

**T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DUYGUSAL ZEKA VE EMPATİ İLE  
AHLAKİ VE SOSYAL KURAL BİLGİSİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Büşra ARIKOÇ**

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA**

**2019**



**T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DUYGUSAL ZEKA VE EMPATİ İLE  
AHLAKİ VE SOSYAL KURAL BİLGİSİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Büşra ARIKOÇ**

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL**

**ANKARA**

**2019**

## ONAY SAYFASI

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zeka ve Empati ile Ahlaki ve Sosyal Kural  
Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrenci: Büşra ARIKOÇ

Danışman: Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL

Bu tez çalışması 11/10/2019 tarihinde jürimiz tarafından "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Prof. Dr. İsmihan ARTAN  
H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi



Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL  
H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi



Üye:

Doç. Dr. Zeynep ÇETİN  
H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi



Üye:

Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR  
M.K.Ü. Eğitim Fakültesi



Üye:

Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU  
H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

14 Ekim 2019

  
Prof. Dr. Diclehan Orhan

Enstitü Müdürü

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

05.11.2019



Büşra ARIKOÇ

<sup>1</sup>"**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Tez Danışmanım Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



Büşra ARIKOÇ

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecimde yönlendirmeyi yönetmek olarak görmeyen, akademik özgürlüğüm konusunda beni her daim destekleyen, fikirleriyle fikrimi zenginleştiren ve akademide özgünlüğümün beni ben yapan unsur olduğunu hissettiren, beraber çalışmaktan keyif aldığım ve olumlu etkisini hayatımın her alanında hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Saniye Bencik Kangal'a teşekkür ederim.

İhtiyaç duyduğum her an yanımda olan, bilgisi ve ilgisi ile geçtiğim tüm süreçleri kolaylaştıran, sabrı ve azmi ile bana örnek olan, eleştirileriyle beni her daim daha ileriye yönlendiren, motivasyon ve sevincimin kaynağı hayat arkadaşım Cansın Arıkoç'a teşekkür ederim.

Koşulsuz sevgileri sayesinde buhranlı geçen bu süreçte kendimi hiçbir zaman yalnız hissetmediğim, bugüne gelmemde en büyük destekçim, gücüme güç katan sevgili annem, babam ve kardeşime teşekkür ederim.

Yazdığım her bir harfi inceleyen, emeğime kendi emeği gibi sahip çıkan, yalnızca tezde değil hayatıma dair tüm süreçlerde yanımda gördüğüm ve varlığı için minnettar olduğum ömürlük dostum Gökçe Baykuzu Gündüz'e teşekkür ederim.

Beni Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanına yönlendiren, akademi ile ilgili soru ve sorunlarımda aradığım cevaba ulaşmamı sağlayan, yönlendirici ve bilgilendirici yönüne saygı duyduğum, akademik ve profesyonel hayatımda fahri danışmanım olan Arcan Tığrak'a teşekkür ederim.

Akademik hayatta çıkmaza düştüğüm her anda deneyim ve bilgilerini koşulsuzca paylaşan, süreçle ilgili desteğe ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan sevgili arkadaşlarım Zülfiye Güzin Topçu ve Şuheda Bozkurt Yükçü'ye teşekkür ederim.

Araştırmada kullandığım ölçekleri uyarlayan, çalışmamda kullanmama izin veren İlkay Ulutaş'a ve Zarife Seçer'e teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde uygulama için izin veren, yaptığımız çalışmaların kıymetine canı gönülden inanan okul yöneticilerine, öğretmenlere, velilere ve geleceğimiz olan sevgili çocuklara teşekkür ederim.

## ÖZET

**Arıkoç, B. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zeka ve Empati ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019.** Araştırmada bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitimi alan ve bir sonraki yıl ilköğretime geçmesi planlanan çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda duygusal zeka ve empati düzeyi ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Ankara İli merkez ilçelerindeki 12 resmi bağımsız anaokuluna devam eden 61-81 ay arası 115 çocuktan oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın veri toplama aşamasında Demografik Bilgi Formu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spearman's *rho* Testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre; çocuğun ahlaki kural bilgisinin annenin aktif çalışma hayatında olmasına ve ailedeki çocuk sayısına göre farklılaştığı görülmüştür. Çocuğun sosyal kural bilgisi ise çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresine göre farklılaşmaktadır. Çocuğun duygusal zeka düzeyi çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresine ve ebeveynlerin yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Çocuğun empati düzeyi ise cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Çocuğun duygusal zeka düzeyi ile ahlaki kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, sosyal kural bilgisi ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Araştırma bulguları literatür ışığında tartışılıp yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi dönem, duygusal zeka, empati, sosyal kural bilgisi, ahlaki kural bilgisi



## ABSTRACT

**Arıkoç, B. Examining Relations of Emotional Intelligence and Empathy with Moral and Social Rule Knowledge During Pre-school Period. Hacettepe University, Graduate School of Health Sciences, M. Sc. Thesis in Child Development and Education, Ankara, 2019.** The research aims to investigate relations between emotional intelligence and empathy levels with moral and social rules knowledge of children who attend an independent kindergarten and also are expected to continue to primary school next year. Additionally, the relationship between various variables and levels of emotional intelligence, empathy, moral and social rules knowledge is examined. The sample was determined by simple random sampling method and included children that attends 12 independent kindergartens in central districts of Ankara during the 2017-2018 academic year. The sample includes 115 children aged 61 to 81 months. In this study relational screening model was used and data was gathered via Demographic Information Form, Sullivan Children Emotional Intelligence Scale, Sullivan Children Empathy Scale, Moral and Social Rules Knowledge Scale. Data was analyzed via Spearman's *rho*, Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H Tests. According to the results moral rule knowledge varies with mother's working status and number of children in the family. Social rule knowledge correlates with the years attended to kindergarten. The emotional intelligence levels of children correlates with years attended to kindergarten, and parents' age. Empathy levels vary depending on the gender. Although there is significant correlation between emotional intelligence and moral rule knowledge, not significant relationship was reported with social rules knowledge. The results were interpreted comparing to the literature and future suggestions were presented.

**Key Words:** preschool, emotional intelligence, empathy, social rule knowledge, moral rule knowledge

## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİ HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b>	xii
TABLolar	xiii
<b>1. GİRİŞ</b>	1
1.1. Araştırma Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği'ne Dair Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	7
<b>2. GENEL BİLGİLER</b>	8
2.1. Kural Bilgisi	8
2.1.1. Ahlak Gelişimi Kuramları	11
2.1.2. Ahlaki Yargılar ve Duygular ile İlişkisi	16
2.1.3. Ahlaki Kural Bilgisi	18
2.1.4. Sosyal Gelişim Kuramları	20
2.1.5. Sosyal Kural Bilgisi	25
2.2. Duygu	27
2.2.1. Duygu Çalışmaları	28
2.2.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Gelişim	30
2.2.3. Duygusal Zeka	33
2.2.4. Duygusal Zeka Becerileri	38
2.3. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	43

<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Araştırmanın Evreni	49
3.3. Araştırma Örnekleme	49
3.4. Veri Toplama Araçları	53
3.4.1. Demografik Bilgi Formu	54
3.4.2. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği	54
3.4.3. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	56
3.4.4. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği	57
3.5. Veri Toplama Süreci	60
3.6. Verilerin Analizi	61
<b>4. BULGULAR</b>	62
4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Dair Tanımlayıcı İstatistik Bulguları	62
4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Testlere Dair Gözlenen Güvenirlilik Değerleri	64
4.3. Demografik Değişkenler Açısından Kullanılan Ölçeklerin Değişkenlerle İlişkisinde Yönelik Bulgular	65
4.3.1. Demografik Değişkenler Açısından Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerine Yönelik Bulgular	66
4.3.2. Demografik Değişkenler Açısından Çocukların Duygusal Zeka ve Empati Düzeylerine Yönelik Bulgular	70
4.4. Duygusal Zeka ve Empati Düzeyi ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	79
<b>5. TARTIŞMA</b>	82
5.1. Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	82
5.2. Çocukların Duygusal Zeka Düzeyi ve Alt Becerilerine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	88
5.3. Çocukların Duygusal Zeka ve Empati Düzeyleri ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	96
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	99

6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	100
6.2. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği Kullanıcılarına Yönelik Öneriler	101
6.2. Alanda Çalışanlara ve Uzmanlara Yönelik Öneriler	102
6.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler	103
<b>7. KAYNAKÇA</b>	105
<b>8. EKLER</b>	
Ek 1. Etik Kurul İzni	
Ek 2. MEB Araştırma İzni	
Ek 3. Ebeveyn Onam Formu	
Ek 4. Demografik Bilgi Formu	
Ek 5. Çocuk Onam Formu	
Ek 6. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği Kullanım İzni	
Ek 7. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Kısa Empati Ölçeği Kullanım İzni	
Ek 8. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği (Kuramsal Olayları Kodlama Cetveli)	
Ek 9. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	
Ek 10. Orijinallik Raporuna Dair Dijital Makbuz	
Ek 11. Orijinallik Raporu Benzerlik Endeksi	
<b>9. ÖZGEÇMİŞ</b>	

**SİMGELER VE KISALTMALAR**

<b>ASKBÖ</b>	Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği
<b>S-ÇDZÖ</b>	Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği
<b>S-ÇKEÖ</b>	Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği

## TABLOLAR

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
<b>3.1.</b> Araştırmaya katılan çocuklara dair demografik özellikler.	50
<b>3.2.</b> Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerine dair demografik özellikler.	51
<b>3.3.</b> Araştırmaya katılan çocukların hanelerine dair demografik özellikler.	52
<b>3.4.</b> Araştırmaya katılan çocukların okullarının bölgeler bazında sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımları.	53
<b>4.1.</b> Çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların tanımlayıcı istatistikleri.	63
<b>4.2.</b> Çalışmada kullanılan ölçekler ve alt testlere dair güvenilirlik katsayıları.	64
<b>4.3.</b> Ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanlarının yaş değişkeni ile olan ilişkisi (spearman's rho).	66
<b>4.4.</b> Çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ve annenin çalışma durumuna göre ahlaki ve sosyal kural bilgisi toplam puanlarının karşılaştırılması (mann whitney u testi).	67
<b>4.5.</b> Çocuğun okul öncesi eğitim süresi, ailenin aylık geliri, ailedeki çocuk sayısı ve okulun sosyoekonomik bölgesine göre ahlaki ve sosyal kural bilgisi toplam puanlarının karşılaştırılması (kruskal wallis-h testi).	69
<b>4.6.</b> Empati ve duygusal zeka puanlarının yaş değişkeni ile olan ilişkisi (spearman's rho).	70
<b>4.7.</b> Çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ve annenin çalışma durumuna göre duygusal zeka toplam puanları ve alt test puanlarının karşılaştırılması (mann whitney u testi).	72
<b>4.8.</b> Çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ve annenin çalışma durumuna göre empati toplam puanlarının karşılaştırılması (mann whitney u testi).	75
<b>4.9.</b> Çocuğun okul öncesi eğitim süresi, ailenin aylık geliri, ailedeki çocuk sayısı ve okulun sosyoekonomik bölgesine göre empati toplam puanlarının karşılaştırılması (kruskal wallis-h testi).	76
<b>4.10.</b> Çocuğun okul öncesi eğitim süresi, ailenin aylık geliri, ailedeki çocuk sayısı ve okulun sosyoekonomik bölgesine göre empati toplam	

- puanlarının karşılaştırılması (kruskal wallis-h testi). 79
- 4.11.** Çocuğun sullivan çocuklar için duygusal zeka ölçeği (SÇDZÖ) ve sullivan çocuklar için kısa empati ölçeği (SÇKEÖ) puanları ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi ölçeği (ASKBÖ) alt test puanları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon tablosu (spearman's rho). 80

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ele alınmıştır.

### 1.1 Araştırma Problemi

Hayatın ilk dönemlerinde korunmaya, beslenmeye, sakinleştirilmeye gereksinimi olan birey bebeklik döneminde gereksinimlerinin karşılanması için birincil bakım verenine ihtiyaç duyar ve oldukça az miktarda bağımsız karar verme imkanına sahiptir. Bu dönemde aile farklı bireylerle kurulan ilişkinin geliştiği bir kurum olmasının yanında duygusal ilişkilerin, beklentilerin, kuralların, yasakların ve yaptırımların anlaşılmasında da son derece etkilidir (1). Okul öncesi dönemde ise birey birincil bakım verenden daha uzun süreli ayrı zaman geçirebilir, özerk eylemler geliştirir, anne ve diğer bakım verenlerin bilişsel modellerini saptar. Temel karar verme becerilerindeki gelişim bu şekilde gözlenir. Okula başlama yaşının yaklaşması ile beraber öğrenme ve karar verme becerisine yönelik imkan ve desteğe gereksinim duyar, diğer bireylerin bilişsel imgelerini sağlamlaştırır. Duyguları tanıma, anlama, duygularla başa çıkma ve duygularını uygun bir şekilde ifade etme becerileri ile birlikte diğerlerinin haklarını kavrama becerisinde de gelişim gözlenir (2).

Duygusal becerilerin öğrenilmesi, bebeklik döneminden itibaren ebeveynlik stili ve ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşim sonucu gerçekleşir. Ancak bu dönemde edinilen bilgi ebeveynin sağladığıyla sınırlıdır, bu durum çocuğun eğitim sistemine hazırlıksız katılması ve duygusal zeka becerilerinin gelişmemiş olması ile sonuçlanabilir. Daha önce duygularla ilgili beceri kazanımı konusunda cesaretlendirilmeyen çocukların okul öncesi eğitime başladıklarında cesaretlendirilmeleri gerekir. Duygusal gelişim için kritik dönemin 4-8 yaş aralığında olması sebebiyle duygusal zekaya dair beceriler erken eğitim sürecinde geliştirilmelidir (3).

Erken çocukluk dönemi eğitimi; çocukların duygularını istenir bir şekilde dışavurmalarını öğrenmesine, duygularını anlama ve düzenlemelerine yönelik sağlıklı bir model geliştirmelerine yardımcı olur (4). Kendi sahip olduğu duyguyu ve diğerlerinin sahip olduğu duyguları anlayan birey; bu duyguları yönetme becerisine ve içinde



bulunulan durumu analiz edecek bilişsel becerilere sahip olduğu zaman uygun duygusal tepkileri seçebilir ve ortaya koyabilir. Duygusal tepki dağarcığı ise çocuğun pek çok farklı sorun ile karşılaşması ve bu sorunları çözmeye çalışması veya yetişkinlerin ve akranların benzer sorunlarda sergiledikleri farklı davranışların sonuçlarını gözlemesi ile gelişir.

Eğitim hayatının önemli bir diğer katkısı, çocuğun sosyal çevresindeki genişlemedir. Sosyal çevrede genişleme, çocuğun ilişkilerini düzenlemeyi ve kişilerarası problemleri çözebilmeyi öğrenmesine ve edindiği bilgileri pekiştirmesine ortam sağlar (5). Çocuğun diğerleriyle etkileşim kurma ve etkileşimler sırasında duygularını yönetme becerilerindeki artış ile birlikte çocuk, genişleyen sosyal dünyasını daha iyi yönetebilir hale gelir (6). Duygular sosyalizasyon sürecinde değerlerin, normların ve ahlaki kuralların içselleştirilmesinde yardımcı mekanizma rolü üstlenir. Yetişkinler duygusal tepkileri ile davranış, olay ve kişilere yönelik çocukların verdikleri cevapları şekillendirirler. Süreç içerisinde çocuk doğru davranışı sergilemek için içsel motivasyona ve sınır koyuculuğa sahip olur (7).

Okul öncesi dönem, kural koyucu olarak hem ebeveynin hem de öğretmenin bir arada bulunduğu, kurallara dair bilgi aktarımında kardeşler kadar akranların da rol aldığı, örgün eğitime kıyasla rahat bir ortamda yeni deneyimlerin kazanıldığı bir yaş dönemidir. Aynı zamanda duygulara dair farkındalığın arttığı bu dönemde duyguları daha iyi tanıyabilen, anlayabilen, ifade edebilen ve yönetebilen çocukların, sosyal çevrenin gerekliliklerini daha iyi fark edebilmesi beklenir. Çocuğun, sosyal çevrenin gerekliliklerine uygun davranışları tercih etmesi ve diğerlerinin tercih ettiği uygun davranışları onaylaması, uygun olmayan davranışları reddetmesi ise olasıdır. Bu bağlamda duygular ile ilgili pek çok farklı becerinin bir arada değerlendirildiği bir çatı kavram olarak duygusal zeka ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmüştür.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Okul öncesi dönem, duygusal, sosyal, ahlaki alanlar da dahil olmak üzere gelişimin tüm alanlarda en hızlı gözlemlendiği dönemdir (8). Bu dönemde kazanılan beceriler ve bakış açıları, çocuğun ilerleyen yaşlarda sahip olacağı becerilere bir temel

oluşturur. Okul öncesi kurumlar sınır ve kural kavramının aile dışında düzenli olarak tanımlandığı, çocuğun aileden bağımsız sosyal çevreye sahip olduğu, gelişimsel açıdan son derece önemli eğitim kurumlarıdır.

Bu çalışmada bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitimi alan ve bir sonraki yıl ilköğretime geçmesi planlanan 61-81 aylık çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin gözlenmesi ve değişkenlerin demografik farklılıklar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, aldığı okul öncesi eğitim süresi, ebeveynlerin yaşları, öğrenim düzeyleri, annenin aktif çalışma hayatında yer alması, ailenin aylık geliri, ailedeki çocuk sayısı ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, aldığı okul öncesi eğitim süresi, ebeveynlerin yaşları, öğrenim düzeyleri, annenin aktif çalışma hayatında yer alması, ailenin aylık geliri, ailedeki çocuk sayısı ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri ile ahlaki kural bilgileri arasında ilişki var mıdır?
4. Çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri ile sosyal kural bilgileri arasında ilişki var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

İnsan, doğumundan itibaren sosyal bir sistem içerisinde yer alır ve bu sisteme uyum sağlama süreci sosyalleşme olarak adlandırılır. Sosyalleşme temelde topluma ait kültürün çocuğa aktarılması ile başlar. Normlar, töreler, yasaklar gibi toplumsal sınırları belirleyen kurallar; aynı zamanda gelenekler, görenekler, farklı ortamlarda kabul gören hal, tavır ve davranışlar sosyalleşme sürecinde öğrenilmesi beklenen önemli unsurlardandır.

