranış (prososyallik), benlik gelişimi, öz-kontrol, okulda saygı, evde saygıdır. Ancak bu çalışmada sosyal-duygusal-ahlaki gelişim değişkenine ait "Olumlu Sosyal Davranış (Prososyallik)" alt boyutu, bağımlı değişken olan prososyallik ile kavramsal ve ölçümsel açıdan örtüştüğü gerekçesiyle analiz dışında bırakılmıştır. Bu nedenle sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ölçeğinin prososyallik alt boyutu hariç diğer alt boyutlarının toplam puanının prososyallik ile ilişkisi incelenmiştir. Tablo 7'de görülebileceği üzere, prososyallik alt boyutunun hariç tutulduğu analiz bulgularına yer verilmiştir. Analiz sonucuna göre, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ölçeğinin alt

boyutlarından olan dürüstlük, benlik gelişimi, öz-kontrol, okulda saygı ve evde saygıdan oluşan toplam puan, prososyallik düzeyini anlamlı biçimde yordamaktadır.

İlkokul dönemi, çocukların başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmayı, bir gruba ait olmayı ve toplumsal kuralları içselleştirmeyi öğrendikleri bir gelişim evresidir. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na (1964) göre bu dönem, bireyin çaba göstererek çevresinden takdir ve aidiyet görmeye ihtiyaç duyduğu "Çalışkanlığa Karşı Aşağılık" evresiyle örtüşmektedir. Bu süreçte sosyal-duygusal açıdan daha gelişmiş çocukların, arkadaş ilişkilerinde daha yapıcı bir tutum sergilediği; grup içinde iş birliği yapma, sorumluluk üstlenme ve ortak kurallara uyum sağlama gibi davranışları daha kolay benimsediği görülmektedir. Sosyal çevreyle sağlıklı etkileşim kurmaya yönelik bu eğilimler ise, çocukların başkalarına yardım etme, iş birliği yapma ve duyarlılık gösterme gibi prososyal davranışların hem ortaya çıkmasını hem de sürdürülebilir olmasını desteklediği düşünülmektedir. Nitekim Pastorelli ve arkadaşlarının (2021) yaptığı bir çalışmada da benzer bulgular elde edilmiş, ilkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal gelişim düzeyinin prososyal davranışları anlamlı düzeyde yordadığını belirtmiştir. Bu bulgu, sosyal-duygusal becerilerin çocukların çevresine yönelik duyarlılık ve yardım etme gibi davranışlarını desteklediğini göstermesi açısından dikkate değerdir. Söz konusu bu çalışmada yer alan çocukların da benzer şekilde gelişimsel olarak üretkenlik kazanma ve sosyal onay görme ihtiyacının ön planda olduğu bir dönemde bulunmaları, bu eğilimi pekiştirmiş olabilir. Sosyal normlara uyumun ve akran ilişkilerinde kabul görmenin önem kazandığı bu dönemde, sosyal-duygusal açıdan daha güçlü olan bireylerin prososyal davranışları daha sık sergilemesi, gelişimsel beklentilerle tutarlı bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bu tez çalışmasında elde edilen bulgular, ilkokul dönemindeki çocukların ahlaki gelişimlerinin, sosyal etkileşimler sırasında içselleştirdikleri ahlaki değerler ve normlar ile şekillendiğini öne süren Turiel'in (1983) kuramıyla da tutarlılık göstermektedir. Turiel'e göre çocuklar, sosyal ilişkiler içerisindeki deneyimlerinden hareketle davranışlarının sonuçlarını değerlendirerek ahlaki yargılarını geliştirirler. Bu çerçevede, ahlaki gelişim düzeyi yüksek olan çocukların yardım etme, paylaşma ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme gibi davranışları daha içselleştirmiş olmaları beklenebilir. Ahlaki sorumluluk duygusu gelişmiş çocukların ise sosyal kurallara daha duyarlı oldukları ve bu nedenle prososyal eğilimlerinin daha belirgin olduğu düşünülmektedir. Nitekim Christner ve arkadaşlarının (2020) araştırmasında,

ahlaki benlik düzeyi yüksek olan ilkokul çağındaki çocukların prososyal davranışlara yönelimlerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimle prososyal davranışlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin anlaşılmasında, çocuğun gelişimsel dönem özellikleri belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir. Araştırmamızın örneklem grubundaki çocukların ilkokul çağında olduğu göz önünde bulundurulduğunda; bu dönem, çocukların sosyal kuralları öğrenip uygulamaya en yatkın oldukları bir evre olarak düşünülebilir. Sınıf içi etkinliklerde iş birliği gerektiren görevlerin sıkça yer alması, akranlarla kurulan etkileşimler ve öğretmenlerin yönlendirmeleri sayesinde çocukların sorumluluk alma, yardım etme ve paylaşma gibi prososyal davranışları daha sık deneyimledikleri ve zamanla bu davranışları içselleştirdikleri söylenebilir. Bu durum, bulgularımızla da örtüşecek şekilde, ahlaki gelişim düzeyi yüksek çocukların prososyal davranışlara daha güçlü bir eğilim göstermesini açıklayabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları; ilkokul çağındaki çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinin artmasının, onların toplumsal yaşama aktif ve yapıcı biçimde katılım göstermeleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu yaş grubunda gelişen sosyal normlara duyarlılık, öz denetim ve başkalarının ihtiyaçlarını fark etme becerilerinin, çocukların prososyal davranış repertuarını destekleyerek olumlu sosyal ilişkilerin gelişimine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

5.8. İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimlerinin Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ilkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri, saldırganlık düzeylerini anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır. Bu sonuç, çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri arttıkça, saldırganlık davranışları sergileme eğilimlerinin azaldığını göstermektedir.

Sosyal-duygusal-ahlaki becerilerin gelişimi, bireylerin olumsuz duygularını daha sağlıklı şekilde tanımasını, düzenlemesini ve sosyal çatışmalara daha uyumlu tepkiler vermesini kolaylaştırabilmektedir. Sosyal-duygusal becerilerin güçlenmesiyle birlikte çocukların, öfke, hayal kırıklığı ve benzeri yoğun duyguları daha etkili yönetebildikleri ve tepkilerini daha uyumlu biçimlerde ifade edebildikleri düşünülmektedir. Ahlaki gelişim düzeyinin artması ise, çocukların başkalarının

haklarına daha fazla saygı gösterme ve zarar verici davranışlardan kaçınma eğilimlerini destekleyebilmektedir. Bu gelişimsel süreçlerin, saldırganlık davranışlarının ortaya çıkmasını önleyici koruyucu mekanizmalar oluşturduğu varsayılmaktadır. Bu çerçevede, duygusal ve sosyal yeterliliği gelişmiş çocukların çatışmalı durumlarda saldırganlığa başvurma eğilimlerinin azaldığını gösteren farklı kültürel bağlamlardaki bulgularla da desteklenmektedir. Örneğin, You ve Kim (2016) tarafından Güney Kore'de 730 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerinin saldırganlık davranışlarıyla negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, sosyal-duygusal yeterliliklerin artmasının saldırganlık eğilimlerini azalttığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Dueñas-Casado ve arkadaşları (2025) tarafından ilkokul öğrencileriyle yapılan çalışmada, zarar verici davranışları haklı gösterme süreci anlamına gelen ahlaki çözülme eğiliminin saldırgan davranışlarla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmamızın örneklemiyle benzer yaş grubuna sahip olan bu çalışmalardan elde edilen bulguların ortak noktası, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi yüksek olan çocukların dürtülerini daha iyi kontrol edebildikleri, öfke gibi olumsuz duyguları daha etkili yönetebildikleri ve sosyal çatışmalara karşı daha uyumlu tepkiler verebildikleridir. Bu noktada, saldırganlık davranışlarının bireysel dürtüsellikten, duygusal ve sosyal farkındalık yetersizliklerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayımlanan "Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi"ne göre, eğitim ortamlarında şiddetin ve saldırganlığın azaltılması amacıyla öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi gibi uygulamalara vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticileri, öğretmenler, okul psikolojik danışmanları ve ailelerin iş birliği içinde hareket etmesi gerekmektedir (MEB, 2024). Araştırmamızda sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin saldırgan davranışlarının daha düşük olması, bu tür politikaların sahada da karşılık bulabileceğini göstermektedir. Ayrıca TÜİK'in (2023) Türkiye Çocuk Araştırması verilerine göre, 6-17 yaş grubundaki çocukların %13,8'i, ayda birkaç kez akranları tarafından zorbalığa uğradığını belirtmiştir. Bu bulgu, özellikle sosyal-duygusal gelişim becerilerinin yetersiz olduğu durumlarda çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme gibi temel becerilerden yoksun olabildiklerini ve bu eksikliklerin zorlayıcı ya da dışlayıcı davranışlara zemin hazırlayabileceğini düşündürmektedir. Nitekim araştırmamızda da sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi yüksek olan çocukların

saldırganlık puanlarının daha düşük olması, söz konusu becerilerin koruyucu bir faktör olabileceğine işaret etmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında, ilkokul çağındaki çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişimlerinin desteklenmesinin, saldırgan davranışları azaltma yönünde potansiyel bir gelişimsel koruyucu unsur olabileceği düşünülmektedir. Bu yaş grubunda sosyal-duygusal-ahlaki becerilerin artırılması, çocukların sosyal ortamlarda yaşadıkları çatışmalara daha uyumlu yanıtlar verebilmelerini ve saldırganlığa başvurmadan çözüm geliştirmelerini kolaylaştırabilir.

5.9. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Prososyalliği Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, ilkokul çağındaki çocukların empatik eğilim düzeylerinin prososyallik düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, çocukların empatik eğilimleri arttıkça yardım etme, paylaşma ve iş birliği gibi prososyal davranışların arttığını göstermektedir.

Empati, bireyin başkalarının duygusal durumlarını tanıma ve bu duygulara duygusal bir yanıt verme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg & Strayer, 1990). Hoffman'ın (2000) Empati Kuramı çerçevesinde, empatinin başkalarının olumsuz duygusal durumlarının içselleştirilmesi yoluyla özgecil motivasyonları güçlendirdiği ve bireyleri yardım etme davranışlarına yönlendirdiği ileri sürülmektedir. Bu kurama göre empatinin bakış açısı alma becerisi, çocukların başkalarının perspektifinden olaylara bakmasını sağlamakta ve onların sıkıntılarına karşı duyarlılığı artırarak, prososyal davranışları teşvik edeceği düşünülmektedir (Davis, 1983; Eisenberg & Shell, 1986). Nitekim Fu ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen 1171 ergenle gerçekleştirilen çalışmada, empati düzeyinin ergenlerde prososyal davranışları anlamlı ve pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Araştırmada bu ilişkinin olası bir nedeni, yüksek empatiye sahip bireylerin, diğer insanların duygularını daha iyi deneyimleyip hissedebilmeleri ve bu nedenle onların acılarını hafifletmeye daha istekli olmaları olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle Hoffman'ın empati kuramı belirlenen örneklemimiz ile tutarlılık göstermektedir.

Bireylerin başkalarının duygusal durumlarına duyarlılık göstererek yardım etme davranışına yönelmesinin psikososyal etmenlerle birlikte, nörobiyolojik süreçlerle de

desteklenebileceği düşünülmektedir (Lamm vd., 2019; Morelli vd., 2014). Lamm ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, başkalarına yardım etmenin bireyde olumlu bir içsel ödül hissi ile ilişkilendiği ve bu sürecin, ödülle ilişkili beyin yapılarından biri olan subgenual anterior singulat kortekste aktivasyon oluşturduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Morelli ve arkadaşları (2014) da yardım etme davranışının beyindeki ödül sistemlerini harekete geçirdiğini ortaya koymuştur (Morelli vd., 2014). Bu durum, empatik çocukların prososyal davranışları başkalarının iyiliği için gerçekleştirebileceği gibi, aynı zamanda içsel bir tatmin sağlamak içinde gerçekleştirebileceğini düşündürmektedir. Listro tarafından (2017) yapılan araştırmaya göre septal bölge ve medial orbitofrontal korteks (mOFC) gibi beyin bölgeleri, empatik kaygı ve prososyal davranışla ilişkilendirilmiştir. Bu bölgelerin, bireyin başkasının duygusal durumunu algılamasını ve buna uygun bir yardım davranışı sergilemesini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Listro, 2017). Dolayısıyla, çalışmamızda empatik eğilim düzeyi yüksek olan çocukların daha fazla prososyal davranış göstermesi, sosyal-duygusal süreçlerin yanı sıra biyolojik temellere de sahip olduğunu ve ödül mekanizmalarıyla ilişkili olabileceğini düşündürtmektedir.

Bu bağlamda, ilkokul dönemindeki çocukların sosyal ilişkiler kurmaya daha açık olmaları, empatik eğilimleri olan çocukların akranlarıyla daha kolay bağ kurabilmelerini ve karşılıklı duygusal destek alışverişine girmelerine zemin hazırlamaktadır. Duygusal açıdan desteklenen çocukların kendilerini değerli hissetmeleri, onların yardım etme ve iş birliğine dayalı davranışlara daha kolay yönelmelerini sağlayabilir. Bu nedenle, çocukların sosyal destek mekanizmalarının güçlü olması ve empatik düzeyi yüksek çocukların çevreleriyle daha anlamlı ilişkiler kurma eğiliminde olmaları, bu ilişkiyi destekleyici unsurlardan biri olarak düşünülebilir.

5.10. İlkokul Çağı Çocuklarının Empatik Eğilimlerinin Saldırganlığı Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada ilkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeylerinin saldırganlık düzeyini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu doğrultuda ilkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyi azaldığını söylenebilir.

Bu çalışmadaki ilkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyinin saldırganlık düzeyini yordadığını gösteren bulgu, Hoffman'ın (1982, 2000) Empati Kuramı ile

açıklanabilmektedir. Hoffman'a (1982) göre; empati, bireyin başkalarının duygularını içselleştirerek onların sıkıntısını anlamasını ve buna uygun bir tepki vermesini sağlar. Empati düzeyi yüksek olan çocuklar, başkalarının duygusal durumlarını daha iyi anlayarak onların yaşadığı acıyı veya sıkıntıyı hissedebilirler (Hoffman, 2000). Bu farkındalık, çocukların başkalarına zarar vermekten kaçınmasını sağlar ve böylece saldırgan davranışlarını azaltabilir. Çalışma bulgularında empati düzeyi yüksek olan bireylerin saldırganlık düzeylerinin düşük olması, Hoffman'ın Empati Kuramının öngörüleriyle tutarlılık göstermektedir. Ayrıca empatik farkındalık, çocuklarda suçluluk, pişmanlık ve vicdani rahatsızlık gibi duyguların gelişimini destekleyerek, saldırgan davranışları engelleyici bir içsel mekanizma oluşturabilir (Tangney vd., 2007).

Empati ile saldırganlık arasındaki bu ters yönlü ilişki, empatik çocukların sosyal ortamlarda daha fazla kabul görme ve aidiyet hissetme eğilimleriyle de açıklanabilir. Bireyin ait olma ihtiyacı, temel bir psikolojik ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir (Baumeister & Leary, 1995). Empatik eğilimleri yüksek olan çocuklar, akranları tarafından daha fazla kabul edildikleri için bu sosyal ilişkileri korumaya yönelik bir motivasyon geliştirmekte, bu da saldırgan davranışlardan uzak durmayı kolaylaştırabilmektedir. Bu durum, empatik çocukların sosyal ilişkilerine verdikleri değerin, saldırganlıktan uzak durmalarında içsel bir motivasyon kaynağı olarak işlev görüyor olabileceğini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra, empatik çocukların duygularını tanıma, sözel olarak ifade etme ve karşısındakini anlama konusundaki becerileri daha gelişmiş olabilmektedir. Eisenberg ve arkadaşları (2004), duygulara bağlı düzenleme becerilerinin sosyal işlevselliği desteklediğini, bu becerilerin çocukların saldırgan davranışlar yerine sosyal olarak kabul edilen problem çözme stratejilerine yönelmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Çocuklar çatışma durumlarında saldırganlık yerine daha uygun problem çözme yollarını tercih edebilmekte, bu da empatik farkındalığın davranışsal yansımalarını ortaya koyabileceğini düşündürtmektedir.

Bununla birlikte, empatik eğilimlerin saldırganlıkla olan ilişkisi, çocukların duygusal düzenleme becerilerinin gelişmiş olmasıyla da ilişkili olabilir. Eisenberg ve arkadaşlarının (2004) belirttiği üzere, empatik çocuklar öfke, hayal kırıklığı gibi yoğun duyguları daha sağlıklı yollarla yönetebilmekte, bu da saldırgan dürtüleri kontrol altına almalarını kolaylaştırmaktadır. Empatik çocukların, olumsuz duygularla baş edebilme

kapasiteleri yüksek olduğu için çatışma durumlarında daha az agresif tepki verdikleri söylenebilir. Bu bulgu, duygu düzenleme becerileri gelişmiş olan çocukların saldırganlığa karşı daha dirençli olmalarının, empati ile birlikte duygusal farkındalık ve öz denetimle de ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bu durum, ilkokul çağındaki çocukların henüz benmerkezcilikten uzaklaşmaya başladıkları, sosyal ilişkilerin ve akran etkileşimlerinin daha belirgin hale geldiği bir dönemde olmalarıyla açıklanabilir. Empati düzeyinin yüksek olması, bu dönemde sosyal ilişkilerde olumlu davranışları pekiştirmekte ve çocukların saldırganlık gibi çatışmalı davranışlardan uzak durmalarını desteklemektedir. Ayrıca, saldırganlık davranışlarının arkadaş kaybetme, dışlanma gibi sosyal bedelleri, empatik çocuklar tarafından daha erken fark ediliyor olabilir. Bu nedenle, empatik eğilimin duygusal ve sosyal sonuçlara dair öngörüleri de içeren bir işlevi olduğu düşünülebilir.