Diğer insanlar tarafından kurulan dünyayı anlayabilmesi için çocuklar öncelikle diğer insanların nasıl hissettiğini, neye ihtiyaç duyduklarını ve neyi

istediklerini, toplumun bir arada kalması için hangi kuralların gerekli olduğunu ve diğerlerinin neler düşündüğünü açıklayan belirli temsiller kurmaya başlamalıdır (9). Söz konusu temsillerin kurulabilmesi için çocukların farklı sosyal çevrelere dair deneyimler edinmesi gerekir. Aile içerisinde başlayan sosyal deneyimlerin oluşturduğu ilk temsil farklı çevreler vasıtasıyla şekillenir, değişir. Geniş aile ve aile harici bakım veren kişi ile paylaşımlar, parklar ve oyun grupları içerisindeki etkileşimler çocuğun sosyal hayata dair farklı görüşler edinmesini sağlar. Tüm bu ortamların yanında okul öncesi eğitim kurumları çocuğun düzenli olarak içinde bulunduğu, farklı bir otorite figürü ve akranlarıyla paylaşım gerçekleştirdiği ilk kurumsal ortam olma özelliğine sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğa farklı gelişim alanlarına yönelik edinimlerin yanında günlük yaşama ve sosyal hayata dair pek çok beceriyi edinmesi ve bu becerileri uygulayarak deneyim kazanması için ortam sağlar.

Sosyal hayata dair becerilerin öğrenilmesi, toplum tarafından kabul edilen bilgilerin aktarımı ve bu bilgilerin çocuk tarafından edinilmesi yoluyla gerçekleşir. Beceri aktarımı, temelde toplum ile etkileşime dayanır. Duygular ise etkileşimde önemli bir rol oynar ve aynı zamanda davranışlara da rehberlik eder (10). Örneğin içinde bulunulan ortamda sergilenmemesi gereken bir davranış sergilendiğinde hissedilen utanç, suçluluk, üzüntü gibi duyguların kişinin diğerleri ile olan iletişimini etkileyeceği ve aynı zamanda davranışın tekrar edilme ihtimalini azaltacağı değerlendirilebilir. Öte yandan davranışı sergileyen kişinin bu davranışın doğru veya yanlış olduğuna dair bir farkındalığa sahip olmadığı durumda, kişi çevresindekilerin ifadelerine göre davranışı hakkında fikir edinebilir. Kişi diğerlerinin kızgın ifadesi ile karşılaştığı zaman davranışın yanlış olduğu, mutlu ve ödüllendirici ifadesi ile karşılaştığı zaman ise davranışın doğru olduğu anlayışını geliştirebilir.

Belirli bir davranışın doğru ve yanlış oluşu, kişinin içinde bulunduğu ortama göre değişiklik gösterebilir. Çocuğun arkadaşlarıyla konuşması oyun parkında istendik bir davranış iken, okul ortamında yalnızca öğretmenin belirlediği kurallar çerçevesinde konuşması hoş karşılanır. Okul ortamında sergilenmesi istenen davranışlara yönelik kurallar, sosyal kurallara örnek teşkil eder. Kural koyucular tarafından veya toplum tarafından belirlenen, ortak karar yoluyla değiştirilebilen ve şekillenebilen kurallardır. Bir diğer kural türü ise, bağlamdan ve kültürden bağımsız

olarak değerlendirilen ahlaki kurallardır. Ahlaki ve sosyal kurallar sosyal hayatın bir parçasıdır. Çeşitli ortamlarda onaylanan ve reddedilen davranışların neler olduğunu bilmek, bu davranışlara yönelik hangi tepkilerin sergileneceğinin farkında olmak ve kendi davranışlarını toplumun beklentisine göre düzenlemek, toplumun bir parçası haline gelmenin temelinde yer alır.

Smidt'in aktarımına göre Dunn, çocuğun diğerleriyle ilişki ve etkileşim halindeyken diğerlerinin duygularını, ihtiyaçlarını, niyetlerini ve amaçlarını anlamlandırmak için çaba harcadığını ifade eder. Aynı zamanda çocuk toplumsal sistemi yaşanabilir kılan kuralları erken dönemden itibaren anlamlandırmaya başlar (9). Literatürde okul öncesi dönemde duygulara dair pek çok çalışmaya değinilmiş, duygular ile yargılar arasındaki ilişkiye yönelik farklı modellere ulaşılmıştır. Kural bilgisini çocuğa ve çevreye dair pek çok farklı özelliğe göre inceleyen çalışmalara ulaşılmış ancak okul öncesi dönemde duygusal beceriler ile kural bilgisinin ilişkisine yönelik yeterli çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışma ile okul öncesi dönemde duygulara dair farklı becerilerin kural bilgisi ile ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiş; duyguların, iletişimi ve etkileşimi şekillendiren kurallar ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Olası bir ilişkinin gözlenmesinin literatüre sağlayacağı katkının yanında edinilen bilgilerin okul öncesi dönemde çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine dair ailelerin, eğitimcilerin ve çocuklar ile çalışan alan uzmanlarının bakış açısını zenginleştireceği düşünülmüştür.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmada, aşağıda ele alınan varsayımlar kabul edilmiştir.

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların normal gelişim gösterdikleri,
2. Yüceşahin ve Tuysuz'un çalışmasında belirtilen Ankara ili merkezinde yer alan bölgelerinin sosyoekonomik dağılımının sabit kaldığı (11),
3. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği'nin 61-81 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi düzeylerini ölçtüğü,
4. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği'nin 61-81 aylık çocukların duygusal zeka düzeylerini ölçtüğü,

5. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nin 61-81 aylık çocukların empati düzeylerini ölçtüğü kabul edilmiştir.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Ankara ilinin merkez ilçelerine bağlı 12 farklı bağımsız anaokuluna devam eden ve bir sonraki yıl ilkokula başlaması planlanan 61-81 aylık çocuklarla sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma; kullanılan Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### 1.6. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği'ne Dair Sınırlılıklar

Uygulama ve analiz sırasında karşılaşılan ASKBÖ'ye dair sınırlılıklar bu başlık altında ele alınmıştır. Söz konusu sınırlılıklar;

1. Resimlerin çocuklar tarafından aynı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda ölçek uygulanması sırasında belirsizlik olduğu gözlenmiştir. Türkiye'deki uygulamalarda resimler sunulduktan sonra soruların çocuğa sırayla yöneltildiği belirtilmiş ve resimlerde belirtilen ihlallere dair bir açıklamada bulunulmamıştır.
2. "Sence bu olay ne kadar kötü? Yüz ifadelerinden sana göre uygun olanı seç." sorusundan sonra çocuğa sunulan yüz ifadelerinden (mutlu, üzgün ve kızgın) mutlu ifadenin çocuk tarafından davranışın onaylandığı şeklinde anlaşılabilceği düşünülmüştür.
3. "Öğretmeni ona bu davranışın yanlış olduğunu daha önce söylemeseydi ve böyle bir kural olmasaydı bu davranış doğru olur muydu?" sorusunun örneklemin yaş dönemi açısından fazla karmaşık olduğu değerlendirilmiştir.
4. Ölçeğe dair güvenilirlik değerleri incelendiğinde, ahlaki ve sosyal kural bilgisi alt test cronbach  $\alpha$  değerleri yüksek bulunmasına rağmen, alt boyutlara (ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza tutumu) ait cronbach  $\alpha$  değerleri çok düşük bulunmuştur. Bu durum, ölçeğin ahlaki ve sosyal kural bilgisine dair bütüncül bir fikir sağlamada

yeterli olduğu ancak alt boyutlar üzerine yorum yapmak için yeterli olmadığı yönünde değerlendirilmiş ve bu sebeple alt boyutlar üzerinden bu çalışma kapsamında yorum yapılmamıştır.

Söz konusu sınırlılıklara dair araştırmacının önerileri, “Sonuç ve Öneriler” kısmında ele alınmıştır.

### **1.7. Tanımlar**

Çalışmada ele alınan kavramlara dair tanımlar aşağıda verilmiştir.

Kural: Kurallar, eylemler için rehberdir ve aynı zamanda eylemleri iyi-kötü, doğru-yanlış olarak sınıflamaya yardımcıdır (12).

Ahlak Gelişimi: Ahlak gelişimi, topluma dair gelenek ve göreneklerin içselleştirilmesini içeren bir süreçtir (13).

Ahlaki Kural: Diğerlerinin refahı, görev-güven gibi hissedilen zorunluluklar ve adalet ile ilgili konuları kapsayan, bağlamlar arası genellenebilir ve değiştirilemez görülen kurallardır (14-16).

Sosyal Gelişim: Güler’in aktarımına göre sosyal gelişim Gander ve Gardiner tarafından, bireylerin özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreç olarak tanımlanır (17).

Sosyal Kural: Otoriteye, geleneklere ve grup normlarına göre belirlenebilen, diğer insanlardan gelebilecek olumsuz tepkilerden ve sonuçlardan uzak tutan, fikir birliğine dayalı, değiştirilebilir kurallardır (14, 16).

Duygu: Bir uyarıcı ile başlayan; hisleri, psikolojik değişimleri, hareket ve amaç odaklı davranışa yönelik dürtüleri içeren karmaşık bir etkileşimler zinciridir (18).

Duygusal Zeka: Duyguları tanımlama ve dışarıya vurma yeteneği, duyguları anlama, düşünsel olarak duyguları özümseme ve kendi ile diğerlerinin sahip olduğu duyguları olumlu ve olumsuz anlamda düzenlemeyi ifade eden bir zeka alanıdır (19).

Empati: Bir başkasının psikolojik durumunu gerçekte onun hissettiğini hissetmeden anlama yeteneğidir (20).

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Kural Bilgisi

Sosyal çevre ile onun karmaşık ve bazen çelişen normlarını ve kurallarını yönetebilmek için insanlar farklı kuralların ne zaman uygulandığını ve uygulanmadığını ayırt edebilmelidirler (21). Bu ayrımı yapabilmek için gerekli temel bilgi, kural bilgisidir. Kural bilgisi, sosyal çevre tarafından onaylandığı ve reddedildiği bilinen davranışlara dayanır. Bu bilgi ile kişi davranış kalıplarını düzenler; bulunduğu ortama uygun davranışları sergiler ve uygun olmayanlardan uzaklaşır.

Kuralların varlığı ve uygulanması, çocuğun sosyal çevresindeki belirgin ve her zaman hissedilen bakış açılarını temsil etmesi sebebiyle sosyal gelişimde önemli bir role sahiptir. Kurallar sosyal çevrenin bir unsurudur. Nasıl davranılacağına dair açık ifadelerdir. Sosyal bir durum içerisinde belirlenmiş bir kural, belirli kişi veya kişiler tarafından gerekirse zor kullanarak uygulanır ve kişi kuralı ihlal etmesi durumunda belirli bir yaptırıma uğrar. Kuralın varlığına dair bilgi, sosyal çevrenin gerçekliğine dayalı bir bilgi biçimi oluşturur. Buna bağlı olarak çocuklar sezgileri yoluyla buldukları çeşitli sosyal ortamlara özel kuralların var olduğunu bilirler (22).

Çocuklukta kurallara yönelik farkındalık çok erken dönemde oluşmaya başlar. Ebeveyn evde ve dışarda kısıtlamaları işler ve kurallar üzerine çocuk ile iletişim kurar (22). Aile içindeki diğer bireylerle yaşanan çıkar çatışmaları ve kural ihlallerinin oluşturduğu bağlam çocuğun ahlaki ve sosyal/geleneksel kurallara, niyetlere, diğerlerinin duygularına dair anlayışını geliştirir (1). Annelerin çocuklarının ikinci yaşından itibaren farklı ihlal türlerine yönelik değişik tepkiler sergilemeye başladıkları görülür (23). Çocuklar ise bu duruma paralel olarak yaklaşık iki yaşındayken takip etmesi beklenen kurallar ve istenir davranışlara yönelik ebeveynlerin standartlarının farkına varırlar. Bu standartlar ailenin disiplin uygulamalarına bağlı olarak öğrenilir ve birkaç yıl içinde bilişsel gelişimdeki artışla beraber çocuk belirlenen standarda yaklaşır (1, 24). Kuralların sistematik bir şekilde uygulanması ise üç yaştan itibaren gözlenir (25).

Bireyin sahip olduğu kural bilgisini uygulama becerisi, çevreye uyum sağlaması için hayati bir öneme sahiptir. Bu beceri yaklaşık 3 yaş civarı ortaya çıkan

bilişsel işlevlerdeki gelişime bağlı olarak değerlendirilir. Kurallar arasından seçim yapabilmek ve alınan kararları uygulayabilmek karmaşık işlevlerdir. Bu işlevler, yönetsel kontroller içerisinde yüksek bir konumda bulunurlar (25, 26). Başlatma ve ketleme, planlama ve organize etme, zihinsel ve davranışsal esneklik, kişisel farkındalık gibi farklı yeteneklerin bileşiminden oluşan yönetsel kontroller beynin frontal bölgesinde duygularla birlikte gözlenirler (27, 28).

Bilişsel karmaşıklık ve kontrol teorisine göre üç yaş çocukları basit kuralları kullanabilir ancak bir yüksek seviye kuralı birbiri ile çelişen iki kural arasından uygun olanı belirlemek için kullanamaz. Örneğin, kartları rengine veya şekline göre sıralayabilir ancak rengine göre sıralarken şekline göre sıralamaya geçmede esneklik gösteremez. Söz konusu geçiş, yüksek seviye kural kullanımını gerektirir. Çocuk yaklaşık dört yaşlarında iki kural arasında seçim yapmak için yüksek seviye kural kullanabilir. Beş yaşından itibaren iki kuralı birleştirip aynı anda kullanabilir. Söz konusu gelişim sosyal hayatta sahip olunan kurallar üzerinden incelendiğinde; çocuklar üç yaşında sonuç odaklı veya niyet odaklı basit kuralları kullanabilirken, yaklaşık beş yaşından itibaren davranışın hem sonucu hem niyetine aynı anda odaklanabilir. Çocukların niyet, eylem ve sonuçlar hakkındaki bilgileri kullanmaları, kural kullanımının gelişimi ile ortaya çıkar (29, 30).

Çocuğun okula başlaması ile hayatına sınıfta ve okul çevresinde uyması ve hatta ustalaşması gereken kurallar ve kısıtlamalar katılır (22, 31). Bu sayede çocuk farklı kural tiplerini, eylemlerinin sonuçlarını, otoritenin statüsünü ve sosyal yapıların işlevlerini değerlendirebilir ve beraberinde daha karmaşık durumlara yönelik anlayış geliştirebilir (32). Sosyal normların sosyal kurallar olarak aktarılması ve öğretilmesi, eğitim veren kişiler ve çocukların birbirlerine karşı sorumlu davranmasına olanak sağlar (33). Aynı zamanda çocuğa kuralları ceza riski olmadan öğrenebileceği bir ortam sağlar ve çocuk bu ortamda dikkatli bir gözlem ile kuralları keşfeder. Örneğin anaokulundaki bir çocuk, denetleyici rolündeki yetişkin ile yaşıtı olan diğer çocukların kural üzerine etkileşimlerini gözleyebilir ve gözlediği davranışları taklit edebilir (34-36).

Kuralların bilincinde olmak Piaget tarafından üç aşamada ele alınmıştır. İlk aşama kuralları zorlayıcı bir karaktere sahip değildirler. Bunun sebebi kuralların saf



motor kurallar olması veya bilinçsiz olarak edinilmesidir. Bu aşamada kurallar zorunlu gerçekler olarak değil, ilginç örnekler olarak görülür. İkinci aşama kuralları ise kutsal ve dokunulmaz olarak ele alınırlar. Yetişkinler tarafından konular ve sonsuza kadar aynı kalırlar. Kuralları değiştirmeye yönelik her öneri, çocuk tarafından kural ihlali olarak anlaşılır ve çocuk bu durumu saldırı olarak değerlendirir. Üçüncü aşamada ise kurallar karşılıklı rızaya dayalı kanunlar olarak görülür. Sadık olmak istenirse kurallara saygı duymak zorunludur ancak genel görüşlerin kişinin yanında olduğu durumlarda kuralların değişimi hoş görülebilir (37).

Turiel'e göre kural bilgisi yalnızca sosyal çevrenin kodlanmış unsurlarını bilmek değildir. Birey kuralları uyum ve ihlal bağlamında değerlendirmenin ötesine geçer ve onları yorumlayabilir. Sosyal hayata dair bilgi ve beraberinde kural bilgisi, ahlaki ve sosyal-geleneksel olmak üzere iki alana ayrılır. Ahlaki kural algısı tek başına sosyal hayat hakkındaki gerçek bilgiye dayanmaz. Gücünü kuraldan, otoriteden veya bağlamdan bağımsız, evrensel ve değiştirilemez olması gereken önemli ve yüksek değerli prensipler dizisinden alır, kanunun varlığına ihtiyaç duymaz. Sosyal-geleneksel kurallar ise sosyal kuruluş içindeki iletişimin düzenlenmesi temeline dayanır ve öğrenilmeleri gerekir. Kanunun olmadığı durumlarda uygulanır ve bu uygulamalar kanun statüsüne sahiptirler. Ahlaki ve sosyal kurallar birbirleriyle ilişkilidir; sosyal kurallar bağlama, kurala ve otoriteye bağımlıdır ve değiştirilebilirler. Çeşitli çalışmalarda katılımcılar ahlaki kuralların sosyal kurallardan daha önemli olduğunu değerlendirmiştir. Ahlaki kural ihlali ise, sosyal kural ihlaline kıyasla daha ciddi bir durum olarak belirtilir. Bu iki kural alanını ayırıştırma becerisi genel olarak okul öncesi dönemde ortaya çıkar ve bu becerinin sosyal çevrenin tam olarak algılanmasında önemli bir yer tuttuğuna inanılır (22, 32, 38). Çocuklar, ahlaki ve sosyal kural çeşidine dair birbirine paralel ve birbirinden bağımsız bakış açıları geliştirirler (34).

Prinz ve Nichols (39) insanların ahlaki/sosyal kural ayrımlarına yönelik sezgilerini anlamlandırmayı iki yol üzerinden denemiştir. İlkine göre ahlaki kurallar olumsuz yönde tanımlanır; ahlaki kurallar herhangi bir sosyal geleneğe bağlı olduğuna inanılmayan kurallardır. Burada temel fikir, insanlar normu sosyal kural olarak yorumladıklarında bu normun diğer insanların fikirleri ve uygulamalarına bağlı olduğunu bilirler. Ahlaki kurallarda ise durumun bu olmadığı farz edilir. Sezgileri

anlamlandırmaya dair ikinci yol ise, ahlaki normların tanımlanmasında duyguların referans olarak gösterilmesidir. Bu yaklaşıma göre ahlaki normlar, ihlali ile ahlaki duyguların ortaya çıkmasına daha eğilimli normlar olarak tanımlanır. Ahlaki duygular ise, ahlaki normların koşuludur.

### **2.1.1. Ahlak Gelişimi Kuramları**

Ahlak, bireylerin birbirine karşı nasıl davranmaları gerektiğine dair kişinin öngörülerini ifade eder. Bireylerin toplum içindeki sosyal etkileşimleri ve ilişkilerini düzenleyen; refah, güven, adalet ve hak kavramlarını temel alan kurallar sistemi ile ilgilidir. Ahlak kurallarına uygun hareket etmek için kişinin tarafsız ve adil olması gerekir. Eşitlik ve adalet ile olası bir çatışmada kişi grubun zorla dayatılan normları ve ortak kararlarına bağlı kalmamalıdır (16, 40).

Erken yaştan itibaren ahlaki gelenekler ne olursa olsun uygulanabilir genel kabul görmüş pratikler olarak değerlendirilirler (41). Kişinin adalet algısı, içinde bulunduğu topluma ait kültürel değerler, doğru-yanlış kavramlarına yönelik algı ve ahlaki kurallara dair davranışlarında oluşan değişimler ahlak gelişimi olarak tanımlanabilir (42). Ahlâk gelişimi, topluma dair gelenek ve göreneklerin içselleştirilmesini içeren bir süreçtir (13). Bu süreç, küçük yaştan itibaren çocuğun yetişkinler tarafından hangi ortamda hangi davranışın kabul gördüğü konusunda yönlendirilmesi ile ortaya çıkar. Çocuğun ortama göre sergileyecek davranışa yönelik kestirim gücü arttıkça, yetişkinlerin müdahaleleri azalır (43, 44). Ahlak kavramı ve gelişimi, antropoloji, felsefe, psikoloji gibi farklı alanlarda çalışan araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Alan yazında öne çıkan kuramlar ve düşünce sistemleri, çalışmanın bu kısmında ele alınmıştır.

Psikanalitik kurama göre zihin yapısı id, ego ve süperegö olmak üzere üç temel başlık altında incelenir. İd, biyolojik temelli dürtülerin ve arzuların kaynağıdır, talep edendir. Rasyonel ve toplumsal değildir. Kurallardan bağımsızdır. İhtiyaç ortaya çıktığı anda tatmin bekler, hazzı erteleyemez. Ancak birey bir süre sonra arzusunun her zaman doyuma ulaşmaya sebep olmadığını keşfeder. Benlik ile dış dünyanın ayrı yapılar olduğunu öğrenir. Buna bağlı olarak, ego gelişim gösterir. Ego, üst düzey kararlar alan bir yönetici gibidir. İdin talepleri ve çevrenin kısıtlamalarının yarattığı

zihinsel çatışmaya arabuluculuk sağlar. Durum değerlendirmesi yapar, geçmişte deneyimlenen benzer süreçleri hatırlar, şimdi ve gelecekteki etkenleri tartar ve eylemlerin sonuçlarına dair çıkarsamada bulunur. Süreç içinde yalnızca biyolojik faktörlere ve fiziksel çevreye değil, toplumun her zaman kabul gören gelenek ve ahlakına da uyum sağlanır ve buna bağlı olarak süperego ortaya çıkar. Ebeveynlerin belirli davranışları talep etmesi, öğretmesi ve cesaretlendirmesi; diğer davranışları cezalandırması süperegoyu oluşturur. Süperego iki kısımdan meydana gelir: Vicdan ve ego ideali. Vicdan, ebeveynlerin yasaklarından meydana gelir ve kişinin suçluluk duygusu hissetmesini sağlar. Ego ideali ise erişilmeye çalışılan davranış ideallerini tanımlar, özgüven ve gururun hissedilmesini sağlar. Süperego ödüllendirir, cezalandırır ve talep eder. Toplumun düzen sağlama yoludur (45, 46). Psikanalitik kurama göre çocuğun toplumsal kural ve beklentilere uygun davranmaya başlaması 3-6 yaş aralığında gerçekleşir. Çocuğun aynı cinsiyetteki ebeveyni ile özdeşleşmesi sonucu ortaya çıkar. Özdeşleşme ile kurallar içselleştirilir ve ortamda yetişkin olmasa bile doğru kuralların sergilenmesi tercih edilir (44, 47).

Sosyal öğrenme teorisine göre sosyal durumlarda davranış edinimi diğerlerinin davranışlarının gözlenmesi veya sözel anlatıların dinlenmesi yoluyla gerçekleşir. Kişi davranışı gerçekleştirmeden sonucunu başkaları üzerinden gözleme şansı edinir. Gözlemleri sonucu kimi davranıştan uzaklaşırken kimilerini sergilemeye daha fazla yaklaşır (48). Kazanılan yeni davranışın ortaya çıkması, modelin maruz kaldığı uyarının birebir aynısı ile karşılaşılmasını gerektirmez. Çocuk, sosyal modelin tutumunu ve davranış meylini öğrenir ve yeni uyarılarla karşılaştığı zaman modelin vereceği tepkiye yakın bir tepki ortaya koyar (49). Ahlaki yargıya yönelik davranışlar da sosyal modellerin gözlenmesi sonucu kazanılabilir. Modellerin gözlenmesi haricinde çocuğun kişisel standartları, yetişkinlerin yasaklamaları, ödül/ceza beklentileri ve akran etkisi de ahlaki yargı ediniminde önem taşır (45). Teoriye göre çocuğun gelişim sürecinde model olarak ebeveynler önemli bir yer tutar (16), ancak ebeveynlerin pek çok modelden yalnızca biri oldukları vurgulanır (45). Özellikle çocuğun okul ortamına girmesi ile öğretmenler ve akranlar da çeşitli davranışların kazanımında model olabilir.

Yapısalcılığa göre bilgi eylemin temelidir ve ahlaki bilgi kazanımı süregelen bir deneyim, soyutlama, yansıtma ve değerlendirme sürecidir. Yapısalcılığın kurucusu

olan Piaget, ahlak gelişiminin bilişsel gelişim ile paralel olduğunu ve ahlak gelişiminin iki basamaktan oluştuğunu belirtmiştir. İlk basamak olan dışa bağlı dönem 4-7 yaş aralığını kapsar. Bu dönemde çocukların kısıtlayıcı tek taraflı otorite ilişkisini yansıttığı ve dışa bağlı oldukları, ahlakı otorite tarafından belirlenmiş kurallara uyma olarak tanımladıkları öne sürülür. Çocuk kurallardan korkar ve kuralları değiştiremez görür, bunun sonucunda da kurallara boyun eğmek zorunda hisseder. Bu dönemde davranışlar kesin olarak yanlış ve kesin olarak doğru olarak görülür. Davranış niyete göre değil sonuca göre yargılanır ve adil bir sonuç kaçınılmazdır. 7-10 yaş aralığında çocuklar her iki aşamanın özelliklerinin gözlemlendiği bir geçiş aşamasında olurlar. İkinci basamak ise 10-11 yaştan sonraya denk gelen özerk ahlak dönemidir. Bu dönemde çocuklar kuralları karşılıklı sosyal anlaşmalar ile ortaya konan ve ihtiyaca göre yine anlaşma ile düzenlenebilecek yapılar olarak görürler. Doğru ve yanlış yargısına ulaşmak içinse sonuç ile birlikte niyete de odaklanılır (16, 44, 50).

Piaget, ahlaka yönelik bu değişimin ortaya çıkışının ebeveynlerden dolayı değil, akran etkileşiminden dolayı olduğunu düşünür. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan tek taraflı otorite ilişkileri sebebiyle ahlakiliği kısıtladıklarını öne sürer ve bu durum aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarına ahlakı öğrettiği algısına da zıt bir görüştür. Akran ilişkileri ise eşit, karşılıklı saygıya dayalı ilişkilerdir ve eşitlik ve adillik kavramlarını destekler. Piaget'nin iddialarının tersine, yetişkin-çocuk etkileşimleri hem tek taraflı hem karşılıklı ilişki biçimini yansıtır. Aynı zamanda dışa bağlı dönem deneysel olarak kanıtlanamamış, erken dönem çocuklarının bile kurallara dair temel sezgileri olduğu ve ihlalleri yalnızca otorite temelli olarak değerlendirmedikleri bulunmuştur (16).

Kohlberg ise ahlaki gelişim kuramında Piaget'nin kuramını geliştirmeyi temel almış ve ortaya işlenmiş, genişletilmiş ve mantıksal olarak tutarlı bir çerçeveye oturtulmuş bir kuram konmasını hedeflemiştir (50). Bu kuramda ahlaki yargının gelişimi, değişmeyen ve geri dönülmeyen basamaklar vasıtasıyla tanımlanır (34). Ahlak gelişim basamakları evrensel özellik gösterir. Değerler kültür veya toplum tarafından belirlense dahi, basamakların temel yapıları kültüre bağlı değildir (51). Ahlaki gelişim basamakları gelenek öncesi ahlak basamağı, geleneksel ahlak basamağı ve gelenek ötesi ahlak basamağı olmak üzere üçe ayrılır. Her basamakta ikişer alt evre olmak üzere toplam altı ahlaki gelişim evresi bulunur (52). Kohlberg'in ahlak gelişimi

basamaklarından ilki olan gelenek öncesi ahlak basamağı ve bu basamağın evreleri, okul öncesi dönemi kapsamı sebebiyle ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Gelenek öncesi ahlak basamağında temel düşünce cezadan kaçınma ve ödülü arzulamadır, bu basamakta kişi davranışlarının kendisi için ortaya çıkardığı sonuca odaklanır (53, 54). Ahlaki gelişimin ilk evresi olan cezadan kaçınma ve itaat yönelimi evresi; Piaget'nin dışa bağlı dönemi ile paralel özellikler gösterir. Bu evrede davranışın motivasyon kaynağı, diğerlerinden gelen cezadır. Doğru ve yanlış, otorite kaynağı ve ceza açısından tanımlanır. Çocuk, yetişkinlerin belirlediği kurallara saygı duyduğu için değil, kendi çıkarını koruma amacıyla, cezadan uzaklaşmak için yanlış kavramını kabul eder. Davranış yargılanırken niyete değil sonuca odaklanılır. İkinci evre, kişisel çıkar ve karşılıklılık yönelimidir. Bu evrede seçimde bulunmanın ve yargılamanın temelinde karşılıklılık yer alır. Doğru davranış fayda sağlayan, göreceli ve hazza yöneliktir. Birey kendi ilgilerine karşılık diğerlerinin ilgilerini öne sürer ve sosyal düzen bu dönemde çoğunlukla çıkar üzerine kurulur. Bu çıkarıcılığa dayalı ahlaki bakış açısı ilerleyen yaşlarda dahi mantıksal bir son nokta olarak gözlenebilir (52). Ahlaki evrelerden ilk ikisi okul öncesi çocuklarda görülür ve yaşın ilerlemesi ile görülme sıklığı azalır (44).

İkinci basamak olan geleneksel ahlak basamağında toplumun bir üyesi olmak önemlidir ve insanlar diğerlerinin onayını almaya yönelik davranışlar sergiler. Bu gelişim basamağındaki birey ahlaki davranışta bulunurken toplumun iyilik hali ve kurallarını temel alır (53, 54). Geleneksel ahlak basamağı evrelerinden ilki iyi çocuk yönelimi, ikincisi kanun ve düzen yönelimidir. Bu basamak ilkokulun sonu itibarıyla gözlenmeye başlar ve ilerleyen yaş ile görülme sıklığı artar (44).

Gelenek ötesi ahlak basamağında ise insanlar ahlak üzerine belirli idealler ve prensiplerin davranışları yönetmesi gerektiğini kabul ederler. Bu idealler ve prensipler toplumun kurallarından daha önemlidir. Bu gelişim basamağındaki birey toplumdaki ve otoriteden bağımsızdır, özerktir (53, 54). Bu basamağın kapsadığı evrelerden ilki toplumsal mutabakat ve kişi hakları yönelimi, ikincisi evrensel ahlak ilkeleri yönelimidir. Gelenek ötesi ahlak basamağı, üniversite yaşamı öncesinde çok seyrek görülür ve son evre olan evrensel ahlak ilkeleri yönelimine çok az birey tarafından ulaşılabilir (44).

Ahlak gelişimi süreci, Kohlberg'e göre çocuğun ideal yüksek ahlaka sahip başkasıyla iletişim halinde olması yoluyla kolaylaşır. Söz konusu ahlaki yüksekliğin çocuğun bilişsel olarak algılayabileceği bir seviyede olması gerekir. İdeal yüksek ahlaki düşünce ile karşılaştığında çocuk karşısındaki davranışı yalnızca taklit etmez. Bunun yerine deneyimlediği bilişsel dengesizliğin ardından, çelişkiyi çözmek için aktif zihinsel bir çaba sarf eder ve yeni edindiği bilgiyi kendi bakış açısıyla birleştirir. Bu birleşim, çocuğun daha yüksek bir ahlak düzeyine ulaşmasını sağlar. İki farklı ahlaki evrede bulunan çocuklar etkileşimde bulunduğu, düşük evrede bulunan çocuğun ahlaki evresi yükselir ve diğer çocuğun ahlaki evresinde düşüş gözlenmez. Bunun sebebi, ahlaki evrenin tek yönlü olarak gelişim göstermesidir (53). Aynı zamanda akranlar ile olan etkileşimin, ebeveynlerle olan etkileşime kıyasla ahlak gelişiminde daha güçlü ve belirgin bir uyarıcı etkisi olduğuna değinilmiştir (55).

Sosyal Alan Teorisi'ne göre çocuklar farklı nitelikte sosyal etkileşimlere sahiptir ve bu etkileşimler farklı sosyal bilgi alanlarını oluşturur. Böylece çocukların sosyal dünyaya ilişkin farklı düşünceleri ve eylemleri heterojen bir yapı olarak farklı sosyal amaçlar ve motivasyonlarla şekillenir. Ahlaki, sosyal ve psikolojik alanlar bireyin içinde bulunur ve farklı durumlara yönelik değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğunda kullanılırlar. Çocuk bazı durumlarda ahlaki konulara odaklanırken; durumsal olarak toplum, gelenekler, kişisel amaçlar gibi farklı alanlara da odaklanabilir. Alanlar ve sosyal etkileşimler bireyin gelişiminin erken döneminde ortaya çıkar ve birlikte ahlakı oluştururlar. Bu teoride ahlak, kişilerin birbirlerine nasıl davranmaları gerektiği anlayışı olarak tanımlanır. Ahlak bireyin sosyal etkileşimleri ve ilişkilerini düzenler. İyilik hali, güven, adalet ve hak kavramları temeline dayanan kurallar sistemine özgüdür. Ahlaki gelişim ise ahlaki, sosyal ve psikolojik alanların bir arada bulunması sonucu ortaya çıkar. Sosyal alan teorisinde gelişimsel basamaklardan söz edilmez. Teorinin önemi, ahlak gelişiminin Kohlberg'in gelişim basamaklarından farklı bir şekilde ortaya çıktığını göstermesidir (16, 40).

Evrimsel Teori'ye göre ise evrim, insanlarda ahlakın başlaması için gerekli olan anahtardır (56). Ahlakın evrimin bir ürünü olması; ahlaki yargıların eylemleri, duyguları, arzuları ve karakteri düzenlemesi veya değerlendirmesinde yatar (57). Evrimsel Teori'nin kurucusu Darwin, insanlarda ahlak hissi gelişiminde iki temel adıma dikkat çeker. İlk olarak ahlak, dış gruba yönelik saldırgan tavırları dengeleyen

prososyal dürtülerden ortaya çıkar. İkinci adım ise hafıza, yansıtma ve bilincin gelişimi gibi zihinsel yetenekler ile gerçekleşir. Darwin'in ortaya koyduğu teori, insanda ahlaki gelişim süreci ile ilgili çalışmaları etkilemiş ve özellikle günümüzdeki biyolojik temelli ahlak çalışmaları üzerinde etkili olmuştur (16). Nörogörsel çalışmalar yardımıyla ahlak, güncel araştırmalarda farklı açılardan ele alınmıştır. Örneğin ahlaki gerekçelendirme ile ilgili düşünme sürecinde beyinde aktif hale gelen nöral devrelerin yalnızca ahlaki düşünceye özgü olmadığı belirlenmiştir. Bu devreler aynı zamanda duygu durumları, biliş ve motivasyon süreçleri ile ilgili çeşitli alanlar ve sistemler arasındaki etkileşime de dahildirler (58). Bu bilgi ışığında, ahlaki gerekçelendirme ve yargılama süreçleri ile biliş, motivasyon ve duygu süreçlerinin etkileşim halinde olduğu değerlendirilebilir.