Öte yandan literatürdeki bazı araştırmalar, empatinin düzeyi yüksek olan çocukların saldırganlık düzeyinin de yüksek olabileceği sonucuna ulaşmışlardır (Feshbach & Feshbach, 1969; Gill & Calkins, 2003). Bu çalışmalara benzer şekilde, Esposito'nun (2007) ABD'de devlet okulunda öğrenim gören 177 Afrikalı-Amerikalı ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada da empati düzeyi yüksek olan öğrencilerin, saldırgan bireylerin akran gruplarında daha popüler olduğu sosyal çevrelerde, empatik anlayışlarını sosyal statü kazanmak ya da mevcut konumlarını korumak amacıyla stratejik biçimde kullanabildikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, empatik çocukların her zaman yardımsever ya da uzlaşmacı davranışlar sergilemeyebileceğini; bazı durumlarda sosyal hedeflerine ulaşmak için saldırganlığa yönelebileceklerini düşündürmektedir (Esposito, 2007). Nitekim Doenyas (2017)'ın incelemesinde de, yüksek empatik ve bilişsel becerilere sahip çocukların bu yeterliliklerini sosyal motivasyonlarına bağlı olarak farklı davranış örüntüleri sergileyebilecekleri ifade edilmiştir. İncelemeye göre, bazı çocuklar sahip oldukları empatik ya da ahlaki yetileri prososyal davranışlar için kullanırken, bazıları ise bu becerileri sosyal statü kazanmak ya da gücü elinde tutmak gibi dışa dönük motivasyonlarla saldırgan davranışlara yönlendirebilmektedir. Araştırmacı, bu farklılaşmanın empati veya ahlaki yeterlilik eksikliğiyle değil, çocukların birey-yönelimli ya da başkası-yönelimli sosyal motivasyonlarıyla açıklanabileceğini ileri sürmüştür (Doenyas, 2017). Bu çerçeve, empati düzeyi yüksek olan bireylerin her zaman yapıcı ya da barışçıl davranışlar

sergilemeyebileceğini ve bu ilişkinin çocukların sosyal hedefleriyle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, çeşitli açılardan değerlendirilebilir. Öncelikle, bu tez çalışmasının örneklemini ilkokul dönemindeki çocuklar oluşturmaktadır. Bu yaş grubu, sosyal motivasyonlarının henüz tam olarak olgunlaşmadığı ve sosyal statü arayışlarının ortaokul dönemine kıyasla daha az belirgin olduğu bir gelişimsel evre içerisindedir. Dolayısıyla, empatik eğilim düzeyi yüksek olan çocukların saldırganlığı stratejik bir araç olarak kullanmaları bu yaş grubunda daha sınırlı düzeyde gözlemleniyor olabilir. Ayrıca, araştırmanın yürütüldüğü sosyo-kültürel bağlam da elde edilen bulgular üzerinde etkili olmuş olabilir. Türk toplumunda empatik eğilimlerin daha çok toplumsal onayla ve olumlu pekiştirmelerle ilişkilendirilmesi, bu tür çocukların sosyal çevrelerinde saldırganlıktan uzak durma yönünde yönlendirilmelerine neden olmuş olabilir. Doenyas'ın (2017) çalışmasında vurgulanan sosyal motivasyon temelli stratejik saldırganlık, daha çok karmaşık akran ilişkilerinin belirginleştiği ve rekabetçi dinamiklerin yoğunlaştığı örneklemlerde ortaya çıkıyor olabilir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın örneklem özellikleri, yaş grubu ve kültürel faktörleri göz önünde bulundurulduğunda, empatik eğilimlerin saldırganlık düzeyini negatif yönde yordamış olması beklenebilir bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca bu araştırmada, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim değişkenleri aynı regresyon modeline dâhil edildiğinde, her iki değişkenin de saldırganlık ve prososyallik düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Bu bulgu, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim, empatik eğilim kontrol edildiğinde dahi anlamlı kalmıştır; aynı şekilde, empatik eğilim de sosyal-duygusal-ahlaki gelişim kontrol edildiğinde de yordayıcılığını sürdürmüştür. Bu durum, her iki değişkenin de birbirinin ötesinde açıklama gücüne sahip olduğunu ve ilgili davranışların farklı yönleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bu durumun olası nedenlerinden biri, her iki değişkenin benzer temalara dayansa da farklı yönleri temsil etmesi olabilir. Empatik eğilim, daha çok bireyin başkalarının duygusal durumuna yönelik duyarlılığı, duygudaşlık kurma kapasitesi ve bu durumlara yönelik motivasyonel yönelimini içerirken; sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ise bireyin genel öz denetim becerilerini, sosyal normlara uyumunu, saygı ve sorumluluk gibi daha bilişsel ve davranışsal yönelimleri kapsamaktadır. Dolayısıyla bu iki değişken, saldırganlık ya da prososyallik gibi davranışları hem duygusal hem de sosyal ve kurallı

bir çerçevede açıklamaya katkı sunabilmektedir. Aynı zamanda empatik eğilim daha çok kişiler arası duygusal etkileşimleri merkez alırken, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim daha geniş bir davranışsal düzenleme sistemini temsil etmektedir. Bu bağlamda her iki değişkenin aynı anda anlamlı kalması, saldırganlık ve prososyallik gibi davranışların bireyin içsel duygusal farkındalığına ve sosyal çevreye uygun davranış geliştirme yeterliğine bağlı olarak şekillenebileceğini düşündürmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ilkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin, prososyallik ve saldırganlık davranışları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır:

1. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız çocukların sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri, erkek çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur.
2. İlkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız çocukların empatik eğilim düzeyleri, erkek çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur.
3. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yaş arttıkça sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyinin azaldığı görülmüştür.
4. İlkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
5. İlkokul çağı çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kardeş sayısı arttıkça sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyinin de arttığı belirlenmiştir.
6. İlkokul çağı çocuklarının empatik eğilim düzeyleri kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kardeş sayısı arttıkça empatik eğilim düzeyinin yükseldiği görülmüştür.
7. Sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi ile prososyallik düzeyi arasında pozitif, saldırganlık düzeyi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

8. Empatik eğilim düzeyi ile prososyallik düzeyi arasında pozitif, saldırganlık düzeyi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
9. Regresyon analizine göre, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi ve empatik eğilim düzeyi birlikte prososyallik düzeyini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır.
10. Regresyon analizine göre, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyi ve empatik eğilim düzeyi birlikte saldırganlık düzeyini anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın örneklemini ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı örneklem grupları seçilebilir. Özellikle ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılacak çalışmalar, yaşa bağlı değişimlerin ve gelişimsel eğilimlerin karşılaştırılmasına imkân tanıyacaktır.
- Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ile empatik eğilimlerin prososyal ve saldırgan davranış ile ilişkisi incelenmiştir. Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini daha net ortaya koyabilmek amacıyla, gelecek çalışmalarda müdahale çalışmaları gibi nedensel araştırma yöntemleri kullanılabilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim, empatik eğilim ve prososyallik düzeyleri öz bildirim yöntemiyle ölçülmüştür. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda öğretmen, ebeveyn ya da akran değerlendirmelerine dayalı çok kaynaklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması, ölçümlerin geçerlik ve güvenirliğini artırabilir.

6.2.2. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin saldırgan davranışlarının düşük, prososyal davranışlarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen "Veli Akademileri" gibi projeler kapsamında düzenlenen seminerlere velilerin katılımı teşvik

edilmelidir. Bu seminerlerde, ebeveynlere çocuklarının duygularını fark etme, sosyal becerilerini destekleme ve olumlu değerler kazandırma yolları hakkında bilgilendirme yapılması, çocukların gelişim süreçlerine ev ortamında da tutarlı katkı sunmalarını sağlayabilir.

- Ailelerin, çocuklarının sosyal-duygusal-ahlaki gelişimlerini daha etkili bir şekilde destekleyebilmesi için okulla iş birliği yapmaları önemlidir. Çocukların eğitim sürecine ailelerin aktif katılım göstermesi, onların empatik eğilimlerini ve sosyal-duygusal-ahlaki gelişimlerini desteklemek açısından değerli olabilir. Bu kapsamda, ailelerin okullarda düzenlenen seminerlere, veli toplantılarına ve rehberlik etkinliklerine katılım göstermeleri önerilmektedir. Okul ile iş birliği içinde olmak, çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlamaya ve ailelerin bu süreçte bilinçli bir şekilde rol almasına katkı sağlayabilir.

6.2.3. Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın bulguları, empatik eğilim ve sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinin öğrencilerin saldırganlık ve prososyal davranışlarıyla anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda psikolojik danışmanların, okul içinde velilere yönelik düzenleyecekleri bireysel görüşmeler, seminerler ve rehberlik sunumlarında akademik başarı ile birlikte, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerine de odaklanmaları önemlidir. Bu doğrultuda psikolojik danışmanların, velileri çocukların sosyal-duygusal gelişim süreçleri hakkında bilgilendirmeye yönelik seminerler, veli görüşmeleri ve rehberlik sunumları düzenlemeleri önerilmektedir.
- Psikolojik danışmanların, okul ortamında sosyal-duygusal-ahlaki gelişimi destekleyici yapılandırılmış grup çalışmaları, sınıf içi etkinlikler ve tematik rehberlik uygulamaları planlamaları önem arz etmektedir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024–2025 eğitim-öğretim yılı için belirlediği "sosyal beceriler" temasına paralel olarak, bu tür uygulamaların sistemli ve sürdürülebilir biçimde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Öğrencilerin sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeylerinin ve empatik eğilimlerinin erken dönemde tespit edilmesi, önleyici rehberlik uygulamalarına yön verilmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda psikolojik danışmanların,

yapılandırılmış gözlem, ölçek uygulamaları ve öğrenci görüşmelerine dayalı değerlendirme süreçlerini düzenli aralıklarla yürütmeleri önerilmektedir.

6.2.4. Öğretmenlere ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın bulguları, empatik eğilim ve sosyal-duygusal-ahlaki gelişimin, saldırganlık gibi olumsuz davranışlar üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, sınıf içinde empatiyi teşvik eden içerikler geliştirmeleri ve sosyal etkileşimi destekleyen öğrenme ortamları oluşturmaları önerilmektedir. Özellikle, öğrenci-akran ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendiren yaklaşımların benimsenmesi, destekleyici okul ikliminin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim, empati, prososyal davranış ve saldırganlık gibi alanlarda bilgi ve farkındalıklarını artırmaları, bu alanlara yönelik sınıf içi stratejiler geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle, hizmet içi eğitim programlarına katılımları ve bu konularla ilgili güncel yaklaşımları sınıf uygulamalarına entegre etmeleri teşvik edilmelidir.
- Araştırmanın bulguları, çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde aile-öğretmen iş birliğinin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, ailelerle düzenli iletişim kurarak öğrencilerin gelişim süreçlerine ilişkin bilgi paylaşımında bulunmaları ve ailelerin bu sürece aktif şekilde katılmalarını desteklemeleri önerilmektedir. Özellikle rehberlik servisleriyle iş birliği içinde yürütülecek bilgilendirme etkinlikleri, ailelerin bilinç düzeyini artırarak süreci daha sağlıklı yürütmelerine olanak sağlayabilir.

6.2.5. Okul İdarecilerine Yönelik Öneriler

- Araştırma bulguları, sosyal-duygusal-ahlaki gelişim ve empatik eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, kamu kurumları veya sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak velilere yönelik sosyal-duygusal gelişimi destekleyici seminer ve eğitim programları düzenlemeleri, öğrenci davranışlarının olumlu yönde gelişmesini

destekleyebilir. Bu etkinliklerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisiyle koordineli şekilde planlanması, aile-okul iş birliğini güçlendirecektir.

- Araştırmada, yaş ilerledikçe sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyinde düşüş gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yaş aldıkça gelişimsel ihtiyaçlarının değiştiğini ve daha özel müdahale gerektirdiğini düşündürmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin, farklı yaş gruplarının ihtiyaçlarına duyarlı bir okul iklimi oluşturmak için öğretmen ve danışmanlarla iş birliği içinde esnek, öğrenci merkezli uygulamalar geliştirmeleri önerilmektedir. Örneğin, sınıf seviyelerine göre farklılaştırılmış rehberlik saatleri ya da yaşa özel sosyal beceri atölyeleri planlanabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi" (2024) doğrultusunda okul yöneticilerinin, şiddet ve saldırganlık davranışlarını önlemeye yönelik stratejik rol üstlenmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda okul idarecilerinin öğretmen ve psikolojik danışmanlar ile birlikte sürecin bir parçası olarak aktif biçimde sahada bulunmaları önemlidir. Okul yönetiminin, şiddet önleyici çalışmalar kapsamında çocuk gelişimi uzmanları, akademisyenler, alan dışı uzman konuşmacılar gibi dış paydaşlardan destek alarak okulda farkındalık çalışmaları yürütmesi, hem öğrenci hem de veli kitlesine yönelik uzun vadeli kazanımlar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş., Özkan-Gültekin, S., & Gönenç, H. (2024). Ergenlerin prososyal davranışlarının incelenmesi (Bursa ili örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(44), 3033–3053. https://doi.org/10.35675/befdergi.1514115

Ağlar, S., Öner, G., & Bayraktar, G. (2025). Examination of the social-emotional and moral development levels of licensed middle school students competing in different sports. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 10*(29), 85–99. https://doi.org/10.35826/ijoecc.2864

Akay, D., & Ceylan, R. (2019). Birinci sınıfa başlamak için okula başlama yaşı mı okula hazır oluş mu? *Millî Eğitim Dergisi*, *48*(224), 7–31.

Akbaş, E. (2020). *Türkiye'de çocuğa karşı şiddet: Durum raporu 2020*. Uluslararası Çocuk Merkezi.

Akkan, B. (2023). Toplumsal yeniden üretim kuramı ve kıza ayırma: Ev içi bakım emeği. *Mülkiye Dergisi*, *47*(1), 118–139. https://doi.org/10.25064/mulkiye.1197313

Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education, 10*, Article 1520137. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137

Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education, 35*(4), 495–518. https://doi.org/10.1080/03057240601012204

Altıntaş, H. (2018). *Psikoloji sözlüğü*. Akçağ Yayınları.

Aral, N., Pedük, Ş. B., Baran, G., & Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi 2*. Ya-Pa Yayıncılık.

Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 4*, 59–70.

Arslan, R. (2021). *Annelere yönelik hazırlanan duyusal gelişim destek programının otizmli çocuklarının duyusal ve sosyal gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 681538) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aslanova, M., Gavrilova, M., & Iurina, E. (2024). Does sibling family structure matter in the emotion understanding development in preschoolers? *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1428087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1428087

Ata, S. (2022). *Prososyal Destek Eğitim Programının (Pro-DEP) ailelerin ve çocukların prososyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 735716) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ata, S., & Artan, İ. (2022). Çocuk Prososyallik Ölçeği: Çocuk Formu geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Spor, Eğitim ve Çocuk, 2*(3), 1–14. https://doi.org/10.5505/sec.2022.54154

Atasoy, M. (2024). Aile sisteminde yer alan sosyal sorunlara ilişkin okul temelli aile danışmanlığının rolü. *Aile Dergisi, 2*, 110–140.

Aydın, M. Ş. (2015). *Çocuklarda (3–4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi* (Yayın No. 422215) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydoğmuş, K. (2006). Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları, *Ana-baba okulu* (8. baskı, ss. 145–160). Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(Suppl), 13–25.

Başay, Ö., Ezber, S. N., İnci, U. E., Öztürk, M., Soyugüzel, M. O., & Kabukçu Başay, B. (2021). The relation of empathy levels with internalizing and externalizing problems among children and adolescents who refer to child psychiatry outpatients. *Namık Kemal Medical Journal, 9*(1), 91–100. https://doi.org/10.4274/nkmj.galenos.2021.820118

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*(3), 137–151. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3),

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review, 88*(4), 354–364. https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*(2), 117–127. https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3

Borba, M. (2018). Nine competencies for teaching empathy. *Educational Leadership, 76*(2), 22–28.

Bozgün, K., & Baytemir, K. (2019). Sosyal Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinin (SDAGO) Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies, 14*(1), 139–156. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14754

Bozkurt-Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1*(2), 216–238.

Brazil, K. J., Volk, A. A., & Dane, A. V. (2023). Is empathy linked to prosocial and antisocial traits and behavior? It depends on the form of empathy. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 55*(1), 75–80. https://doi.org/10.1037/cbs0000330

Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*(4), 504–514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2

Bunnett, E. R. (2021). Bullying in pre-adolescents: Prevalence, emotional intelligence, aggression and resilience. *Issues in Educational Research*, *31*(4), 1049–1066.

Caballero, M., & Llorent, V. J. (2022). The effects of a teacher training program on neuroeducation in improving reading, mathematical, social, emotional and moral competencies of secondary school students: A two-year quasi-experimental study. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *27*(2), 158–167. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.04.002

Cacho, J. C. (2010). *Perceived popularity, relational aggression, and victimization among middle school children* (Publication No. 3401775) [Doctoral dissertation, Alliant International University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Calkins, S. D., & Howse, R. B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 307–332). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Camodeca, M., Caravita, S. C. S., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, *41*(4), 310–321. https://doi.org/10.1002/ab.21541

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, *75*(2), 377–394. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x

Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(4), 1573–1586.

Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*(6), 1289–1303. https://doi.org/10.1037/a0025626

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*(4), 302–306. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260

Caprara, G. V., Luengo-Kanacri, B. P., Gerbino, M., Zuffianò, A., Alessandri, G., Vecchio, G., Caprara, E., Pastorelli, C., & Bridgall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, *38*(4), 386–396. https://doi.org/10.1177/0165025414531464

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*(5), 1185–1229. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x

Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial moral behaviors. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 208–234). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203581957.ch10

Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 23*(1), 107–134. https://doi.org/10.1177/0272431602239132

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 48*(7), 872–877. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010

Carroll, H. L. (2014). *Social cognitive factors associated with verbal bullying and defending* (Publication No. 1086) [Doctoral dissertation, Wayne State University]. Wayne State University Dissertations.

Cécillon, F.-X., Mermillod, M., Leys, C., Lachaux, J.-P., Le Vigouroux, S., & Shankland, R. (2024). Trait anxiety, emotion regulation, and metacognitive beliefs: An observational study examining associations with executive functions and academic achievement. *Children, 11*(1), 123. https://doi.org/10.3390/children11010123

Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi–Journal of Educational Sciences Research, 4*(Özel Sayı), 59–78. https://doi.org/10.12973/jesr.2014.4os4a

Cesur, S., & Topçu, M. S. (2010). Değerlerin Belirlenmesi Testinin güvenirlik ve geçerlik çalışması ve yaş, eğitim, cinsiyet ve ebeveyn eğitiminin ahlaki gelişim ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1657–1696.

Chen-Bouck, L., Patterson, M. M., & Peng, A. (2024). Relations of coping strategies and cognitive emotion regulation to Chinese children's academic achievement goals and academic performance. *Frontiers in Psychology, 15*, 1454886. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1454886

Christner, N., Pletti, C., & Paulus, M. (2020). Emotion understanding and the moral self-concept as motivators of prosocial behavior in middle childhood. *Cognitive Development, 55*, Article 100893. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100893

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development, 59*(3), 815–829. https://doi.org/10.2307/1130578

Crane, D. A., & Tisak, M. S. (1995). Mixed-domain events: The influence of moral and conventional components on the development of social reasoning. *Early Education and Development, 6*(2), 169–180. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0602_5

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74–101. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*(3), 993–1002. https://doi.org/10.2307/1131875

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710–722. https://doi.org/10.2307/1131945

Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1211–1225.