Yukarıda değinilen kuramlar, özellikle çocukluk döneminde ahlakın nasıl gelişim gösterdiğine dair farklı bakış açıları sunar. Söz konusu kuramların tek doğru olarak değerlendirilmemesi, eklettik olarak bakılabilmesi gerekir. Ele alınan kuramlarda ortak özellik, sosyal çevre ile etkileşimin bir sonucu olarak ahlak gelişiminin gözlenmesidir. Kimi zaman yetişkinler veya akranlarla olan aktif etkileşimde bulunmak, kimi zamansa diğer bireylerin kendi aralarında gerçekleştirdiği etkileşime gözlemci olmak çocuğun ahlaki gelişimini destekler. Çocukların ahlaka dair içselleştirmeleri, olaylara yönelik yansıtılan ahlaki yargılar yoluyla gözlenebilir.

### **2.1.2. Ahlaki Yargılar ve Duygular ile İlişkisi**

Ahlaki yargılar genelde onaylama, aşağılama gibi standartlara bağlılığı temsil eden ve çaba içeren tutumları yansıtır. Bununla birlikte inançları ifade etmek ve açıklama yapmak için de kullanılabilir. Ahlaki yargıların kullanılması kaçınılmazdır ve ahlaki yargılar geleneklerin ötesine geçebilir. Kişilerarası ilişkilerin yönetiminde merkezi bir rol alır. Hak edileni bulma ve adalet kavramlarını işaret eder (59). Eşitliği arttırır ve niyet üzerindeki odağı yansıtır (16).

Kohlberg ve Piaget'nin önermelerine göre, erken çocukluk döneminde ahlaki gerekçelendirmeler sosyal kurallara, normlara ve adetlere yönelik güçlü bir bağlılık ve saygı ile karakterize edilir. Ahlaki yargılar, çocukların farklı sosyal kurallar ve eylemler arasında ayırım yapması ile ortaya çıkar. Ahlaki yargıların ortaya çıkması ile

birlikte çocuklar sosyal kuralları farklı sosyal gerekçelendirme alanlarına uygun olarak ayırırlar. Özerklik, haklar ve demokrasi kavramına sahip olurlar. Kimi zaman bu kavramlar çocuğu otoritenin zorla kabul ettirdiklerine ve var olan sosyal sisteme dair önemli bakış açılarına yönlendirirler. Erken çocukluk döneminde dahi çocuklar otoriteden veya sosyal sistemden ve kurallardan bağımsız ahlak kavramlarına sahiptir (60).

Ahlaki yargılar, kişiyi eylemde bulunmaya motive eder. Ahlaki eylemi tanımlayan istekliliğin ayrımı, bu isteğin eylem itkisi oluşturan duygusal bir tepki olmasıdır (61). Duygular ile ahlaki yargıların ilişkilendirilmesi üzerine farklı modeller öne sürülmüştür. Duygusal Akılcılık Modeli, akılcı yargılama ile duygusal motivasyonu birleştirir. Akılcı yargılamaya göre bir şeyin ahlaki olup olmadığını yargılama; duygular olmadan ortaya çıkan gerekçelendirme süreci ve ahlaki yargı bağlamında duygular ortaya çıksa dahi duyguların olmadığı yargıyla aynı sonuca ulaşılan sürecin bir birleşimidir. Duygusal akılcılar ise bunları kabul eder ve duygusal motivasyonu ekler: Duygular insanları ahlaki yargıları ile uyumlu davranışlar sergilemesi için motive etmede temel ve güvenilir bir role sahiptir. Ahlaki kuralları tanımak için gerekçelendirme gerekir, önemsemek için ise duygulara ihtiyaç duyulabilir. Duygular ahlaki yargıları etkileyebilir ve bu gerçekleştiğinde duygular genellikle bizim karşısında durmamız gereken önyargılar biçimini alır (39).

İkinci model, Sosyal Sezgicilik Modeli'dir. Model; ahlaki yargının ahlaki sezginin bir sonucu olarak bilinçte otomatik ve çabasız bir şekilde ortaya çıktığını öne sürer. Ahlaki yargıya ulaştıktan sonra kişi halihazırda vardığı yargıyı destekleyecek savları arayarak çaba gerektiren ahlaki gerekçelendirme sürecine girer. Üretilen ahlaki gerekçelendirme, kişinin halihazırda ortaya koyduğu ahlaki yargıyı haklı çıkarmak için diğerlerine sözel olarak aktarılır. İnsanların çoğunlukla ortaya çıkan grup normlarına uyum sağlaması sebebiyle; arkadaşların, müttefiklerin ve tanıdıkların gerçekleştirdikleri ahlaki yargılar ikna için uğraşılmassa dahi diğerleri üzerinde doğrudan etkide bulunur (62). Kısaca Haidt'e göre ahlaki yargılara gerekçelendirme değil, sezgiler üzerinden ulaşılır. Sezgiler ise bizi doğru ya da yanlışla dair sonuca yönlendiren içten gelen hislerdir (39).



Ele alınan üçüncü model, Nichols'un Duygusal/Hissel Kurallar Modeli'dir. Nichols, tüm kültürlerde ortak olan temel ahlaki yargılara dikkat çekmiş ve bu yargıları çekirdek ahlaki yargı olarak ele almıştır. Çekirdek ahlaki yargı, diğerlerine zarar vermeyi yasaklayan normatif teori ve diğerlerinin acı çekmesi sonucu etkinleşen duygusal mekanizma olmak üzere iki temel mekanizmaya dayanır, aynı zamanda duygusal kuralları da içerir. Duygusal kurallar, güçlü olumsuz duygulanımları ortaya çıkarma şansı yüksek eylemleri yasaklayan kurallardır (63). Nichols, ahlaki yargı kapsamında duygular ortaya çıktığında, duygular olmadığı zaman ile aynı ahlaki yargıların ortaya konmayacağını öne sürer. Duygular, yargıların işlevsel rollerini geliştiren etkilere sahiptir. Duygular olmadığı zaman ise ahlaki yargıların gerçekleşmeyeceğini değil, normal olmayacağını savunur (39).

Ahlaki yargının büyük ölçüde sezgisel duygusal tepkilerin güdümü ile ortaya çıktığı yönünde literatürde güçlü kanıtlar vardır ancak yargının ortaya çıkışının tek sebebi duygusal sezgiler değildir. Ahlaki yargılar birden fazla sistemin bir araya gelmesi ile ortaya konur. Ahlaki yargıları şekillendiren iki süreçten söz edilir. Bu süreçlerden ilki, olay hakkında soyut prensipler üzerinden akıl yürütmeyi gerektiren süreçlerdir. Diğeri ise olay karşısında bilinçsiz ve tepkisel olarak duyguların üretildiği hızlı ve otomatik süreçlerdir. İyi halini destekleyen genel ilkelere dayalı davranışların kontrollü bilişsel süreçler tarafından yönetilmesi; ahlaki yargıları şekillendiren davranışsal süreçlerin ahlaki kurallar bağlamında incelenmesi yoluyla gözlenebilir (62, 64).

### **2.1.3. Ahlaki Kural Bilgisi**

Ahlaki düşünceler kurallar temelinde incelendiğinde, ahlaki kurallara uyulması veya bu kuralların ihlal edilmesine göre eylemler doğru veya yanlış olarak yargılanırlar (34, 65). Kişinin ahlaki yargısının şekillenmesi, kural kullanımına bağlıdır. Yargılayan kişinin içselleştirdiği bir ahlaki kural ihlal edildiğinde, ortaya konan eylem ahlaki olarak izin verilemez bir eylem olarak yargılanır (65). Darley ve Shultz'un aktarımına göre Shweder bir kuralın ahlaki bir kural olarak değerlendirilmesini üç noktaya bağlar. Eğer bir kurala zorunluluk hissedildiği için uyuluyorsa, kural kişilerin tutumundan bağımsız olarak herkesi kapsıyorsa, kişisel olmayan ve dışsal bir güce sahipse söz konusu kural ahlaki bir kuraldır (34).

Sosyal Alan Teorisi, ahlaki ve sosyal kural ayrımını öne süren ilk teoridir. Bu teori temel alındığında ahlaki kurallar ve bu kuralların ihlaline yönelik aşağıda verilen özellikler dikkat çeker;

- Ahlaki kurallar farklı bağlamlar arasında genellenebilir kurallardır. Bağlam değişse bile, eylemin yanlışlığı ahlaki kurala göre değişmez.
- Ahlaki kurallar zorunludur ve değiştirilemezdir. Kişi belirli şekilde davranmak veya kurallara uymak zorundadır.
- Ahlaki kurallar otoriteden bağımsız kurallardır. Örneğin küçük çocuklar ahlaki ihlalleri, sonucunda kişinin başı belaya girmese veya ihlal otorite tarafından hoş görülse dahi yanlış bulurlar.
- Ahlaki kuralların çiğnenmesi, çocuklar tarafından adalet kavramı ve kurbanların zarar görmesi üzerinden açıklanır.
- Erken dönemden itibaren çocuklar ahlaki kuralları çiğnemeyi sosyal/geleneksel kural ihlallerine kıyasla daha ciddi ve daha az hoş görülebilir bir durum olarak değerlendirirler.
- Ahlaki kuralların ihlali durumunda sosyal kuralların ihlaline kıyasla daha çok ceza hak edilir.
- Ahlaki kural ihlalleri farklı ülkelere genellenebilirliği daha fazla olan yanlışlardır. Genel anlamda kültürden bağımsız olarak yanlış kabul edilir.
- Ahlaki ihlallerin değerlendirilmesi ahlaki kuralların varlığına bağlı değildir. Ahlakın çiğnenmesi, kurallar olmadığında bile yanlış kabul edilir (15, 16, 34, 63, 65-67).

Ahlaki kural öğrenimi, çocuğun sosyal çevresi ile etkileşimine bağlı olarak gelişir. Çocuğun ahlaki kuralları öğrendiği ilk çevre, ailesidir. Aile ile olan etkileşim çocuğun sosyal deneyimlerde bulunması için ortam oluşturur ve bu deneyimler ahlak bilgisinin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar. Ebeveynlerinin tutumları, disiplin stratejileri ve ebeveynlik stilleri çocuğun ahlaki kuralları içselleştirmesinde öncelikli etkenlerdir (40, 68).

Ahlaki kural öğreniminde çocuğun karmaşık ve belirsiz yaptırımları anlaması için kullanabileceği potansiyeller fazladır ancak bilişsel ve kültürel zorlayıcılar da bu süreçte etkin bir rol alır. Çocuk ahlaki kural öğrenimi sırasında kurallara dair geçici

bir anlayışa sahip olmak zorundadır. Söz konusu anlayışın yanlış olması durumunda ceza alma riskine girilmeden test edilmesi son derece kullanışlı olur. Örneğin çocuğun kural ihlali gerçekleştirmesi durumunda ebeveynin vereceği cezayı şaka ve tehdit yoluyla belirtmesi, çocuğa ahlaki kurallar için yol gösterici olur. Benzer şekilde büyük çocuk-küçük çocuk arasındaki ilişkide büyük çocuk çeşitli sosyal roller edinir. Genellikle küçük çocuğun eylemlerine mutlu veya acı çeker yüz ifadeleri ile karşılık verir ve yine genelde kural ihlallerine yönelik cezaları küçük çocuğa belirtir (34).

Her ne kadar aile çocuğun ahlaki kuralları ilk deneyimlediği yer olsa da, yaşlıları ve farklı otorite figürleri ile bir arada bulunması ve farklı bağlamlarda kurallara maruz kalması açısından okul son derece önemlidir. Eğitim sistemi içinde anasınıfını ve ilköğretime başlama sürecini kapsayan 5-7 yaşları arasında çocuğun ahlaki yargılarda bulunurken diğerlerinin duygularını, niyetlerini, arzularını anladığı ve bu anlayışı kullanma becerisinde artış olduğu gözlenebilir (16). Çocuklar diğerlerinin ruh halini, akli durumunu anlama konusunda gelişim kaydettiklerinde, daha esnek ve daha az mutlak ahlaki yargılarda bulunabilirler. Örneğin diğerlerinin psikolojik deneyimlerine dair daha iyi bir anlayış ve takdir geliştirilmesi ile, diğer çocukların kuralın varlığını bilmemesi durumunda ahlaki ihlal daha kabul edilebilir olarak değerlendirilebilir (15, 69).

Ahlaki normlar ve beraberinde kuralların ihlal edilmesi ile farklı duygular ortaya çıkabilir. Ortaya çıkan duygular, literatürde ahlaki duygular adı altında ele alınır. Bu duygular üç temel başlık altında incelendiğinde ilk başlık, empati, sempati, endişe ve merhameti kapsayan prososyal duygulardır. Prososyal duygular diğerlerinin ihtiyaçlarına yönelmeyi sağlar ve ahlaki olarak iyi davranışı teşvik eder. İkinci başlık, suçluluk ve utancı kapsayan kendini sorumlu tutmaya yönelik duygulardır. Üçüncü başlık ise, küçümseme, öfke ve tiksitmeyi kapsayan diğerlerini sorumlu tutmaya yönelik duygulardır. Söz konusu üç başlık harici farklı ahlaki duygular da bulunabilir ve her duygunun farklı işlevsel rolleri olduğu kabul edilir (39).

#### **2.1.4. Sosyal Gelişim Kuramları**

Birey doğumundan itibaren sosyal çevre ile iletişim halindedir ve gelişimi ile paralel bir şekilde topluma uyum sağlaması, toplumun bir parçası haline gelmesi

beklenir. Hayatın ilk dönemlerinde bebekler temel bakım verenleriyle ilişki kurarlar. Yaklaşık 3 yaşında ilişki kurulan çevrenin çocuğun kardeşlerini, oyun arkadaşlarını, diğer çocukları ve aile dışındaki yetişkinleri de kapsadığı görülür. Okula başlaması ile çocuğun sosyal çevresi giderek genişler ve sosyal çevrenin genişlemesi yaşam boyu sürer. Kısaca sosyal gelişim süregiden, yeni ve değişen ilişkileri içeren bir süreç olarak tanımlanabilir (70). Beklenti, sorumluluk ve zorunluluklarından oluşan sosyal dünyaya girmesi ile çocuklar çeşitli beceriler geliştirir. Karmaşık sosyal ve kültürel dünyalarını başarılı bir şekilde yönlendirmek, sosyal bağlılığın doğasını ve söz vermenin ne olduğunu anlamak, kibar olmak ve diğerlerine nasıl davranılması gerektiğini anlamak, dünyayı yapılandırma amacıyla sosyal normları anlamak bu becerilere örnek olarak gösterilebilir (71).

Sosyal gelişime ilişkin temel beceri, tutum ve alışkanlıklar aile içinde kazanılır. Okul öncesi eğitim kurumları ise aileyi destekleyen, çocuğu toplumsal hayata hazırlayan ilk temel toplumsal kurumdur. Akranlarla beraber uygun bir ortamda uzman eğitimciler gözetiminde eğitim gören çocuğun iş birliği kurma becerisi gelişir ve çocuk akranlarıyla ilişki kurar. Kendi hakkını korumayı, paylaşmayı ve diğerlerinin özgürlüğünü zedelememeyi öğrenir. Aynı zamanda çocuklar akranları ile birlikte özgün normlar ve değerleri olan grup kültürleri yaratırlar. Bu kültür, duygusal ifadeler ve düzenlemeler ile ilgili örtük ve açık kuralları da içerir. Sonuç olarak çocuk eğitim hayatına okul öncesi eğitim ile başlar ve okul öncesi eğitim kurumları, sağlıklı sosyal becerilerin temellerini atmak için uygun bir ortam sağlar. Yaş dönemi olarak bakıldığında ise okul öncesi dönemin sosyal beceri ediniminde kritik bir öneme sahip olduğu görülür (48, 72, 73).

Sosyal gelişime yönelik farklı teoriler ve fikirler öne sürülmüştür. Çalışmanın bu kısmında alan yazında öne çıkan Sosyokültürel Yaklaşım ve Psikososyal Gelişim Kuramı ele alınmıştır. Sosyal Öğrenme Teorisi'ne ise daha önce değinilmesi sebebiyle kısaca yer verilmiştir.

Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre farklı kişilerin model alınarak gözlenmesi veya sözel anlatıların dinlenmesi yoluyla davranış kazanımı gerçekleşebilir. Özellikle gündelik yaşama dair öğrenmelerin büyük çoğu sosyal öğrenmedir. Kişi diğerlerini izleyerek sosyal becerileri gerçekleştirmeye motive olur ve sosyal değerleri kazanır

(48). Bandura'ya göre toplum, sosyalleşme süreci ile üyelerini sosyal olarak kabul edilir şekilde davranmaya ikna eder. Sosyalleşme her türlü davranışa etki eden kapsayıcı bir süreçtir (74). İnsanın sosyalleşmesi etrafında olan sayısız olay ve kişinin, içinde bulunduğu koşulların, geleneklerin, törelerin, yasaların, fiziksel çevrenin ve pek çok farklı etkenin etkisi altındadır. Tüm bu etkenlerin karmaşık etkileşimi, toplumun bir parçası olan kişiyi oluşturur (47).

Sosyal gelişimin incelenmesinde bir diğer önemli teorisyen Vygotsky'dir. Sosyokültürel yaklaşıma göre çocuk hem yaşadığı kültür hem de mevcut ortama göre ele alınır. Çocuk bir kültüre doğar ve kültüre ait uygulamaları, inançları, değerleri, kısacası her şeyi anlamlandırarak o kültürün bir üyesi haline gelir. Kültürün aktarılması ve çocuğun düşüncesinin şekillendirilmesi için toplum tarafından farklı araçlar kullanılabilir. Bu araçlardan en dikkat çeken, dildir. Topluma dair bilgilerin pek çoğu çocuğa dil yardımıyla aktarılır ve dil aynı zamanda çocuğun bilişsel gelişimini de etkiler. Örneğin kültüre dair mitler ve ahlak masalları yardımıyla, inançlar ve uygulamalar hakkında bireylere dersler sunulur. Yetişkinler veya diğer çocukların aktarımı ve gözlenmesi yoluyla edinilen bilgiler, zihinsel değişime sebep olur ve çocuk bir süre sonra edindiği bilgileri içselleştirir (9, 45).