Çetin, C. N., & Güngör-Aytar, A. (2012). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 473–488.

Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's moral growth*. The Free Press.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*(85).

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

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

Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBue, K. Perez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 493–510). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010**).** The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 590–613). The Guilford Press.

Denham, S. A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H. K., Rhoades, B. L., & Bassett, H. H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success? *Early Child Development and Care, 183*(5), 667–688. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.682728

Devine, J., Gilligan, J., Miczek, K. A., Shaikh, R., & Pfaff, D. (2004). Youth violence. Scientific approaches to prevention. Prologue. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1036*, ix–xii. https://doi.org/10.1196/annals.1330.035

Dirlik, C. (2014). *4+4+4 eğitim sisteminde 60–66 aylık öğrencilerin okula hazırbulunuşlukta sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 361680) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (Vol. 18, pp. 77–125). Lawrence Erlbaum Associates.

Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16*(1), 8–22. https://doi.org/10.1177/0146167290161002

Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development, 53*(3), 620–635. https://doi.org/10.2307/1129373

Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology, 90*(4), 375–379. https://doi.org/10.1037/0021-843X.90.4.375

Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development, 75*(4), 1003–1008. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00721.x

Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development, 58*(1), 213–224. https://doi.org/10.2307/1130303

Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology, 104*(4), 632–643. https://doi.org/10.1037/0021-843X.104.4.632

Doenyas, C. (2017). Self versus other oriented social motivation, not lack of empathic or moral ability, explains behavioral outcomes in children with high theory of mind abilities. *Motivation and Emotion, 41*(6), 683–697. https://doi.org/10.1007/s11031-017-9636-4

Dokumacı, V. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal-duygusal-ahlaki gelişimlerinin ve dijital oyun deneyimlerinin incelenmesi* (Yayın No. 908333) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar* (6. basım). Remzi Kitabevi.

Dueñas-Casado, C., Falla, D., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2025). Moral disengagement in primary school children involved in cyberbullying, bullying, and cybergossip. *Social Psychology of Education, 28*(1), 1–14.

Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment.* Sage.

Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 26*, 13–25. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2326

Eisenberg, N. (Ed.). (1982). *The development of prosocial behavior*. Academic Press.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*(2), 131–149. https://doi.org/10.1007/BF00991640

Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*(1), 100–131. https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100

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., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511571121

Eisenberg, N., & Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin, 12*(4), 426–433. https://doi.org/10.1177/0146167286124005

Eisenberg, N., & Strayer, J. (1990). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development, 66*(4), 1179–1197. https://doi.org/10.2307/1131806

Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495–525. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Smith, C. L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 277–306). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Eisman, A. B., Heinze, J., Kilbourne, A. M., Franzen, S., Melde, C., & McGarrell, E. (2020). Comprehensive approaches to addressing mental health needs and enhancing school security: a hybrid type II cluster randomized trial. *Health & justice*, *8*(1), 2. https://doi.org/10.1186/s40352-020-0104-y

Elkinson, L. B. (2009). *The design of a lunchtime relational aggression prevention program targeting elementary school aged females* (Publication No. 3373361) [Doctoral dissertation, The State University of New Jersey]. ProQuest Dissertations Publishing.

Ercan, E., Ercan, E. S., Akyol Ardıç, Ü., & Uçar, S. (2016). Çocuklar için Saldırganlık Ölçeği Anne-Baba Formu: Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17*(Ek 1), 77–84. https://doi.org/10.5455/apd.180426

Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development, 67*(4), 1329–1344. https://doi.org/10.2307/1131703

Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton.

Erol, M., & Köksal, H. (2025). The effect of friendship education on primary school students' psychological well-being and peer relationships. *Child Indicators Research, 18*(3), 1029–1052. https://doi.org/10.1007/s12187-025-10221-1

Ersay, E. (2021). Duygusal gelişim. In A. D. Öğretir Özçelik (Ed.), *Çocuk gelişimi* (2. baskı, ss. 115–129). Pegem Akademi.

Erzi, S. (2016). *Genç yetişkinlerin olumlu sosyal davranışlarının, suçluluk duyguları, olumlu sosyal ahlaki muhakemeler ve ahlaki benlik özellikleri bakımından incelenmesi* (Yayın No. 447681) [Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Esposito, L. E. (2007). *The role of empathy, anger management and normative beliefs about aggression in bullying among urban, African-American middle school children* (Publication No. 3288686) [Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., Moss, A., & Reesing, A. (2012). The effects of young children's affiliations with prosocial peers on subsequent emotionality in peer interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, *30*(4), 569–585. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02073.x

Farmer, T. W., Reinke, W. M., & Brooks, D. S. (2014). Managing classrooms and challenging behavior: Theoretical considerations and critical issues. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *22*(2), 67–73. https://doi.org/10.1177/1063426614522693

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology, 1*(2), 102–107. https://doi.org/10.1037/h0027016

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

Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., & Waldman, I. D. (2007). *The Cambridge handbook of violent behaviour and aggression*. Cambridge University Press.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

Fu, W., Wang, C., Chai, H., et al. (2022). Examining the relationship of empathy, social support, and prosocial behavior of adolescents in China: A structural equation modeling approach. *Humanities and Social Sciences Communications, 9*, Article 269. https://doi.org/10.1057/s41599-022-01296-0

Gamble, R. S., Henry, J. D., & Vanman, E. J. (2023). Empathy moderates the relationship between cognitive load and prosocial behaviour. *Scientific Reports, 13*, Article 824. https://doi.org/10.1038/s41598-023-28098-x

Gao, Q., Tang, W., Yang, Y., & Fu, E. (2023). Children's emotional intelligence and aggressive behavior: The mediating roles of positive affect and negative affect. *Heliyon, 9*(10), e20366. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20366

Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(2), 217–235.

Gardiner-Smith, L., & Jackson, S. (2024). *So then you had to get back all that friendship: Children's lived experiences of the COVID-19 lockdowns and on returning to school*. *Pastoral Care in Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/02643944.2024.2337700

Garrigan, B., Adlam, A. L. R., & Langdon, P. E. (2018). *Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework*. Developmental Review, 49, 80–100. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.06.001

Gibbs, J. C. (2014). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt* (3rd ed.). Oxford University Press.

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

Ging, D., & O'Higgins Norman, J. (2016). Cyberbullying, conflict management or just messing? Teenage girls' understandings and experiences of gender, friendship, and conflict on Facebook in an Irish second-level school. *Feminist Media Studies, 16*(5), 805–821. https://doi.org/10.1080/14680777.2015.1137959

Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth Adolescence, 37*, 641-654. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4

Goleman, D. (2012). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (25th Anniversary Edition). Random House Publishing Group.

González Moreno, A., & Molero Jurado, M. D. M. (2024). Prosocial behaviours and emotional intelligence as factors associated with healthy lifestyles and violence in adolescents. *BMC Psychology, 12*(1). https://doi.org/10.1186/s40359-024-01559-2

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6–7), 466–474. https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development, 26*(4), 661–678. https://doi.org/10.1111/sode.12242

Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2008*(122), 1–17. https://doi.org/10.1002/cd.225

Guerra, N. G., Nucci, L., & Huesmann, L. R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 13–33). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_2

Gutiérrez-Sanmartín, M., Escartí-Carbonell, A., & Pascual-Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema, 23*(1), 13–19.

Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22), 82–93.

Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi.

Gülay-Ogelman, H. (2016). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. E. Kargı (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (2. baskı, ss. 47–83). Pegem Akademi.

Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı drama eğitiminin 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi (Malatya ili örneği)* (Yayın No. 384753) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güngör, E. (2000). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak* (4. baskı). Ötüken Neşriyat.

Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(2), 174–190.

Halperin, J. M., McKay, K. E., & Newcorn, J. H. (2002). Development, reliability, and validity of the children's aggression scale-parent version. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*(3), 245–252. https://doi.org/10.1097/00004583-200203000-00003

Hammond, S. I., Hill, R. P., & Edwards, V. L. L. (2023). Prosocial behavior in school contexts. In T. Malti & M. Davidov (Eds.), *The Cambridge handbook of prosociality: Development, mechanisms, promotion* (pp. 443–460). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108876681.025

Hammons, A. J., Robart, R., & Gonzalez, G. (2022). Time at home during the COVID-19 pandemic: Findings from focus groups with Hispanic parents. *Children, 9*(5), 634. https://doi.org/10.3390/children9050634

Hanley, A., Symonds, J. E., & Horan, J. (2024). COVID-19 school closures and children's social and emotional functioning: The protective influence of parent, sibling, and peer relationships. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 52*(8), 1452–1463. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2154615

Hargreaves, E., Buchanan, D., & Quick, L. (2022). "Look at them! They all have friends and not me": The role of peer relationships in schooling from the perspective of primary children designated as "lower-attaining". *Educational Review, 74*(7), 1224–1242. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1882942

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*(3), 355–370. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355

Heras-Sevilla, D., Cepa-Serrano, A., & Lara-Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología, 1*(1), 67–74. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behaviour* (pp. 281–313). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-234980-5.50016-X

Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion, 14*(2), 151–172. https://doi.org/10.1007/BF00991641

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851

Howe, N., Recchia, H., & Kinsley, C. (2023). *Sibling relations and their impact on children's development* (2nd ed., rev.). Concordia University, Department of Education and Centre for Research in Human Development.

Hökelekli, H. (1998). Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi. In H. Ayhan (Ed.), *Çocuk gelişimi ve eğitimi* (ss. 185–216). Ensar Neşriyat.

Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(2), 408–419. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.408

Hughes, C., McHarg, G., & White, N. (2018). Sibling influences on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology, 20*, 96–101. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.015

Hui, Z., Guo, K., Liu, C., Ma, Q., Tian, W., & Yao, S. (2022). The relationship between physical exercise and prosocial behavior of junior middle school students in post-epidemic period: The chain mediating effect of emotional intelligence and sports learning motivation and gender differences. *Psychology Research and Behavior Management, 15*, 2745–2759. https://doi.org/10.2147/PRBM.S370495

Imuta, K., Song, S., Henry, J. D., Ruffman, T., Peterson, C., & Slaughter, V. (2022). A meta-analytic review on the social–emotional intelligence correlates of the six bullying roles: Bullies, followers, victims, bully-victims, defenders, and outsiders. *Psychological Bulletin, 148*(3-4), 199–226. https://doi.org/10.1037/bul0000364

Isaacowitz, D. M. (2022). What do we know about aging and emotion regulation? *Perspectives on Psychological Science, 17*(6), 1541–1555. https://doi.org/10.1177/17456916211059819

İlgül, B. (2022). *Akran zorbalığı ile empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 722921) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İmamoğlu, E. O., & Karakitapoğlu-Aygün, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi, 14*(44), 1–22.

İşmar, Z. (2021). *Psikolojik sağlamlık ve psikolojik belirtilerin ilişkisinde erken dönem uyum bozucu şemaların rolü* (Yayın No. 685121) [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ji, P., DuBois, D. L., & Flay, B. R. (2013). Social-Emotional and Character Development Scale: Validation with urban middle school students. *Children and Youth Services Review, 127*, Article 106124. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106124

Jiang, M., Gao, K., Wu, Z., & Guo, P. (2022). The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent–

child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in Psychology, 13*, 954330. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954330

Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (13. bas.). Evrim Yayınevi.

Kamas, L., & Preston, A. (2021). Empathy, gender, and prosocial behavior. *Journal of Behavioral and Experimental Economics, 92,* Article 101654. https://doi.org/10.1016/j.socec.2020.101654

Kandır, Y. D. D. A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(14), 33–38. https://doi.org/10.21560/spcd.50742

Kay, M. A., & Sağlam, M. (2020). Çocuklarda sosyal ve duygusal gelişimi ölçmek için kullanılan ölçeklerin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 18–33.

Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi* (Yayın No. 687800) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kıran-Akça, B. (2023). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 784489) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 701–749). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy317

Knafo, A., & Israel, S. (2010). Genetic and environmental influences on prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 149–167). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12061-008

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

Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 347–374). Oxford University Press.

Kozina, A., Marušić, I., Oskarsson, M., Veldin, M., Vidmar, M., Mlekuž, A., & Vršnik Perše, T. (2020). Predictive value of empathy components for types of aggression in the school setting: A cross-country comparison. *Educational Studies, 48*(6), 827–843. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1833839

Köymen, B., Lieven, E., Engemann, D. A., Rakoczy, H., Warneken, F., & Tomasello, M. (2014). Children's norm enforcement in their interactions with peers. *Child Development, 85*(3), 1108–1122. https://doi.org/10.1111/cdev.12178

Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi [*Relational, cultural, cognitive, and affective predictors of prosocial behaviors*]. *Türk Psikoloji Dergisi*, *19*(54), 109–125.

Lam, C. B., McHale, S. M., Lam, C. S., Chung, K. K. H., & Cheung, R. Y. M. (2021). Sibling relationship qualities and peer and academic adjustment: A multi-informant longitudinal study of Chinese families. *Journal of Family Psychology, 35*(5), 584–594. https://doi.org/10.1037/fam0000744

Lamm, C., Rütgen, M., & Wagner, I. C. (2019). Imaging empathy and prosocial emotions. *Neuroscience Letters, 693*, 49–53. https://doi.org/10.1016/j.neulet.2017.06.054

Latif, M. A., & Rao, S. (2024). Emotional intelligence, moral development and prosocial behavior among adolescent living with and without paternal presence. *Pakistan Journal of Psychological Research, 39*(1), 677–699.

Leach, J., Howe, N., & DeHart, G. (2022). Children's connectedness with siblings and friends from early to middle childhood during play. *Early Education and Development, 33*(8), 1289–1303. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1968733

Lee, L., Williams, A., Lao, C., Lagunas, N., & Langner, C. A. (2021). The role of home language in children's friendship choice and peer acceptance. *Journal of Applied Developmental Psychology, 76*, 101323. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101323

Listro, C. J. (2017). *Guilt, empathy, and compliance in a naturalistic moral scenario: Predicting prosocial and externalizing behavior in 3–7-year-old children* (Publication No. 15444) [Doctoral dissertation, Michigan State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 641–658. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8

Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27*(1), 1–13. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.003

Luengo-Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Pastorelli, C., Jiménez-Moya, G., Uribe-Tirado, L. M., Thartori, E., Gerbino, M., Cumsille, P., & Martínez, M. L. (2019). Cross-national evidences of a school-based universal programme for promoting prosocial behaviours in peer interactions: Main theoretical communalities and local unicity. *International Journal of Psychology, 54*(1), 48–57. https://doi.org/10.1002/ijop.12579

Malm, B., & Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education, 76*(1), 62–73. https://doi.org/10.7227/RIE.76.6

Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P., & Mestre, M. V. (2019). Parents or peers? Predictors of prosocial behavior and aggression: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2379. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02379

Manning, M. A., & Bear, G. G. (2011). Moral reasoning and aggressive behavior: Concurrent and longitudinal relations. *Journal of School Violence, 10*(3), 258–280. https://doi.org/10.1080/15388220.2011.579235

Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science, 13*(2), 67–70. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x

Martin, S. (2010). *Theory of mind, social information processing, and children's social behavior* (Publication No. 1262100680) [Doctoral dissertation, Bowling Green State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.

Martí-Vilar, M., Corell-García, L., & Merino-Soto, C. (2019). Systematic review of prosocial behavior measures. *Revista de Psicología, 37*(1), 349–377. https://doi.org/10.18800/psico.201901.012

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 25*(2), 263–275. https://doi.org/10.1348/026151006X118577

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*(4), 433–442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232–242. https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232

McVey-Neufeld, S. F., MacGowan, T. L., & Schmidt, L. A. (2024). Siblings at home: Moderating influence of sibling presence and composition on the relation between problem behaviors and Theory of Mind in early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 247*, 106028. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106028

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014, 26 Temmuz). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* (Resmî Gazete Sayı: 29072). T.C. Resmî Gazete. https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal duygusal öğrenme becerileri kitapçığı* (Genel Yayın No. 9468, Tanıtıcı Yayınlar Dizisi No. 3126). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, 26 Ağustos). *Okullarda şiddetin önlenmesi genelgesi (2024/56)* [Genelge]. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2234.pdf

Moffitt, T. E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 570–642). Wiley.

Moraru, A., Stoica, M., Tomuleţiu, E.-A., & Filpişan, M. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 2161–2164. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.419

Morelli, S. A., Torre, J. B., & Eisenberger, N. I. (2014). The neural bases of feeling understood and not understood. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 9*(12), 1890–1896. https://doi.org/10.1093/scan/nst191

Moreno-Bataller, C. B., Segatore-Pittón, M. E., & Tabullo-Tomas, Á. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación, 37*, 113–134. https://doi.org/10.15581/004.37.113-134

Murray-Close, D., Crick, N. R., & Galotti, K. M. (2006). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development, 15*(3), 345–372. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00346.x

Mümünoğlu, H. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri ile bağlanma biçimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 793754) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Myers, D. G. (2010). *Social psychology* (10th ed.). McGraw-Hill.

Nguyen, H. A., Else-Quest, N., Richey, J. E., Hammer, J., Di, S., & McLaren, B. M. (2023). Gender differences in learning game preferences: Results using a multi-dimensional gender framework. In N. Wang et al. (Eds.), *Artificial Intelligence in Education. AIED 2023*. *Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 13916, pp. 553–564). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36272-9_45

Nucci, L. P. (1996). Morality and the personal sphere of actions. In E. S. Reed, E. Turiel, & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge* (pp. 41–60). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987

Nucci, L. P., & Nucci, M. S. (1982). Children's reponses to moral and social conventional transgressions in free-play settings. *Child Development, 53*(5), 1337–1342. https://doi.org/10.2307/1129024

Odundo, P. A., & Ganira, K. L. (2017). Teacher position in spurring value-based education in early learning in Nairobi County, Kenya: Addressing support of values in school environment. *Journal of Education and Learning*, *6*(3), 194–203. https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p194

Ostrov, J. M., & Godleski, S. A. (2009). Impulsivity-hyperactivity and subtypes of aggression in early childhood: An observational and short-term longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 18*(8), 477–483. https://doi.org/10.1007/s00787-009-0002-2

Ozan, C. (2019). Ahlak gelişimi. In İ. Seçer (Ed.), *Gelişim psikolojisi* (ss. 183–202). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Özal, Z., & Ambrosini, F. (2024). Exploring emotional intelligence in children using the trait emotional intelligence questionnaire: A systematic review. *BMC Psychology, 12*, 604. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02094-w

Özateş, Ö. S. (2007). *Sosyal hizmet bakış açısıyla toplumsal cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle temel eğitimden kopan kız çocukları sorunu*. Toplum ve Sosyal Hizmet, 18(2), 78–87.