Sosyokültürel yaklaşımda beceri kazandırılmasında ele alınan bir diğer önemli kavram, yapı iskelesidir. Belirli bir alanda daha yetkin bir kişi çocuğun sahip olduğu yetileri baz alarak, bulunduğu noktadan biraz ileride bulunan yeterlik düzeyine ulaşmasına yardımcı olmak için çocukla iş birliği yapar. Bu iş birliği ipuçları, teşvikler, model olma, açıklama, yönlendirici sorular sorma, tartışma, ortak katılım, cesaretlendirme ve çocuğun dikkatini kontrol etme yoluyla sağlanır. Çocuğun hayatta kalma ve kültüre uyumlanma becerilerinde yetkinleşmelerine yardımcı olur. Söz konusu iş birliği, inşaat içerisindeki bir yapı iskelesi gibi geçici bir destektir ve çocuğun ihtiyacına göre ne düzeyde olacağı belirlenir. Yetkinliğin kazanılma sürecinde destek şekillenir ve en nihayetinde destek sonlandırılır (45).

Bir diğer önemli kuramcı olan Erikson, Psikososyal Gelişim Kuramı'nı sunmuştur. Bu kurama göre birey diğer insanlarla olan ilişkisi ve ait olduğu kültür içinde gelişim gösterir. Kuram insan hayatını sekiz dönemde ele alır. Her dönemin çözülmesi gereken bir problemi ve gelişimsel görevleri bulunur. Bu kuramı diğer

kuramlardan ayıran özelliği, gelişimi hayat boyu süren bir süreç olarak ele almasıdır (75). Erikson'ın kuramında okul öncesi dönemi kapsayan ilk üç dönem çalışma kapsamında ele alınacaktır.

Temel güvene karşı güvensizlik dönemi, yaklaşık olarak doğumdan 1,5 yaşa kadarki dönemi kapsar. Bu dönemde Erikson bebeğin ilgi, dikkat ve korunmaya yönelik sürekli ihtiyacına yoğunlaşır. Bebek çevresinde bulunan uyarıcıları başta ağız olmak üzere farklı duyu organları ile deneyimler. İçinde bulunulan dünyanın güvenilir olup olmadığı anlaşılmaya çalışılır ve birincil bakım veren kişinin davranışları dönemin en temel öğelerindedir. Bu dönemin iyi geçmesi temel güven duygusunun, iyi geçmemesi ise güvensizlik duygusunun temellerinin oluşmasını sağlar. Bakım veren kişi bebeğe aşınaysa, davranışları tutarlı ve süreklilik arz ediyorsa güven duygusu kazanımı kolaylaşır. Acıktığında beslendiğini, acı duyduğunda rahatlatılacağını bilen bebek güvenli bir tutum geliştirir, diğerleri tarafından kabul edildiğini hisseder. Süreç içinde bedensel dürtülerine alışır ve kendisine yönelik güven geliştirir. Bu dönemde dengeli ve sağlıklı gelişim güven ve güvensizlik arasındaki dengeden kaynaklanır ve bu denge umudu ortaya çıkartır (45, 46, 75).

Özerkliğe karşı kuşku ve utanç dönemi, yaklaşık olarak 1,5-3 yaş aralığını kapsar. Hayatının ilk dönemine kıyasla çocuk daha bağımsız ve daha inatçı bir tablo sergiler. Fiziksel gelişim ile birlikte yürüme, konuşma ve anal kontrol becerilerini bu dönemde edinir. Tuvalet alışkanlığı bu dönemde kazanılır. Aynı zamanda çocuk diğer insanların sosyal yaşamlarına etki edebileceğini fark eder, kendi ve diğerlerinin davranışları üzerinde ne kadar kontrol gücüne sahip olduğunu keşfeder. Örneğin doğru davranış yardımıyla ebeveynlerinin ödül vermesini kontrol edebilir. Tuvalet eğitimi sırasında azarlanması ve ayıplanması, çevreyi ve sınırlarını keşfetme girişimlerinin engellenmesi sonucu çocuk utanç ve kuşku duygusunu edinir. Kendini, çevresini ve sınırlarını keşfetmesine izin verildiği durumda ise özerklik duygusunu kazanır. Çocuğa konulan sınırlar ve özerkliğe verilen iznin dengeli olması durumunda irade ortaya çıkar. Söz konusu sınırlar aynı zamanda gelecekte çocuğun karşısına çıkacak kuralların ve yasa-düzen toplumunun erken bir yansıması olarak görülür (45, 46, 75).

Girişimciliğe karşı suçluluk duygusu dönemi, yaklaşık 3-7 yaş aralığını kapsar. Bu dönemde çocuk, genişleyen sosyal dünyası ile başa çıkmaya çalışır. Bağımsızlık

kazanmak ve sosyal iletişimde yetişkinler gibi başarılı olmak için çaba sarf eder. Sosyal becerilerin şekillenmesi, yetişkin davranışlarında ustalaşma çabaları ile gerçekleşir. Çocuk toplumun cinsiyet rollerini öğrenir, cinsiyete yönelik sosyal değerleri ve sergilenmesi beklenen davranışları içselleştirir. Bu dönemde çocuk çevreye yönelik olarak çok meraklıdır. Yeni şeyler denemek, sosyal ilişkilerle başa çıkmak ve yeni becerilerde ustalaşmak için çaba sarf eder. Aynı zamanda ebeveynlerine çevreye ve cinselliğe dair pek çok soru yöneltir. Çevreye dair deneyimleri konusunda desteklenen ve soruları sabırla yanıtlanan çocukların girişimciliği gelişir. Çocuğun girişimciliğinin korunması önemlidir çünkü girişimcilik çocuğu sosyal hayata aktif katılımı konusunda motive eder. Eğer deneyimler sonucu tükenmişlik hisseder, girişimciliği yüzünden cezalandırılır ve soruları olumlu bir tutumla cevaplanmazsa çocuk suçluluğu deneyimler. Yine bu dönemde, kendi yapmak istedikleri ile ebeveynlerinin yapmasını istemedikleri arasındaki farkı görmeye başlar ve süreç içinde ebeveynlerinin isteklerini içselleştirir. Bu isteklere ters düşen davranışlar sonucu kendini cezalandırabilir. Girişimcilik ve suçluluk arasında denge ve uyum, kişinin kendi hedeflerini belirleyebilmesi anlamına gelen amaç ile sonuçlanır (45, 46, 48, 75).

Sosyal gelişimde duygular iletişim akımını ve sonucunu saptamada yardımcı bir rol üstlenir. Başarılı sosyal etkileşimin merkezinde kişinin kendi duygularını deneyimleme, ifade etme ve diğerlerinin duygularını tanıma becerisi yatar. Bir sosyal grup içinde diğer bireylerin davranışları genellikle çocuğun duyguları için öncül koşullar oluşturur. Bu koşullardan ilkinde göre duygu, sosyal ortamdaki değişim sonucu ortaya çıkar. İkinci olarak, çocuk grup veya ikili etkileşim içinde duygularını sergilediğinde, söz konusu duygu ifadesi diğer insanlar için önemli bir bilgi kaynağı olur. Üçüncü olarak, bir çocuğun duygu ifadesi diğerlerinin duygu deneyimi ve ifadeleri için öncül bir koşul oluşturabilir. Duygusal ve sosyal yeterlikler çok yakın iç içe geçmiş iki alandır ve çocuğun gelişimi ile bu iki alanın daha fazla iç içe geçtiği görülür (73, 76).

Sosyal gelişimde bir diğer önemli kazanım da kuralların öğrenilmesidir. Kuralların varlığı ve uygulanması, çocuğun sosyal çevresinin görüşlerinin önemli ve her yere nüfus eden bir temsilidir (22). Farklı durumlarda, kişilerarası ilişkilerde ve toplumsal düzenlemelerde sosyal kurallar ve beklentilere yönelik anlayış kazanılması

sosyal gelişimde kritik bir görevdir. Bu görev keyfi kurallara dair farkındalığı, belirli bağlam ve gruplara dair düzeni, diğerlerinin iyilik hali ve haklarını etkilemesi sebebiyle daha geniş anlamda kabul gören beklenti ve normlara dair anlayışı içerir (66). Aynı zamanda kişilerin zorunluluklara ilişkin bakış açılarının birbirinden farklı olabileceğini anlamak da gelişimsel açıdan önemlidir. Çocuğa göre yanlış olan bir davranışın ortaya konma sebebi, diğer kişinin söz konusu davranışa dair farklı inancı olabilir. Çocuk insanlar arası sosyal kuralların, inançların ve isteklerin değişebilirliğini takdir etmeyi öğrenmelidir (77).

### **2.1.5. Sosyal Kural Bilgisi**

Çocuk toplum kavramını gelenekleri ve grup normlarını da kapsayan, farklı bağlam ve sosyal sistemlerdeki sosyal etkileşimleri organize eden düzenleri anlamlandırma girişimi yoluyla edinir (66). Sosyal gelenekler, sosyal bir sisteme katılan bireylerin eylemlerini düzenleyen istikrarlı davranışlar ve bu davranışlara dair toplumla paylaşılan bilgilerdir (16). Bu bilgiler sistematik bir şekilde incelendiğinde, topluma göre davranışların doğru veya yanlış olarak kabul edilmesini belirleyen kurallar sosyal kurallar olarak ele alınabilir. Sosyal kurallar ve bu kuralların ihlaline yönelik özellikler aşağıda ele alınmıştır;

- Sosyal kurallar, belirli aileler, gruplar, toplumlar ve kültürlere özgü kurallardır.
- Bir grubun üyesi olmak, sosyal kurallara uymayla ilişkili olarak görülür.
- Diğer insanların fikirleri ve uygulamalarına bağlıdırlar.
- Toplum tarafından uzlaşılan belirli kararlara tabidirler.
- Sosyal sistemler ile etkileşim vasıtasıyla şekillenebilir, değiştirilebilirler.
- Sosyal kuralların geçerliliği, kurallar sisteminin varlığına veya otoritenin emrine bağlıdır.
- Tipik olarak otoriteye, sosyal beklentiye veya kültürel normlara göre meşrulaştırılırlar.
- Ahlaki kurallara kıyasla daha esnek kurallar olarak yargılanırlar.
- Kültürlerarası yargı farklılıkları, sosyal kurallara bağlı olarak açıklanabilir.
- Sosyal kuralların ihlali ahlaki kuralların ihlaline kıyasla daha az ciddi ve kabul edilebilir olarak değerlendirilir ve sonucunda daha az ceza hak edilir.



- Cezanın olmaması durumunda da sosyal kural ihlalleri kabul edilebilir olarak değerlendirilir.
- Çocuklar sosyal kuralların çiğnenmesini sosyal kabul açısından ve otoriteye bağlı olarak değerlendirir.
- Bağlamın değişmesi veya kuralların/yasakların kalkması durumunda sosyal kuralların çiğnenmesi kabul edilebilir bir hal alır. Örneğin öğretmenin sınıfta sakız çiğnemeyi yasaklamadığı farklı bir okul ortamında çocuk sakız çiğnemeyi kabul edilebilir olarak yargılayacaktır (34, 38, 39, 41, 63, 65, 66, 69, 77-79).

Sosyal kuralların varlığı çocuğun hayatında erken dönemden itibaren gözlenebilir. İki yaştan itibaren çocukların ebeveynleri ve kardeşleriyle neye izin verildiği ve neye izin verilmediği konusunda, özellikle adil olma, mülkiyet hakkı ve sosyal kurallar konusunda konuştuğu gözlenir. Ebeveynlerin çocuklarının iki yaşından üç yaşına geçtiği dönemde sosyal kurallara artış gözlenecek şekilde referansta bulunduğu ve daha içerikli gerekçelendirmeler kullandıkları görülür (16). Anne-çocuk ilişkisinde sosyal kurallar üzerinde uzlaşılması ve kuralların yapılandırılması, orta çocukluk döneminin sonuna kadar gözlenir. Ancak sosyal kuralların aktarımı anne-çocuk ilişkisine özgü değildir. Aile içerisinde kardeşlerin kural ihlaline müdahale miktarının, annenin müdahalesinden daha fazla olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır (80).

Erken çocukluk döneminden itibaren çocuk eğitim sistemi içerisinde yer alarak farklı otorite figürleri ve akranları ile yeni sosyal kurallar deneyimler, bu kuralları öğrenir ve katıldığı sosyal sisteme uyum sağlar. Sosyal kurallar okul öncesi eğitimde günlük müfredatın ilgiye dayalı ikliminin bir parçasıdır. Bu kurallar çocukların kendilerini kontrol etmesi ve sosyal olarak beklendik tavırlara uygun davranışlar sergilemesi için yönlendirici bir rol üstlenir. Çocuklar kuralları bilir, kuralların ardında yatan sebepleri anlar, geleneksel davranışları özgür ve istekli bir şekilde uygularlar. Bu sayede bozuk davranışların öğrenilmesini ve kural dışı sosyal etkileşimleri önlerler. Çocuklar kuralların mantığını kavrar ve belirli davranışların neden uygun olmadığını kendi ve diğerleri üzerindeki olası sonuçları göstererek açıklarlar. Bu süreçte model olma ve ödüllendirme çocuğun uyumlu olmasına yardımcı olur (33). 7-8 yaşından itibaren çocuklar sosyal kuralların isteğe bağlı kurallar olduğunu ve gruba/duruma

göre değişebildiğini kavrarlar. Belirli durumlarda ve gruplarda kuralların takip edilmesi gerekliliğini öğrenir, diğer durumlarda bu kuralların takip edilmesine gerek olmadığını kavrarlar (81).

## 2.2. Duygu

Duygular bir uyaran ile başlayan; hisleri, psikolojik değişimleri, hareket ve amaç odaklı davranışa yönelik dürtüleri içeren karmaşık bir etkileşimler zinciridir (18). Değerlendirmeyi/değer biçmeyi, kalıplaşmış fizyolojik süreçleri, eyleme yönelik yatkınlığı, öznel hisleri, ifadeleri ve edimsel davranışları içeren karmaşık işlevlerin toplamıdır (82). Genellikle fizyolojik ve bilişsel faktörleri bir arada bulunduran ve davranışlar üzerinde etkisi olan hislerdir. Bireyi harekete hazırlar, gelecekteki davranışlarını şekillendirir ve bireyin diğerleriyle daha etkili bir iletişim sağlamasına yardımcı olurlar (54). Çoğu duygusal deneyim bilinçsiz ön değerlendirme süreci, harekete hazır olma durumu, hareket ve fiziksel değişimi yansıtır (83). Duygular işlevlerine göre farklı başlıklarda ele alınabilir.

Fizyolojik açıdan ele alındığında duygular, beyin yapı sistemindeki aktif süreçleri ifade eder (84). Nörogörüntüleme çalışmalarının örüntü analizlerinden elde edilen sonuçlar, duygusal boyutların ve kategorilerin kortikal ve alt-kortikal alanlardaki nöral sistemlerde dağılmış olarak tespit edilebildiğini gösterir (85). Örneğin talamusa ait ilgili yapılar kritik uyaran özellikleri ile karşılaştığında bilgi amigdalaya nakledilir ve devamında korku tepkisi ortaya çıkmaya başlar (86). Duygu deneyimine dair bir beyan olmasa dahi, nörogörseller sayesinde limbik sistemdeki aktivasyon gözlenebilir. Aynı limbik yapının aktivasyonunda azalma ile birlikte prefrontal korteks ile ilgili aktivasyonda artış gözlenir ve bu değişimler duygu düzenlemeyi işaret eder (87). Bilişsel ve duygusal süreçler ele alındığında ise amigdalanın bu alanlar ile ilgili sinyalleri tümleyen ve düzenleyen bir role sahip olduğu; bilişsel ve duygusal sinyallerin prefrontal kortexte karmaşık bir şekilde birleşmiş olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde her iki hemisferde lateral prefrontal korteks aktivitesi duygu ve çalışma belleği görevlerinde eşit miktarda yansıtılmaktadır ve bu durum duygu ve bilişin etkileşiminden kaynaklanır (88). Duygu, aynı zamanda anıların depolanmasını, geri çağırılmasını, episodik belleğin işlenmesini kolaylaştırır. Vücudun otonom ve endokrinal tepkilerinin güçlendirilmesini sağlar. Hayatta

kalmayla fazlasıyla ilgili olan bu durum, karşılaşılan uyaranlara verilen tepkilerin verimliliğini arttırır (89).

Davranışsal açıdan ele alındığında, duygular davranışın ortaya çıkması veya davranışa ket vurulmasında bireye motivasyon sağlar (89). Davranıştaki değişim, söz konusu durumu artırma veya azaltma amacıyla gerçekleştirilir. Olumlu duygular ihtiyaca yönelik tatmine yaklaşmayı, olumsuz duygular ise tatmini geciktirmeyi sağlar. Ortaya çıkan duygulara bağlı olarak birey olumlu durumu arttırmaya, olumsuz durumu ise azaltmaya yönelik çaba sarf eder (84, 90).

Sosyal açıdan ele alındığında ise duyguların iki temel işlevi vardır. Bu işlevlerden ilki, birleştirici işlev, birey ya da grubun diğerleriyle işbirlikçi ve uyumlu ilişkiler kurması ve sürdürmesidir. İkinci işlev olan sosyal mesafe işlevi ise, birey ya da grubun, kendini veya grubunu diğerlerinden ayırması ve diğerleriyle sosyal statü veya güç için rekabete girmesidir (91). Bununla beraber duygular sosyal düzenleme sürecinde (18), bireyler arası iletişimi sağlamada ve sosyal bağlanmada da önemli işlevlere sahiptir (89). Aynı zamanda duygular ahlaki yargılamada ve ahlaki motivasyonda rol oynarlar. Belirli eylemlerin ahlaki olarak yanlış olduğunu görmesinde insanlara yardımcı olurlar (39).