Özçelik, T., & Koyuncu Şahin, M. (2023). *Erken çocukluk dönemi toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesinde aile tipi, kardeş ve arkadaşların rolü*. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 10(2), 57–67.

Özkanlı, Z. (2018). *10–11 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 516221) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, C., & Karakuş, D. (2021). Öznel iyi oluş – saldırganlık ilişkisi üzerine bir alan araştırması: Batman ambulans servisi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 50*, 210–223. https://doi.org/10.17498/kdeniz.921431

Öztürk, S. (2021). *Okul sporlarına katılan ve katılmayan ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin incelenmesi* (Yayın No. 826558) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özyürek, A., & Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*, 99–114.

Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior: Past, present, and future. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 3–16). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.003.0001

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.

Parke, R. D., & Clarke-Stewart, A. (2011). *Social development*. John Wiley & Sons.

Pastorelli, C., Zuffianò, A., Lansford, J. E., Thartori, E., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Gurdal, S., Liu, Q., Long, Q., Oburu, P., Skinner, A. T., Sorbring, E., Steinberg, L., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Yotanyamaneewong, S., Al-Hassan, S., Alampay, L. P., & Bacchini, D. (2021). Positive youth development: Parental warmth, values, and prosocial behavior in 11 cultural groups. *Journal of Youth Development, 16*(2–3), 379–397. https://doi.org/10.5195/jyd.2021.1026

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* (M. Cook, Trans.). W Norton & Co. https://doi.org/10.1037/11494-000

Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology, 14*, 1180223. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223

Qiu, X., Gao, M., Zhu, H., Li, W., & Jiang, R. (2024). Theory of mind, empathy, and prosocial behavior in children and adolescent: A meta-analysis. *Current Psychology, 43*, 19690–19707. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05762-7

Rahill, S. A. (2002). *A comparison of the effectiveness of story-based and skill-based social competence programs on the development of social problem solving and peer relationship skills of children with emotional disabilities* (Publication No. 3055612) [Doctoral dissertation, University of Maryland]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2021). The effects of a pretend play-based training designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old

Swiss children. *British Journal of Psychology, 112*(3), 690–719. https://doi.org/10.1111/bjop.12484

Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of Patient Experience, 4*(2), 74–77. https://doi.org/10.1177/2374373517699267

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 583–590. https://doi.org/10.1177/070674370304800904

Riggio, R. E., Tucker, J., & Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences, 10*(1), 93–99. https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90184-0

Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67*(2), 449–470. https://doi.org/10.2307/1131826

Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology, 49*(6), 1139–1150. https://doi.org/10.1037/a0029389

Rodriguez, L. M., Martí-Vilar, M., Esparza Reig, J., & Mesurado, B. (2021). Empathy as a predictor of prosocial behavior and the perceived seriousness of delinquent acts: A cross-cultural comparison of Argentina and Spain. *Ethics & Behavior, 31*(2), 91–101. https://doi.org/10.1080/10508422.2019.1705159

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). John Wiley & Sons.

Sabato, H., & Kinzler, K. D. (2025). Being the best—or with the best? A developmental examination of children's choices in competitive social contexts. *Developmental Science, 28*(2), e13491. https://doi.org/10.1111/desc.13491

Sağın, A. E., & Akbuğa, T. (2019). Lisanslı spor yapan öğrencilerle spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin bazı değişkenler açısından sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri. *Journal of Global Sport and Education Research, 2*(1), 45–56.

Salerni, N., & Caprin, C. (2022). Prosocial behavior in preschoolers: Effects of early socialization experiences with peers. *Frontiers in Psychology, 13*, 840080. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840080

Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 281–288.

Santrock, J. W. (2019). *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi* (13th ed., Çeviri Editörü: Prof. Dr. Galip Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık.

Sarıcı-Bulut, S. (2024). İlkokul öğrencilerinde sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile ilgili bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 13*(3), 1113–1128. https://doi.org/10.7884/teke.1517783

Saygılı, N., & Akkaynak, M. (2021). 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 8*(1), 339–358. https://doi.org/10.46868/atdd.95

Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H., Duncan, G. J., Magnuson, K. A., & Shonkoff, J. P. (2015). Maximizing the potential of early childhood

education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 53*(3), 243–263. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.04.001

Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology, 42*(6), 1116–1127. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1116

Silberman, M. A., & Snarey, J. (1993). Gender differences in moral development during early adolescence: The contribution of sex-related variations in maturation. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 12*(2), 163–171. https://doi.org/10.1007/BF02686821

Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). Pearson Education.

Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. Wiley-Blackwell.

Smetana, J. G. (2014). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119–153). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Smetana, J. G., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 23–45). Psychology Press.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*(1), 1–9. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7

Sørlie, M.-A., Hagen, K. A., & Nordahl, K. B. (2021). *Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors*. *International Journal of School & Educational Psychology, 9*(sup1), S69–S87. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492

Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119–129). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sungur, G. (2010). *İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi* (Yayın No. 261135) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şahin, İ. K., & Tortop, H. S. (2019). Gelişimsel oyun terapisinin okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve sosyal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 6*(2), 65–73.

Şen, B., & Özbey, S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES), 12*(1), 40–57. https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.1.1C0668

Şenol, F. B., & Metin, E. N. (2019). Okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci testi: Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(4), 1445–1456. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2829

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology, 58*, 345–372. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145

Thiroux, J. P. (1998). *Ethics: Theory and practice* (6th ed.). Prentice Hall.

Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch16

Tisak, M. S., & Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. *Developmental Psychology, 24*(3), 352–357. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.352

Tozduman-Yaralı, K., & Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20*(2), 345–361.

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 129–141. https://doi.org/10.1080/016502500383232

Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1978*(1), 45–74. https://doi.org/10.1002/cd.23219780105

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention* Cambridge University Press.

Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511613500

Turiel, E. (2006). The development of morality. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 789–857). John Wiley & Sons, Inc.

Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development, 23*(1), 136–154. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.04.001

Turiel, E. (2015). Moral development. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (7th ed., pp. 484–522). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy113

Turiel, E., & Smetana, J. G. (1984). Social knowledge and social action: The coordination of domains. In J. L. Gewirtz & W. M. Kurtines (Eds.), *Morality, moral development, and moral behavior* (pp. 261–282). Lawrence Erlbaum Associates.

Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, M. V. (2016). Empathy in adolescence. Relations with prosocial moral reasoning, prosocial behavior and aggression. *Acción Psicológica, 13*(2), 3–14. https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17802

Türk, F. (2018). An examination of empathic tendency, self-regulation and self-efficacy as predictors of conflict resolution skills in adolescents. *Universal Journal of Educational Research, 6*(5), 994-1004. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060520

Türk, F., & Türnüklü, A. (2016). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 1589-1606. https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3669

Türker, M., & Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *International Journal of Social and Educational Sciences, 16*, 104–122. https://doi.org/10.20860/ijoses.986252

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı & UNICEF Türkiye. (2023). *Türkiye çocuk araştırması 2022* (Yayın No. 4691). Türkiye İstatistik Kurumu.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2025, 18 Nisan). İstatistiklerle Çocuk 2024 (Yayın No: 54197) [Basın bülteni] https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2024-54197

Vecchio, G. M., Zava, F., Cattelino, E., Zuffianò, A., & Pallini, S. (2023). Children's prosocial and aggressive behaviors: The role of emotion regulation and sympathy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 89*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101598

Vergunst, F., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Algan, Y., Beasley, E., Park, J., Galera, C., Vitaro, F., & Côté, S. M. (2019). Association between childhood behaviors and adult employment earnings in Canada. *JAMA Psychiatry, 76*(10), 1044–1051. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.1326

Vissing, Y. M., Straus, M. A., Gelles, R. J., & Harrop, J. W. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child Abuse & Neglect, 15*(3), 223–238. https://doi.org/10.1016/0145-2134(91)90067-n

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*, 19–23. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.029

Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 357–364. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.357

Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 13–30). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315769929-3

Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(1), 10–16. https://doi.org/10.1080/10459880903286755

Wu, X. E., & Ko, J. (2024). Peer interactions during storybook reading on children's knowledge construction: An experimental study on K2 and K3 children. *Frontiers in Education, 9*, Article 1253782. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1253782

Xu, D., & Li, Y. (2020). The formation and development of individual helping behavior: Based on grounded theory. *Journal of Psychological Science, 43*(5), 1243–1249. https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.20200530

Yavuzer, H. (2024). *Çocuk Psikolojisi* (48. Baskı). Remzi Kitabevi.

Yeates, K. O., Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1990). Bridging the gaps in child-clinical assessment: Toward the application of social-cognitive developmental theory. *Clinical Psychology Review*, *10*(5), 567–588. https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90097-T

You, S., & Kim, A. Y. (2016). Understanding aggression through attachment and social emotional competence in Korean middle school students. *School Psychology International*, *37*(3), 255–270. https://doi.org/10.1177/0143034316631039

Yüksel, M. (2009). Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlanması: Sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışların değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1605-1626.