### **2.2.1. Duygu Çalışmaları**

Duygular üzerine yapılan çalışmalar yaklaşık iki yüz yıldır sürdürülmekte ve bu çalışmaların günümüzde de hız kazanarak geliştiği gözlenmektedir. Çalışmalarda duygusal standartların ve deneyimlerin değişim süreçleri ile duyguların farklı durumlardaki devamlılıkları incelenmiştir. Söz konusu çalışmaların analitik anlamdaki hedefleri değişim odaklıdır. Bu değişim, duygunun kendisinde veya duygunun yönettiği çevresel faktörler üzerindeki değişimdir (92).

James ve Lange, duygular üzerine çalışmalar yürüten ilk araştırmacılardandır. James ve Lange'e göre duygusal deneyimler, çevrede oluşan durumlara karşı vücudun sergilediği dürtüsel tepkilere gösterilen reaksiyondur. Tüm temel duygulara eşlik eden fizyolojik, iç organlarda hissedilen tepkiler bulunmaktadır (54). Teorinin temel noktası; hissedilen yoğun duygunun bilinçten, karakteristik fiziksel semptomlardan

ayrı ele alınması durumunda geriye hiçbir şeyin kalmamasına dayandırılmıştır. Vücuttan ayrı tutulan bir duygunun var olmadığı iddia edilmektedir (93).

James ve Lange teorisine yönelik eleştiriler öne süren ve duygu çalışmalarına alternatif bir teori sunan Cannon ve Bard ise teorilerinde, bir önceki teoriden farklı olarak fiziksel uyarılmanın tek başına duygusal algıya yol açacağını reddetmektedir. Bunun yerine fizyolojik uyarılmanın ve duygusal deneyimlerin aynı sinirsel uyaran tarafından eş zamanlı olarak üretildiği varsayılmaktadır. Söz konusu sinirsel uyaran, beyinde yer alan talamusta oluşmaktadır (54, 94). Teorinin temel varsayımı olan fizyolojik ve duygusal tepkilerin aynı anda ortaya çıkışı henüz kesin olarak gösterilemese de güncel çalışmalar Cannon-Bard teorisi üzerinde değişimlere yol açmıştır; duygusal deneyimin temelinde talamus değil, hipotalamus ve limbik sistem yer almaktadır (54).

Alternatif bir teori olan değerlendirme teorisi; farklı bireylerde ve farklı durumlarda gerçekleşen aynı olayın, farklı duyguları nasıl ortaya çıkardığını açıklamayı amaçlar. Değerlendirme süreçleri; ilgili bağlamdaki olaylardan ve bireyin ilgisi, geçmişi, hassasiyetlerinden gelen bilgileri kullanarak açıklama yapar. Değerlendirme süreçleri ve kullandığı bilgi neden sonuç ilişkisinin belirleyicilerinden olan duyguları oluşturur. Bireyin iyilik haline etki eden olayların önemine aracılık eder. Değerlendirme teorisi duygu psikolojisinde temel bir konu olan biliş ve duygunun kesişimini irdeler (95). Genel olarak teoride duygular iki tip değerlendirmeyi içerirler. Birincil değerlendirme kavramı, ulaşılması ya da kaçınılmasına yönelik olarak bir şeyleri ödül ya da ceza olarak değerlendirmeyi kapsar. İkincil değerlendirme ise örnek bir plan yapılabileceği ve bu planın ne kadar başarılı olacağı gibi başa çıkma potansiyelleri ile ilgilidir (89). Organizma olayı ve sonuçlarını birkaç kriter ya da uyaran değerlendirme boyutuna bağlı olarak değerlendirir. Değerlendirme çıktıları organizmanın öznel değerlendirmesi ve kişisel ihtiyaçlar, hedefler ve değerlerinden oluşan arka planını yansıtır. Duygular önemli olaylara yönelik olarak harekete hazırlığı ve farklı -hatta muhtemelen birbiriyle çatışan- eylem eğilimlerini ortaya çıkaran tepkilerdir. Ancak eylemlerin uygulanması için yeterli değildirler (96).

Boyutsal ve kategorik duygu teorileri ise, birkaç temel duygunun varlığını öne sürer (89). Teorinin kurucularından olan Ekman; farklı kültürlerde yetişen bireylerin duygularının ortak yüz ifadelerinde gözlenip gözlenmediği sorusuyla çalışmalarına başlamıştır. İlerleyen çalışmalarda korku, öfke, keyif gibi birkaç birbirinden ayrı duygu durumunun yalnızca ifadelerle ilgili olarak değil, aynı zamanda değerlendirme, öncül olay, olası davranışsal tepki, fizyoloji gibi diğer önemli bakış açılarına göre de ayrılabilir olduğunu belirlemiştir. Ekman temel duyguların öfke, korku, üzüntü, keyif, tikslenme ve şaşırma olduğunu belirtmiş; aşağılama, utanç, suçluluk, mahcubiyet ve huşunun da temel duygulara benzer nitelikler taşıyabileceğini de eklemiştir (97). Johnson-Laird ve Oatley ise İngilizce duygu ifade eden kelimeleri anlamsal açıdan analiz ederek temel duyguları belirlemiştir. Bu çalışmaya göre temel duygular mutluluk, üzüntü, korku, öfke ve tikslenme (98) ve bu ifadeler Ekman'ın ifade ettiği temel duygular ile paralellik gösterir.

Schacter ve Singer'e göre ise duygu durumları fizyolojik uyaranların ve uyarılara uygun bilişsel süreçlerin bir fonksiyonudur. Bilişsel süreçlerin manipüle edilmesi ile bireylerin duygularında da değişim gözlenir. Aynı hormonların verildiği ancak farklı çevresel uyaranların sağlandığı durumlarda kişilerin sahip olduğu duygular aynı olmamakta, duygu durumu çevreye göre şekillenmektedir (89, 99).

### **2.2.2. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Gelişim**

Duygusal beceriler doğumla birlikte gelişmeye başlar ve erken çocukluk dönemi boyunca hızla artan bir ilerleme gösterir (100). Duygusal gelişim alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çalışılmaktadır. Çalışmanın bu kısmında, Fischer ve Saarni'nin öne sürdüğü gelişim dönemleri okul öncesi dönem dahil olmak üzere ele alınmıştır.

Fischer duygusal gelişimi dört aşama üzerinden incelemiştir. İlk aşama, bebeğin ilk 4 ayında gözlenen süreçtir. Bebekler bu dönemde hareket, algı ve hisleri içeren duyumotor hareketlerin basit bileşenlerini aşamalı bir biçimde şekillendirirler. Bu hareketler istenmedik, otomatik tepkiler değildir. El ayasına dokunan nesneye yönelik eli kapatma ve yüzün karşısında bulunan nesneye odaklanma bu tepkilere örnektir. Söz konusu beceriler kapsam ve uyum açısından önemli kısıtlamalara

sahiptir. Benzer şekilde kızgınlık ve keyif gibi duygusal refleksler kısmi, dar kapsam ve düşük uyumda duygusal davranışlar oluşturur. Bebek ilk aylarda pek çok duygusal tepkinin bileşenlerini adım adım ayrıştırır ve düzenler. Örneğin temel duygu olan öfke için yalnızca yüz ifadesinde gelişim gözlenmez, vurma, dik dik bakma, sesli tepki oluşturma gibi farklı tepkilerde de gelişim gözlenir. Ancak tam olarak düzenleme yaklaşık 4 aya kadar gerçekleşemez.

İkinci aşama, 4 ay - 2 yaş aralığını kapsar. 4 ay civarı bebekler basit duyu-motor hareket kalıpları ve senaryoları sergileyebilir. Basit duygular, duyu-motor senaryoların erken dönem gelişimlerini şekillendirme gücüne sahiptir. Keyifli ve kızgın davranış kümeleri, yaklaşık dört aylık bebeğin çoğu hareket senaryosunu doldurur. Bu senaryoların ayrıntılandırılması ise bir hareket kümesini diğeriyle düzenlemeyi gerektirir ve bu düzenleme becerisi birinci veya ikinci yaşta, duyu-motor becerilerdeki ilerleme ile birlikte gelişir.

Okul öncesi dönemi kapsayan üçüncü aşama ise 2-9 yaş aralığını kapsar. Bu dönem, eylemlerden yola çıkılarak gerçekleştirilen basit temsillerin düzenlenmesi ile başlar. Söz konusu temsiller duyu-motor hareket çeşitlerini içerir ve düzenler, aynı zamanda çocuğa bu hareket çeşitlerini sergileme fırsatı sunar. Sinirli bir oyuncak bebeği temsil eden 2 yaş çocukları sinirliymiş rolü yapar ve aynı zamanda bebeği sinirli bir şekilde hareket ettirebilir. Çocuğun davranışlarını düzenleyen temsil becerisi, algısı ve hisleri, sinirli olma senaryosuna uygun bir şekilde sergilenir. Temsili beceriler bu aşamanın başında basit duyguları ve olumlu/olumsuz boyutların ortaya çıkmasını organize eder. 2 yaşından 9 yaşına kadar beceriler temsillerle birleşerek daha karmaşık bir yapı ortaya çıkarsa da çocuk somut olaylarla başa çıkmayı sürdürür ve anlık deneyimlerle yakın bağlantıda kalır (82).

Saarni ise duygusal gelişimi sosyal etkileşim ile ilişkisi üzerinden incelemiştir. Duygusal gelişimi 3 tema üzerinden 7 yaş döneminde ele almıştır. Bu temalar dahilinde kayda değer beceriler; düzenleme/başa çıkma, ifade edici davranışlar ve ilişki kurma başlıkları altında belirtilmiş; bu becerilerin gelişim sürecinde hiyerarşik bir sıra izlemeyebileceği vurgulanmıştır. Ergenlik döneminin bu becerilerde yetkinlik kazanılan ve becerilerin bir arada görülebileceği bir dönem olduğu ifade edilmiştir.

İlk dönem, 0-1 yaş aralığını kapsayan bebeklik dönemidir. Bu dönem becerileri düzenleme/başa çıkma teması dahilinde incelendiğinde; bebek kendini sakinleştirebilir ve tepkilerini düzenlemeyi öğrenir. Koordine hareketler ile dikkatini düzenler. Stres verici durumlarda bakım verenin destekleyici yapı iskelesi yaklaşımına yönelik güven duyar. İfade edici davranış teması dahilinde incelendiğindeyse; bazı ifade yollarında diğer bireylere yönelik davranış uyumu kazanır. Diğerlerinin ifade yöntemlerini ayırt etme becerisi artar. Olası uyaranlara yönelik ifade edici tepkiler artar. Duygu ortaya çıkartan durumlarda ifade edici davranışların koordinasyonunda artış gözlenir. İlişki kurma teması dahilinde incelendiğinde; sosyal oyunlara katılır, sıra alma ve sosyal referans alma becerisi kazanır. Sosyal yararı için sahte ağlama gibi dikkat çekici davranışları kullanır.

İkinci dönem, 1-2 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk dönemidir. Bu dönem becerileri düzenleme/başa çıkma teması dahilinde incelendiğinde, kendi duygusal tepkilerinin farkındalığı ve bilincini kazanır. Artan otonomi ve keşif ihtiyaçları karşısında kısıtlayıcılara ve sınır dayatmalarına karşı rahatsızlık duyar. İfade edici davranış teması dahilinde incelendiğinde; utanç, gurur, çekingenliğe eşlik eden ifade edici davranışlara yönelik kişisel farkındalık ve kişisel değerlendirme yetisi kazanır. İfade edici davranışlar ve duygu durumlarına dair sözel kavrama ve kelime türetme becerisi kazanır. İlişki kurma teması dahilinde incelendiğinde; farklı insanlara karşı oluşan farklı hisleri öngörür. Diğerlerinin duygularını ve onların anlayışlarını ayırt edebilme becerisi artar. Empati ve prososyal davranışların erken formları ortaya çıkar.

Üçüncü dönem, 2,5-5 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönemdir. Bu dönem becerileri düzenleme/başa çıkma teması dahilinde incelendiğinde; sembol kullanımı duygusal düzenlemeye yardımcı olur ancak stres tetikleyici işlevi de vardır. Diğer insanlar ile iletişim kurmak duyguları ortaya çıkartan etkinlikleri artırır, çocuğun kendi duygularını değerlendirme becerisini ve duygularına yönelik bilincini genişletir. İfade edici davranış teması dahilinde incelendiğinde; oyunda ve sataşma durumunda çocuk, ortaya koyduğu tepkilerde “-mış gibi” yapmayı edinir. Kazandığı pragmatik farkındalık dahilinde, sahte yüz ifadelerinin kullanımı ile diğerlerinin duygularının yanlış yönlendirebileceğinin farkına varır. İlişki kurma teması dahilinde incelendiğinde ise; sosyal etkileşim ve tavır beklentilerine yönelik anlayış, çocuğun

diğerleriyle iletişimi vasıtasıyla gelişir. Akranlara yönelik sempatik ve prososyal davranışlar görülür. Diğerlerinin duygularına dair içgöründe artış gözlenir.

Dördüncü ve bu çalışmada ele alınacak son dönem ise, 5-7 yaş aralığını kapsayan erken ilkokul dönemidir. Bu dönem becerileri düzenleme/başa çıkma teması dahilinde incelendiğinde; utanç gibi içe dönük duygular, duygu düzenleme için kullanılır. Başa çıkma stratejisi olarak, bakım verenlerden destek beklemek bu dönemde de öne çıkar ancak durumsal problem çözme becerisine duyulan güven de belirgin olarak artar. İfade edici davranış teması dahilinde incelendiğinde; yaşlılara karşı duygusal olarak kayıtsız gözükme davranışı edinir. İlişki kurma teması dahilinde incelendiğinde ise; çocuğun kendi duyguları ve diğerlerinin duyguları ile ilgili sosyal becerileri koordine kabiliyeti gelişir. Herkesçe kabul edilmiş duygusal senaryoları anlamaya bu dönemde başlar (101).

### **2.2.3. Duygusal Zeka**

Yaşam içerisinde uyumlanma ve başa çıkma becerileri, insanların duygusal ve mantıksal kapasitelerinin birleşimine bağlıdır. Yaşamdaki başarı kişinin duygusal deneyimlerini ve diğer duygu yüklü bilgileri anlamlandırma becerisi ile ilişkilidir. Aynı zamanda kişinin içinde bulunduğu ana, gelecek beklentilerine ve geçmişine dair mantıksal çıkarımlarına yönelik duygusal açıdan uyumlu tepkiler verebilmesi ile de ilintilidir (102). Hayatta kalmaya dair zihinsel olmayan beceri ve özelliklerin değeri, duygusal zeka kavramı ile vurgulanır (19, 103, 104).

Duygusal zeka görece yeni ve gelişmekte olan bir alandır. Duyguları tanımlama ve dışa vurma yeteneği, duyguları anlama, düşünsel olarak duyguları özümseme ve kendi ile diğerlerinin sahip olduğu duyguları olumlu ve olumsuz anlamda düzenlemeyi refere etmektedir (19). Psikoloji alanında zeka olarak tanımlanmasının sebebi, bireyin soyut düşünme kapasitesinin, öğrenebilme ve adaptasyon becerisinin sayısal olarak ölçülebilir bir yönünü oluşturmasıdır (104).

Salovey ve Mayer'e göre duygusal zeka, kişinin kendi duyguları ve diğerlerinin duygularını gözleyip ayırt ederek, bu bilginin düşünsel ve eylemsel süreçlerde kullanılmasını içeren sosyal zekanın bir alt kümesidir. Problem çözme ve davranış



düzenleme amacıyla kişinin kendisinin ve diğerlerinin sahip olduğu duyguları tanımasına ve kullanmasına odaklanır (105).

Goleman'a göre ise duygusal zeka; kişinin kendini motive etme ve hayal kırıklığı ortaya çıkaran durumlarla yüzleşmeyi üsteleme, dürtüleri kontrol etme ve hazzı erteleme, ruh halini düzenleme ve stresin düşünme yetisini bulandırmasını engelleme, empati kurma ve umut besleme gibi becerileri barındırmaktadır (103).

Bar-On ise duygusal ve sosyal zekayı bir arada ele almaktadır. Bar-On'a göre duygusal-sosyal zeka, duygusal ve sosyal yetenekler, beceriler ve diğer kolaylaştırıcı etmenlerin birbirleriyle kesişimidir. Bireyin ne kadar etkili bir biçimde kendisini anladığı ve yansıttığı, diğerlerini anlaması ve diğerleriyle ilişki kurması, ayrıca gündelik taleplerle başa çıkmasında belirleyici bir rol üstlenir (106).

Duygusal zeka, Petrides ve Furnham (107, 108) tarafından bir özellik olarak duygusal zeka ve beceri/bilgi işlem süreci olarak duygusal zeka olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir özellik olarak duygusal zeka, bireyin duygu yüklü bilgileri algılama, işleme ve kullanma becerileri ile ilgili davranışsal eğilimleri ve kendini algılamasından oluşur. Kişinin beyanına dayalı ölçekler ile ölçülür ve kişilik alanına ait olduğu kabul edilir. Beceri olarak duygusal zeka ise, bireyin gerçek algılama, işleme ve kullanma becerilerini ifade eder. Doğru ve yanlış yanıtları içeren maksimum performans testleri ile ölçülür ve öncelikli olarak bilişsel beceri alanına ait olduğu kabul edilir (109).

Duygusal zeka ile ilgili modeller temelde iki kategoriye ayrılmaktadır. Spesifik yetenek yaklaşımları, duygusal bilgiyi işleyen görece farklı zihinsel becerileri inceler. Bütünleştirici model ise farklı duygusal zeka alanlarına ait yetenekleri bir araya getiren kapsayıcı bir zihinsel beceri çerçevesi betimler. Bunların yanında önerilen bir diğer kategori olan karma model yaklaşımı, farklı niteliklerin karışımını öne sürer, duygusal muhakeme veya bilgiye öncelikli olarak odaklanır (110). Duygusal zekaya dair pek çok model bulunmaktadır. Tüm modeller, sosyal ve duygusal zeka ile ilgili yetenekler, özellikler ve becerileri daha iyi anlama ve açıklama amaçlı girişimlerde bulunmaktadır (111). Bu modeller arasında öne çıkanlar, Bütünleştirici bir model olan Salovey ve Mayer'in Dört Dallı Duygusal Zeka Modeli ile karma modeller olan Goleman Duygusal Zeka Modeli ve Bar-On Duygusal Zeka Modeli'dir.

### **Salovey ve Mayer'in Dört Dalı Duygusal Zeka Modeli**

Salovey ve Mayer'in duygusal zeka üzerine ilk modelleri 1990 yılında öne sürülmüştür. Bu modele göre duygusal zeka kavramı öncelikli olarak günlük hayata dair duygusal akıl yürütme becerisinin karmaşık, zeki dokusu üzerine odaklanır. Duyguları doğru bir şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme becerilerini; düşünsel süreçlerde hislere erişme ve/ya hisleri oluşturma becerilerini; duyguları anlama ve duygu bilgisi becerilerini; duygusal ve entellektüel büyümeyi desteklerken duyguları düzenleme becerilerini içerir. Model içerisinde duygusal zeka dört düzeye ayrılmıştır. Bu düzeyler, basit psikolojik süreçlerden daha üst, bütünleşmiş psikolojik süreçlere doğru düzenlenmiştir (112).

İlk düzey olan duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme basamağı, bireylerin duygular ve duygusal içerikleri tanıma (112); yüzde, resimlerde, seslerde ve kültürel yapılarda duyguları fark etme ve çözme; kişinin kendi duygularını tanıma becerilerini içerir. Bu düzey duygusal zekanın zeminini oluşturur ve geri kalan tüm duygusal bilgileri işlemeyi mümkün kılar (113).

İkinci düzey olan duyguların düşünceleri destekleme düzeyi, duygu durumlarının düşünsel süreçlere destek olması ile ilgilidir (112). Düşünme ve problem çözme gibi bilişsel aktivitelerin desteklenmesi için duyguların kullanımı becerisini temsil eder (113). Duygular doğuştan itibaren kişide ve çevrede oluşan önemli değişimleri işaret edecek şekilde işler. Bireyin olgunlaşması ile duyguların dikkati önemli değişimlere yönlendirmesi düşünceleri şekillendirir ve geliştirir. Duygunun düşünce üzerindeki ikinci katkısı ise duyguların talep doğrultusunda oluşturulması yoluyla gerçekleşir. "Nasıl hisseder?" soruları ile duyguların daha iyi anlaşılması desteklenir. "Zihnin duygusal tiyatrosu" denebilecek bu üretim alanının daha gerçekçi ve doğru işlem görmesi; bireyin hayata dair alternatifler arasında seçim yapmasına ve farklı bakış açılarını değerlendirmesine yardımcı olur. İyi ruh halleri iyimser düşüncelere, kötü ruh halleri kötümser düşüncelere yol açar. Duygu durumlarında olası değişimle birlikte daha çok ihtimal değerlendirilebilir hale gelir. Farklı ruh hallerinin farklı çeşit işler ve farklı formlarda muhakemeye yol açabildiğinin farkında olma becerisi, bu basamağın son kazanımıdır (112). Duygusal açıdan zeki bir birey, elindeki göreve uygun olarak değişen duygu durumlarından fayda sağlayabilir (113).

Üçüncü düzey duyguları anlama ve çözümleme; duygusal bilgiyi işleme düzeyidir (112). Duyguların zaman içerisinde nasıl geliştiğini anlama ve tanımlama becerilerini içerir (113). Çocuk, duyguları tanıdıktan kısa bir süre sonra onları sınıflar ve bu sınıflamalar arasındaki ilişkileri algılar. Aynı zamanda her duygunun ilişkiler açısından anlamını öğrenir. Ebeveynler duygusal muhakemeyi duygular ile durumlar arasında bağ kurarak öğretirler. Örneğin arkadaşının artık onunla zaman geçirmediği için üzüldüğünün farkına varmasına yardımcı olarak, üzüntü ile kayıp arasındaki ilişkiyi öğretirler. Duygusal bilgi çocukluktan itibaren başlar ve duyguları anlamadaki artış ile hayat boyu gelişmeye devam eder. Gelişim gösteren birey aynı zamanda belirli durumlarda karmaşık, çelişkili duyguların var olduğunu farkına varmaya başlar ve olasılıkla duygu kombinasyonlarını da gelişimin bu aşamasında kabul eder. Duygular duruma bağlı olarak belirli bir sıra izleme eğilimindedirler. Örneğin kızgınlık yoğunlaşarak hiddete dönüşür ve bu şekilde ifade edilir, ardından duruma bağlı olarak bu his hazza veya suçluluğa dönüşebilir. Birey duygu dizimine göre muhakemede bulunur. Kişilerarası ilişkilerdeki hislerin gelişimine dair muhakeme, duygusal zekanın merkezini oluşturur (112).

Dördüncü ve en yüksek düzey, duygusal ve entelektüel gelişime destek olmak için duyguları düzenlemedir. Kişinin kendi sahip olduğu duyguları ve diğer bireylerin sahip oldukları duyguları düzenlemeyi, aynı zamanda diğerlerinin duygularını yönetme becerisini içerir. Duygusal açıdan zeki birey tüm duyguları kullanır ve onları hedeflenmiş amaçlara ulaşmak için yönetebilir (113).

### **Bar-On Duygusal Zeka Modeli**

Duygusal ve sosyal zeka, bireyin günlük talepler ve baskılarla aktif ve efektif bir biçimde başa çıkabilmesi için gerekli tüm becerileri etkiler. Duygusal zekaya yönelik yayınlanan ilk test olan EQ-i, Bar-On tarafından düzenlenmiştir. Bu test yardımıyla duygusal ve sosyal zeka incelenmiş ve birbiri ile ilişkili duygusal, kişisel ve sosyal becerilerden oluşan çok bileşenli bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Bu modelde duygusal zekanın on beş alt bileşenden oluşan beş temel bileşeni bulunduğu öne sürülmüştür. Bu beş bileşen; içedönük beceriler, kişiler arası beceriler, stres yönetimi, uyumlanma ve genel ruh halidir (114).

İçedönük beceriler; özsaygı, duygusal öz farkındalık, özgüven, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirmeyi kapsar (114). Duygusal ve sosyal açıdan zeki olmak için öncelikli olarak kişinin içedönük becerileri baz alınır. Bu beceriler kendinin farkında olma, kendi gücü ve zayıflıklarını anlama, duygularını ve düşüncelerini yıkıcı olmadan ifade etme becerileridir (106).

İkincil olarak ele alınan kişiler arası beceriler; diğerlerinin duygularının, hislerinin ve ihtiyaçlarının farkında olma, yardımsever, yapıcı ve karşılıklı tatmin sağlayan ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerini içerir (106).

Stres yönetimi; stres toleransı ve dürtü kontrolünü kapsar. Bireyin stres verici durumlara ve yoğun duygulara karşı koyma becerisi; dürtü, güdü veya eylemi ortaya çıkartan itici gücü erteleyebilme veya ona karşı koyabilme becerisi ve kişinin duygularını kontrol etme becerisini kapsar (114).

Uyumlanma; gerçeklik testi, esneklik ve problem çözmeyi kapsar. İçsel olarak deneyimlenen ile dışsal olarak gerçekleşenin benzerliğini değerlendirme becerisi; duygu, düşünce ve davranışı değişen durumlara göre ayarlama becerisi; kişisel ve sosyal problemler ile bunlara yönelik olası çözümleri tanımlama becerisinden meydana gelir (114).

Genel ruh hali ise iyimserlik ve mutluluğu kapsar. Hayata olumlu yönden bakma ve olumsuz durumda dahi olumlu tutum sergileme, kendine ve diğerlerine yönelik mutluluk hissetme, hayatından doyum alma, eğlenme ve olumlu duygu yansıtma becerilerini içerir (114).

### **Goleman Duygusal Zeka Modeli**

Goleman'a göre duygusal yetenek, zeka dahil tüm becerilerin ne kadar iyi bir şekilde kullanılacağını saptar. Duygusal açıdan yetenekli kişiler hislerini iyi bilir, yönetir ve diğerlerinin hislerini etkili bir biçimde okur, hislerle uğraşır. Aynı zamanda, hayata dair her alanda avantaja sahiptirler. Duygusal becerileri gelişmiş olan kişiler hayatlarından daha hoşnut olmaya ve hayatlarında daha etkili olmaya yatkındırlar. Alışkanlıklarını yaratıcılıklarını pekiştirecek yönde beslemede ustalaşırlar (103).

Goleman (115), Salovey ve Mayer'in modelini duygusal zekaya özgü yeteneklerin iş yaşamındaki etkisini daha iyi açıklaması amacıyla uyarlamıştır. Duygusal zeka, beş temel duygusal ve sosyal yetkinlikten meydana gelir. Bu yetkinlikler öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal becerilerdir.

Öz farkındalık; içinde bulunulan anda ne hissedildiğini bilme ve bu bilginin karar vermeyi yönlendirmesi, kişinin kendi yeteneklerine dair gerçekçi bir değerlendirmeye sahip olması ve iyi temellendirilmiş bir özgüvene sahip olmasından meydana gelir.

Öz düzenleme ise; duyguların eldeki görevi engellemek yerine kolaylaştırması, hedeflerin peşinden gitmek için özenli olma ve hazzı erteleme, yaşanan duygusal sıkıntı durumunu atlatmaktan oluşur.

Motivasyon; kişinin derinlerinde yatan tercihlerin amaca yönelik hareket etme ve yol gösterme amaçlı kullanılması, gelişime yönelik girişimde bulunma ve çabalamaya yardımcı olma, geri adım atma ve yıpratıcı durumlarla yüzleşildiğinde devam edebilmeyi içerir.

Empati; insanların ne hissettiğini algılama, onların bakış açılarını anlayabilme, çok farklı insanlarla ilişki ve uyum kurabilmeden meydana gelir.

Sosyal beceriler ise; ilişkiler içinde duygularla iyi bir şekilde başa çıkma, sosyal durum ve ilişkileri doğru okuyabilme, düzgün bir şekilde ilişki kurabilmeyi içerir. Ayrıca tüm bu becerileri takım çalışması ve iş birliği için ikna etme, yol gösterme, müzakerede bulunma, tartışmaları karara bağlama amacıyla kullanabilmeyi de kapsar (115).

#### **2.2.4. Duygusal Zeka Becerileri**

Duygusal zeka modelleri, basit kavramlara dair ortak bir çekirdeği paylaşmaktadır. Duygusal zeka genel anlamda, kişinin kendi duyguları ve diğerlerinin duygularını tanıma ve düzenleme becerilerine değinir (3, 116). Çalışmanın bu kısmında duygusal zeka becerileri; duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları anlama, duyguları yönetme, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir.

## **Duyguları Tanıma ve İfade Etme**

Duyguları tanıma ve ifade etme becerisi, duygusal zekanın temelini oluşturur (113, 117). Diğerlerinin duygu durumlarındaki değişimleri doğru bir biçimde tanıma ve bu değişimlere tepki vermenin sonucunda sosyal etkileşim ortaya çıkar (118).

Duyguları tanıma bilinçli varsayımları ve doğrulamaları içerir. Tahmine dayalı eylemleri, geçmiş deneyimlerden faydalanmayı ve benzerlik üzerine kurulan muhakemeyi kapsar (119). Diğerlerinin duygu dışavurumlarını doğru olarak anlama becerisi, sözel olmayan iletişim sisteminde önemli bir yere sahiptir (120). Duyguları tanıma duygusal iyi oluşun temelinde yer alır ve gündelik hayattaki işlevsellik, sosyal davranışları düzenleme ve uyumlanma için gerekli bir beceridir (117, 120-122). Empatinin, insanların tepkilerini yorumlama ve takip eden davranışı tahmin etme becerilerinin temellerini oluşturur. Bu beceriler sosyal etkileşimi yumuşatma, ilişkileri kurma, sürdürme ve uzlaşma gibi durumlarda büyük bir öneme sahiptir (123). Bireyin kendi ve diğerlerinin duygularını tanıma ve ayırt etmeyi öğrenmesi, bebeklik döneminden itibaren edinilir (112).

Duygusal ifadeler ise binlerce alakasız ipucu arasından herkes tarafından seçilebilen belirgin prototip biçimleridir (124). Konu ve durumlara yönelik değerlerin hızlı bir şekilde aktarımını sağlar. Hangi nesneye yaklaşılabileceği ve davranışın gerçekleştirileceği veya onlardan kaçınılabileceği duygusal ifadelere bağlı olarak öğrenilir. Duygusal ifadeler iletişim kurma amacıyla ortaya konmasa da ortaya çıktıklarında iletişim işlevi görürler. Çocuklar görgü kurallarını; sosyal kuralların ve duygusal ifadelerin hangi durumlarda uygun olacağını duygusal ifadeler yoluyla öğrenirler. Böylece görgü kurallarının bir işlevi olarak duygusal ifadeleri istemli bir şekilde maskeleye ya da değişimleme becerisi kazanılır (125). Kızgınlık ve üzüntüye kıyasla baskın bir şekilde mutluluğun ifade edilmesi, çocuğun akranları ve büyükleri tarafından sosyal yeterliğine yönelik değerlendirilmesini olumlu yönde etkiler (126).

## **Duyguları Anlama**

Duyguları anlama, duygu dilini anlama ve duygular arasındaki karmaşık ilişkiyi değerlendirme becerisidir (102). Çocukların duyguları anlayabilmesi için öncelikle ortamı değerlendirme sürecine ve bu süreci takip eden duygular arasındaki

ilişkiye dikkat etmeleri gerekir. Bireylerin nasıl aynı duruma yönelik farklı duygusal tepkiler verdiklerini anlayabilmek için, öncelikli olarak duyguların ortaya çıkışının nasıl değerlendirildiği anlaşılmalıdır (118, 127). Duyguları anlama, kişinin kendi duygularını anlaması ve diğerlerinin duygularını anlaması üzerinden ele alınabilir.

Bireyin sahip olduğu duyguları anlaması; duygularını daha isabetli şekilde değerlendirip açıklayabilen bireylerin duygularını daha iyi algılayabilir, tepki verebilir ve diğerlerine sunabilir olması açısından önemlidir. Bu insanların kendi duygularına yönelik farkındalıklarının daha doğru olması, duygularını kabul etme becerilerini güçlendirir. Bu yetenekler doyurucu sosyal yetiler için gerekli olduklarından, duygusal zeka için de temel olarak değerlendirilebilirler (3). Çocuğun kendi duygularını anlama ve öngörme becerisi, hangi eylemi seçeceği konusunda verdiği kararı da etkiler. Bununla birlikte seçilen eylem de belirli duygusal sonuçlara yol açacaktır. Çocukların duygusal yaşamlarına yönelik iç görüşleri, geleceğe bakmaları ve duygusal yaşamlarının nasıl olabileceğine yönelik seçimler yapmalarını sağlar. Çocukların duygularını anlaması, duygusal deneyimlerinin değişmesine sebep olur (127).

Diğerlerinin duygularını anlayabilme becerisi ise kişinin kendi duygusal deneyimlerine dair farkındalığının artması, empati kurma becerisi, duyguların hangi bağlamda ortaya çıktığını anlama becerisi ve bunların davranışsal sonuçlarının etkileşimi ile gelişir. Çocuklar diğerlerinin duygularını anlamak için diğerlerinin ifade edici davranışları ve eylem duyarlılığı hakkında anlam çıkarmaya, duyguları ortaya çıkaran genel durumları anlamaya, diğerlerinin zihinleri, niyetleri, inançları ve iç dünyaları olduğunu kavramaya ihtiyaç duyarlar (24).

3 yaş ile birlikte çocuklar basit düzeyde de olsa duyguların sebepleri olduğunu anlar ve duygusal deneyimleri bağlama bağı olarak değerlendirebilirler (4, 24). Dört-beş yaş civarında ise çocuklar edindikleri deneyimler sonucunda diğerlerinin duygu durumlarını daha iyi anlamaya ve duygularına dair neden-sonuç ilişkisi kurabilmeye başlarlar (100).

### **Duyguları Yönetme**

Duyguları yönetme; duygusal deneyimin ve ifadelerin yoğunluğu, etki süresi veya diğer değerleri, amaç ve beklentileri karşılamak için fazla geldiği ya da az

kaldığında ihtiyaç duyulan bir beceridir (126). Duygular için hazırda bulunma, duyguları azaltma ya da uygun bir şekilde yansıtma becerilerini içerir (128). Duygu yönetme becerisi yüksek olan kişilerin empati becerilerinin ve psikolojik iyi oluşlarının yüksek olması beklenmektedir (129, 130).

Duygu yönetimi, bireyin içinde doğduğu topluluğun sosyal ve kültürel etkenlerini yansıtan sosyalizasyon vasıtasıyla öğrenilir (131). Diğerleriyle yapılan paylaşımlar sonucu, hangi durumda nasıl hissedilmesi ve tepki verilmesi gerektiği bilgisi edinilir. Bu yolla birey duyguyu toplum normuna göre yönetme becerisini kazanır. Okul öncesi dönemde, duygular ve davranışlar arasındaki ayrımın nasıl yansıtılacağı öğrenilir. Bu ayrım, çocukların duygusal deneyimleri ile dışarıya yansıtıkları davranışları ayırtabildiklerini gösterir. Bu dönemde çocuk, içsel olarak farklı bir hisse sahip olsa dahi, duygu ifadelerinin yoğunluğunu bastırabilir (24). Duygu yönetiminde zorlanan çocuklar, duygularını sıklıkla agresif ve yoğun bir şekilde ifade eder. Bu durum çocuğun diğerleriyle sosyal açıdan kabul edilebilir şekilde etkileşim kurması üzerinde potansiyel bir etkiye sahiptir; diğerleri bu ifade tarzına yönelik olumsuz bir algıya sahip olma eğilimindedirler (6).