Yüksel, M., Saruhan, V., & Keçeci, B. (2021). Psikolojik sağlamlığın duygusal zeka ve kişilerarası duygu düzenleme açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53, 141-156. https://doi.org/10.15285/maruaebd.718932

Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, *28*(6), 1038–1047. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1038

Zhao, J.-L., Cai, D., Yang, C.-Y., Shields, J., Xu, Z.-N., & Wang, C.-Y. (2020). Trait emotional intelligence and young adolescents' positive and negative affect: The mediating roles of personal resilience, social support, and prosocial behavior. *Child & Youth Care Forum*, *49*(3), 431–448. https://doi.org/10.1007/s10566-019-09536-2

Ziv, Y., Kupermintz, H., & Aviezer, O. (2016). The associations among maternal negative control, children's social information processing patterns, and teachers' perceptions of children's behavior in preschool. *Journal of Experimental Child Psychology, 142*, 18–35. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.004

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 01.04.2024 **Toplantı No: 2024.04**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Ceymi DOENYAS danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ESRA OKUR tarafından yapılacak olan "İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal Duygusal Ve Ahlaki Gelişimlerinin Empatik Eğilim Prososyallik Ve Saldırganlık İle İlişkisinin İncelenmesi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Ek 2. Millî Eğitim Bakanlığı Anket ve Araştırma İzni

Evrak No : 2405060301
Tarih : 06.05.2024

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-101600143 03/05/2024
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Esra OKUR)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 16/04/2024 tarih ve 96187715--730.08-2404160028 sayılı yazısı
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 29/04/2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: İlkokul Çağı Çocuklarının Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişimlerinin Empatik Eğilim, Prososyallik ve Saldırganlık ile İlişkisinin İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul İli Resmi İlkokul
Araştırmanın Süresi	: 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

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

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (26 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mahallesi İmran Öktem Caddesi No : 1
Sultanahmet/Fatih/İSTANBUL
Telefon No : 0 (212) 384 36 29
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Aynur ÖZTÜRK
Unvan : Şef
İnternet Adresi: http::istanbul.meb.gov.tr
Faks:_____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e84a-8115-3eb8-aef8-dd90 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuz katılacağı bu çalışma, ***"İlkokul Çağı Çocuklarının Prososyallik ve Saldırganlık Davranışlarının Sosyal-Duygusal-Ahlaki Gelişimleri ile Empatik Eğilimleri Açısından İncelenmesi"*** adıyla, yüksek lisans öğrencisi Esra OKUR tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada ilkokul öğrencilerde sosyal-duygusal-ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri, prososyallik ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmesini araştırmaktadır. Bu araştırma ilkokul çağı çocukların bu dönemdeki davranışlarını anlamak için önemlidir. Araştırma, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek ve olumlu sosyal davranışları teşvik etmek için rehberlik sağlayabilir. Ayrıca aileler için bu konuda farkındalık yaratmak ve öğrencilerle çalışan uzmanlara rehberlik edecek nitelikte olması hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

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

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

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

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı **:** Yüksek Lisans Öğrencisi Esra OKUR

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

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

1	**Çocuğunuzun Cinsiyeti**	K ( ) E ( )
2	**Çocuğunuzun Yaşı**	8 ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11 ( )
3	**Çocuğunuzun Sınıf Düzeyi**	3 ( ) 4 ( )
4	**Çocuğunuzun Kardeş Sayısı (kendisi dâhil)**	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) Diğer ( )

Ek 5. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (Bozgün & Baytemir, 2019) Örnek Maddeler

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

	Hiç Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1. Arkadaşlarımla güzel güzel oynarım.	1	2	3	4
2. Kuyruğa girdiğimde sıramın gelmesini sabırla beklerim.	1	2	3	4
3. Okulda öğretmenimle ve diğer yetişkinlerle saygılı bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
4. Yanlış bir şey yaptığımda özür dilerim.	1	2	3	4
5. Anne ve babamla nazik bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
6. Daha iyi bir insan olmaya çalışırım.	1	2	3	4
7. Arkadaşlarım için iyi olan şeyleri yaparım.	1	2	3	4
8. Beni kimse görmediğinde bile kurallara uyarım.	1	2	3	4

Ek 6. Empatik Eğilim Ölçeği (Kılınç, 2021) Örnek Maddeler

Anketteki soruların doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan tüm soruları yanıtlayınız. Her bir soru için sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Yanıtınızdan emin değilseniz size en yakın olan yanıtı işaretleyiniz. Bunun için her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken size en uygun seçeneğin altına (X) işareti koyunuz.

	Hiçbir Zaman	**Bazen**	**Sık Sık**	**Her Zaman**
1. Arkadaşlarımın üzgün olduklarını hareketlerinden anlayabilirim.	1	2	3	4
2. Arkadaş grubu içinde dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.	1	2	3	4
3. Bir arkadaşımın sorununu çözmekte ona yardım ederim.	1	2	3	4
4. Bir arkadaşım bana kendi sorunundan bahsedince onu dikkatle dinlerim.	1	2	3	4
5. Arkadaşlarımdan birinin ağladığını gördüğümde benim de gözlerim dolar.	1	2	3	4
6. Sokak hayvanları için evimin önüne yiyecek ve su bırakırım.	1	2	3	4
7. Savaş sebebiyle evini terk etmek zorunda kalan insanların duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4

Ek 7. Çocuk Prososyallik Ölçeği: Çocuk Formu (Ata & Artan, 2022) Örnek Maddeler

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

	Hiç Yapmam	**Bazen Yaparım**	**Çoğunlukla Yaparım**	**Her Zaman Yaparım**
1- Üzülen birini görürsem neden üzüldüğünü sorarım.	Hiç Yapmam	Bazen Yaparım	Çoğunlukla Yaparım	Her Zaman Yaparım
2- Birisiyle dalga geçildiğini görürsem dalga geçen kişiyi yapmaması için uyarırım.	Hiç Yapmam	Bazen Yaparım	Çoğunlukla Yaparım	Her Zaman Yaparım
3- Yere düşen birisini görürsem yardım etmek için yanına giderim.	Hiç Yapmam	Bazen Yaparım	Çoğunlukla Yaparım	Her Zaman Yaparım
4- Oynadığımız oyuna dâhil edilmemiş birisini görürsem onu birlikte oynamak için çağırırım.	Hiç Yapmam	Bazen Yaparım	Çoğunlukla Yaparım	Her Zaman Yaparım
5- Elinde ağır bir şeyler taşıyan birisini görürsem yardım ederim.	Hiç Yapmam	Bazen Yaparım	Çoğunlukla Yaparım	Her Zaman Yaparım
6- İhtiyacı olan bir arkadaşıma benim yaptığımı anlamayacağı şekilde yardımcı olurum.	Hiç Yapmam	Bazen Yaparım	Çoğunlukla Yaparım	Her Zaman Yaparım

Ek 8. Saldırganlık Ölçeği: Anne-Baba Formu (Ercan vd., 2016) Örnek Maddeler

*Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz. Daha sonra **geçen yıl boyunca** çocuğunuzun her davranışı ne sıklıkla gösterdiğini en iyi tanımlayan ifadeyi işaretleyiniz. Her soru için yalnız bir işaretleme yapınız. Her soruyu cevapladığınızdan emin olunuz.*
*Eğer çocuğunuz geçen yıl boyunca hiçbir zaman o davranışı göstermemişse **0**'ı işaretleyiniz.*
*Eğer çocuğunuz geçen yıl boyunca ayda bir veya daha az o davranışı göstermişse **1**'i işaretleyiniz.*
*Eğer çocuğunuz geçen yıl boyunca haftada bir veya daha az o davranışı göstermişse **2**'yi işaretleyiniz.*
*Eğer çocuğunuz geçen yıl boyunca haftada 2-3 kere o davranışı göstermişse **3**'ü işaretleyiniz.*
*Eğer çocuğunuz geçen yıl boyunca çoğu zaman o davranışı göstermişse **4**'ü işaretleyiniz.*

Aşağıdaki bölüm fiziksel temas veya kavganın olmadığı durumlarla ilgilidir.

Çocuğunuz, geçen yıl boyunca aşağıdaki davranışları ne sıklıkta gösterdi?	**Hiçbir Zaman**	**Ayda Bir veya Daha Az**	**Haftada bir veya Daha az**	**Haftada 2-3 Kere**	**Çoğu Zaman**
1. Aynı evde yaşadığı çocuklara bağırdı veya onları tersledi.	0	1	2	3	4
2. Aynı evde yaşadığı yetişkinlere bağırdı veya onları tersledi.	0	1	2	3	4
3. Aynı evde yaşamadığı akranlarına/arkadaşlarına bağırdı veya onları tersledi.	0	1	2	3	4
4. Aynı evde yaşamadığı yetişkinlere bağırdı veya onları tersledi.	0	1	2	3	4
5. Aynı evde yaşadığı çocuklara küfretti veya kötü sözler söyledi.	0	1	2	3	4
6. Aynı evde yaşayan yetişkinlere küfretti veya kötü sözler söyledi.	0	1	2	3	4
7. Aynı evde yaşamadığı akranlarına/arkadaşlarına küfretti veya kötü sözler söyledi.	0	1	2	3	4
8. Aynı evde yaşamadığı yetişkinlere küfretti veya kötü sözler söyledi.	0	1	2	3	4
9. Aynı evde yaşadığı bir çocuğu ona vurmakla tehdit etti.	0	1	2	3	4
10. Aynı evde yaşadığı bir yetişkini ona vurmakla tehdit etti.	0	1	2	3	4
11. Aynı evde yaşamadığı akranlarını/arkadaşlarını onlara vurmakla tehdit etti.	0	1	2	3	4
12. Aynı evde yaşamadığı yetişkinleri onlara vurmakla tehdit etti.	0	1	2	3	4