### **Empati**

Empati, diğer bireyin duygu durumunun algılanması ve anlaşılması ile ortaya çıkan duygusal tepkidir. Söz konusu tepki, diğer bireyin hissettiği/hissetmesi beklenen duygunun birebir aynısı veya benzeridir (132). Başkasının duygusunu bilmek insanlar arası etkileşimde temel bir rol oynar (133). Empati yalnızca insanlarda görülmez; farklı türlerden canlılar, kendileriyle aynı türden olanların sıkıntıya girmesiyle sıkıntıya girer ve kendilerini tehlikeye atma pahasına da olsa diğer bireyin sıkıntısına son vermek için harekete geçerler (134).

Empati, duygusal zekaya dair çoğu fikrin temelinde yer alır. Bireysel düzeyde bakıldığında, kişinin diğer insanların duyguları, endişeleri ve bakış açılarını hissetme ve anlama becerisidir (19). Diğerlerinin hisleri ve ihtiyaçlarını temel alması sebebiyle, küçük çocukların ahlaki farkındalığının gelişiminde hızlandırıcı bir rol üstlenir (135). Empati becerileri yüksek olmayan insanlar sosyal açıdan zorlayıcı durumları



değerlendirmede güçlük çeker; diğer insanların ihtiyaçları ve hislerini kendilerinin sosyal açıdan uygun buldukları davranışlara dahil etmede zorlanırlar (19).

Erken dönem empati gelişiminde, çocuğun diğerlerinin fiziksel olarak kendisinden ayrı bireyler olduklarını anlamasıyla beraber çocuğun sahip olduğu empatik sıkıntı, daha çok kurban için karşılıklı endişeye dönüşür. Çocuk kurban için sıkıntı hissetmeyi sürdürür ancak aynı zamanda merhamet de hisseder. Bu noktadan sonra empatik sıkıntı her zaman merhamet hissiyle beraber bulunur ve artık çocuk yalnızca kendi sıkıntısını sonlandırmak için değil, kurban için üzüntü hissetmesi sebebiyle de yardım etmek ister. Söz konusu empatik sıkıntı, çocuğun ilk gerçek prososyal dürtüsü olarak belirtilmiştir (53). İlerleyen dönemlerde çocuk, fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı kişiler için de empati kurabilir hale gelir (136).

### **Sosyal Beceriler**

Birey doğumdan itibaren diğer insanlarla etkileşim halindedir ve süreç içerisinde dahil olduğu toplumun normlarını öğrenir. Davranışlarını toplum tarafından kabul göreceği şekilde değiştirmeye ve ait olduğu grubun bir parçası olmaya çabalar. Bu süreçte etkili olan temel beceriler sosyal becerilerdir. Gresham sosyal becerileri bireyin bir sosyal görev içerisinde yetkince sergilediği özel davranışlar olarak tanımlar (137). Rinn ve Markle ise sosyal becerileri çocukların kişilerarası ilişkilerde diğer bireylerin tepkilerini şekillendiren sözel ve sözel olmayan davranış dağarcığı olarak tanımlar. Sosyal beceriler kendini ifade becerileri, diğerlerini destekleme becerileri, özgüven becerileri ve iletişim becerileri olmak üzere dört başlık altında sınıflanmıştır. Kendini ifade becerileri; duygu ifadeleri, fikir ifadeleri, iltifatları kabul etme ve kişinin kendini olumlama becerilerini kapsar. Diğerlerini destekleme becerileri ise; en yakın arkadaşını olumlama, diğer kişinin fikrini içtenlikle kabul etme ve diğerlerini övme becerilerinden oluşur. Özgüven becerileri; basit isteklerde bulunma, diğerlerinin fikirlerine katılmama ve mantık dışı istekleri reddetme becerilerini bulundurur. Son olarak iletişim becerileri ise sohbet edebilme ve kişilerarası problem çözme becerilerinden oluşur (138).

Sosyal becerilerin derecesi, diğerlerinin acı çekmesine sebep olmadan istendik sonuçları edinme ve istenmedik sonuçlardan kaçınma veya kaçma ile ele alınır (138).

Sosyal beceri düzeyleri gelişmiş olan bireylerin günlük yaşam gerekliliklerini yerine getirebilir olduğu, katılım ve sorumluluk gerektiren durumlarla başa çıkabileceği varsayılır (139). Okul öncesi dönem çocuklarında liderlik, sorumluluk alma, paylaşma gibi sosyal becerilerin sergilendiği belirtilmiştir. Yetersiz sosyal beceriler ise, bireyin çevresinde gerçekleşen uygun davranış örneklerini seçmede ve bunları anlamlı hale getirip uygun bir tepki sergilemedeki yetersizlikten kaynaklanır. Okul öncesi dönem çocuklarında yetersiz sosyal beceriye yönelik paylaşmama, kolay iletişime geçememe, zayıf duygu kontrolü, isteklerini uygun bir şekilde ifade edememe, yüksek özgüven sebebiyle kötü niyetli kişilere yakınlık gösterme gibi davranışlar belirtilmiştir (140).

### 2.3. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle duygular ile ahlaki ve sosyal kural ihlallerine dair yurt dışında gerçekleştirilen ulaşılabilen tek güncel çalışmaya değinilmiştir. Ardından duygular ve ahlaka dair yurt içi ve yurt dışında yapılan güncel çalışmalar ele alınmıştır. Bu çalışmaların konuları ahlaki yargılar, ikilemler, gerekçelendirmeler ve ihlaller ile duygular arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Bu çalışmalar ilk olarak ahlaki yargılar ve duygular ile ilgili çalışmalar, ikinci olarak ahlaki ikilemler ve duygular ile ilgili çalışmalar başlıkları altında incelenmiştir. Ele alınan son grup çalışmalarda ise ahlaki ihlaller, gerekçelendirmeler, normlar, ahlaki davranışlar ve etik davranışlar gibi farklı alanlar ile duyguların ilişkisi üzerine yürütülen çalışmalara değinilmiştir.

Ele alınan ilk araştırma, Hardecker, Schmidt, Roden ve Tomasello'nun (2016) 3 ile 5 yaşlarındaki katılımcılarla yürüttükleri iki ayrı çalışmadan oluşur. Çalışmaların temel amacı, erken dönemde ortaya çıkan ahlaki ve sosyal kural bilgilerine dair farkındalığın gerçek hayattaki ihlal durumunda davranışsal ve duygusal tepkilere ne kadar yansıdığını gözlemektir. Çalışma bulguları incelendiğinde, 3 yaştan itibaren çocukların her iki ihlal tipine de eşit derecede karşı olduğu gözlenmiş ve bu durum 3 yaşta ihlal türleri ayrıştırılabilirse dahi davranışa yansıtılmadığı şeklinde yorumlanmıştır. 5 yaştan itibaren ahlaki ve sosyal ihlallerin ayrıştırıldığı belirlenmiş; ahlaki ihlal durumunda sosyal ihlale kıyasla daha fazla duygusal gerginlik yansıtıldığı ve otorite figürüne rapor edilmesinin daha fazla gerekli görüldüğü belirtilmiştir (141).

Duygular ve ahlaka dair çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların ilk bölümü olan ahlaki yargılar ve duygular ile ilgili beş araştırma ele alınmıştır. Bu araştırmalardan ilki Decety, Michalska ve Kinzler'in (2012) 4-37 yaş aralığındaki katılımcılarla yürüttükleri çalışmadır. Bu çalışmada farklı nörofizyolojik ve davranışsal ölçümler yoluyla duygular ve ahlaki yargılar değerlendirilmiştir. Çalışmada belirgin senaryoların genç katılımcılarda daha güçlü empatik üzüntüye yol açtığı gözlenmiştir. Niyetli bir biçimde zarar verme davranışı tüm yaş gruplarında kazara zarar vermeye kıyasla daha yanlış kabul edilirken, hak edilen ceza ve kötü niyete dair farkındalığın ise yaşa bağlı olarak farklılaştığı belirtilmiştir. Bulgular olumsuz duyguların bireye rahatsızlık hissi verdiği, bireyi gözlenen durumun ahlaki yönüne dikkat çekmeye tetiklediği ve ahlaki yargıların öncülü olduğu fikrini desteklemiştir (142).

Malti, Gasser ve Gutzwiller-Helfenfinger (2010) yürüttükleri çalışmada 5, 7 ve 9 yaşlarındaki çocukların kavrayış becerisi, ahlaki yargısı ve duygu atıflarını sosyal davranış ilişkisi bağlamında incelemiştir. Çalışmada ahlaki yargılar ile duygu atıfları arasında gelişimsel bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre 5 yaş çocuklarının nötr duyguları ile ahlaki yargıları arasında daha düşük sıklıkta bir ilişki bulunurken, 7-9 yaşlarındaki çocuklarda ahlaki yargı ile mutlu duygular arasında daha güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. 9 yaşındaki katılımcılar aynı zamanda ahlaki yargılar ile olumsuz duyguları daha fazla ilişkilendirmiştir. Sonuç olarak bu çalışma bağlamında duygular ile ahlaki yargılar arasındaki ilişkinin yaşa bağlı olarak farklılaşabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu durumun, yaş daha büyük olan çocukların ihlal sonucu karşılaşacakları olumsuz sosyal ve psikolojik sonuçlara dair tahminlerindeki artışa bağlı olabileceği değerlendirilmiştir (143).

Kaplan ve Tivnan (2014) çalışmalarında 14-25 yaş arası katılımcıların ahlaki yargıları ve ortaya konan eylemler olarak tanımlanan ahlak motivasyonu ile bilişsel ve duygusal dinamikleri arasındaki ilişkiyi gelişimsel açıdan incelemiştir. Kurbanlara yönelik olumlu duygular ve suç işleyene yönelik olumsuz duygular, ahlak motivasyonu gelişimi ile ilişkili bulunmuştur. Örneğin olumlu duygular arasından kurbanıya yönelik merhamet ve sevgi duygularının ahlak motivasyonu gelişimi ile olumlu yönde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Olumsuz duygulardan suç işleyene yönelik nefret ile ahlak motivasyonu gelişimi olumsuz ilişkili bulunmuş, bunun yanında suç

işleyenlere yönelik kızgınlık ile gelişimin pozitif ilişkili olduğu gözlenmiştir. Çalışma bulguları, ahlaki yargı ve motivasyon süreçlerinde farklı duygu türlerinin farklı rollere sahip olduğunu işaret etmektedir. Aynı zamanda duygusal deneyimlerinin bilincinde olan bireylerin ahlaki yargılarındaki duygusal bilgilere ulaşma ve bu bilgileri birleştirme konusunda daha etkili ve yapıcı oldukları yorumlanmıştır (144).

Strohminger, Lewis ve Meyer (2011) 55 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında neşe ve moral/motivasyon duygularının ahlaki yargılar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada neşe, moral/motivasyon ve nötr duyguları tetikleyici üç farklı ses kaydı katılımcılara dinletilmiş, ardından 24 ahlaki ikilem hakkındaki görüşleri katılımcılara sorulmuştur. Bulgularda neşeli uyarana maruz kalan katılımcıların ahlaki ikilemlerdeki ihlallere daha yüksek tolerans geliştirdikleri; moral/motivasyon konulu uyarana maruz kalan katılımcıların ise ihlallere yönelik daha reddedici bir tutum geliştirdikleri bulunmuştur. Bu çalışma ile, farklı olumlu duyguların insan bilişi ve eylemlerinde farklı sonuçlara yol açabileceği vurgulanmıştır (145).

Ugazio, Lamm ve Singer (2012) 55 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada duyguların ahlaki yargıları güdüsel boyutta etkilediklerini öne sürmüştür. Çalışmada ortaya çıkartılan iki farklı duygu -tiksinme ve öfke- ile dört farklı ahlaki senaryo kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde; öfkenin ahlaki yargıları daha hoşgörülebilir değerlendirilmesi yönünde güdülediği, tam tersi tiksindenin ise daha az hoşgörülebilir değerlendirilmesi yönünde güdülediği belirtilmiştir. Bu çalışmada da vurgulanılan nokta, duyguların ahlaki yargıların belirlenmesinde önemli bir rolü olduğu ancak bu rolün duyguya göre farklılaştığı yönünde olmuştur (146).

Duygular ve ahlaka dair çalışmaların ikinci bölümü olan ahlaki ikilemler ve duygular ile ilgili kısımda üç araştırma ele alınmıştır. Bu araştırmalardan ilkinde Szekely ve Miu (2015) duygusal aktivite, duygu düzenleme ve ahlaki ikilemlerde yapılan ahlaki seçimler arasındaki ilişkiyi inceleyen, üniversite öğrencileri örneklemeden veri alınan iki farklı çalışmayı ele almıştır. İlk çalışmada ahlaki ikilem verildikten sonra ikileme yönelik ahlaki ve faydacı iki eylem arasından seçim yapılması istenmiş, seçim ile hissedilen duygular ve bu duyguların yoğunluğu hakkında bilgi alınmıştır. İkinci çalışmada ise aynı şekilde ikilemler verilmiş,

ikilemlerde yapılan seçimler ile bireysel farklılıklar ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmalarda iki temel sonuç burada ele alınmıştır. İlk olarak, ahlaki ikilemler sırasında geniş bir duygu tayfi deneyimlenmektedir. Söz konusu duyguların %62'si korku ve üzüntü olarak etiketlenmiştir. İkinci olarak, ahlaki ikilemler sırasındaki duygusal uyarılmalar ile ahlaki seçimler arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bulgular dahilinde, ahlaki karar vermede farklı tipte duyguların rol oynadığı ve farklı eylemlere motivasyon sağladığı düşüncesi desteklenmiştir (147).

Horne ve Powell (2016) ise çalışmalarında internet üzerinden ulaşılan katılımcılarda duyguların ahlaki ikilemlere yönelik yargılar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, ahlaki ikilemlerin – özellikle kişisel ikilemlerin güçlü duygular ortaya çıkardığı ancak bu duyguların yargılar üzerinde beklendiği kadar yoğun bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Basit norm ihlallerinde kızgınlık ve tiksindenin yargı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (148).

Gawronski, Conway, Armstrong, Friesdorf ve Hütter (2018) üniversite örneğinde rastlantısal mutluluk, üzüntü ve kızgınlığın ahlaki ikilemlerin yargılanması üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada rastlantısal mutluluğun ahlaki normlara yönelik hassasiyeti azaltarak ahlaki yargıları anlamlı bir şekilde etkilediği gözlenmiştir. Aynı zamanda rastlantısal mutluluğun, normlar tarafından yasaklanmış olsa da kişinin eyleme geçme isteğini artırdığı bulunmuştur. Çalışmada rastlantısal üzüntü ve kızgınlığın ahlaki yargı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmemiştir (149).

Son grup çalışmaları ise ahlaki ihlaller, gerekçelendirmeler, normlar, ahlaki davranışlar ve etik davranışlar gibi farklı alanlar ile duyguların ilişkisi üzerine yürütülen çalışmaları kapsamaktadır. Bu kısımda altı çalışmaya yer verilmiştir.

Gutzwiller-Helfenfinger, Gasser ve Malti (2010) okul öncesi ve ilköğretim alan çocukların kendi anlattıkları ahlaki hikayeler ve hipotetik hikayelerdeki ihlallerle yönelik yargıları ve kendi hissettikleri/diğerlerinin hissettiği duygular üzerine çalışmıştır. Çalışmada dokuz yaş çocuklarının beş yaşa kıyasla daha fazla duygudan söz ettiğine ulaşılmıştır. En sık ifade edilen duygular suç işleyen açısından kızgınlık ve suçluluk; kurban açısından ise üzüntü olarak belirlenmiştir. Ayrıca tatmin, korku ve nötr duygulara da hikayelerde örtük bir şekilde rastlanmıştır (150).

Landmann ve Hess (2017) çalışmalarında 16-76 yaş arası katılımcıların ahlaki ihlal hikayelerine karşılık sahip oldukları duyguları değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmada merhamet ve tikslenme, özen gösterme ve kişinin saflığına yönelik ihlaller ile ilişkili bulunmuştur. Öte yandan kızgınlık, öfke, aşağılama, gücenme ve korkunun belirli bir ahlaki ihlal tipi ile ilişkili olmadığı gözlenmiştir. Özellikle kızgınlık ve öfkenin neredeyse tüm ihlal tiplerinde yoğun olarak belirtildiği belirlenmiştir. Bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde, ahlaki yargı ihlallerinin sonucunda farklı duyguların bir arada ortaya çıktığı öne sürülmüştür (151).

Malti, Gasser ve Buchmann (2009) agresif ve prososyal çocukların duygu yüklemesi ve ahlaki gerekçelendirme davranışlarını incelemiştir. Çalışma, okul öncesi eğitimini sürdüren ve ilkokul 1-2. sınıfa devam eden çocuklar ile yapılmıştır. Belirlenen hikayelerde yapılan davranışın kurallara uygun olup olmadığı doğru/yanlış olarak; suçlunun yerinde olursa hissedilecek duygular ise pozitif, negatif ve karışık olarak kodlanmıştır. Çalışmada ayrıca davranışların gerekçelendirmeleri de sorulmuştur. Bulgularda yüklenen duygular ile ahlaki durum arasında belirgin bir ilişki bulunmamıştır. Öte yandan erken dönemde agresif çocukların prososyal çocuklara kıyasla olumsuz duygulara daha az yüklemesi yapıldıkları belirtilmiştir (152).

Acun Kapıkıran'ın (2007) 636 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada ahlaki davranış, empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda, kişisel ahlaki karakter ile empatik eğilim arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla beraber, empatik eğilimi yüksek olan bireylerin daha fazla ahlaki sözel girişkenliğe sahip olduğu gözlenmiştir (153).

Dahl ve Campos (2013), çalışmalarında farklı norm alanlarına yönelik annenin tepkilerinde ortaya çıkan değişimleri incelemiş, normlara yönelik bilginin aktarıldığı yöntemlerden biri olarak duyguları ele almıştır. Bu çalışmada 2 yaştan itibaren annenin duygusal tepkilerinin dengeli bir şekilde normlara göre farklılaştığı belirlenmiştir. Katılımcılar ahlaki normlara yönelik bir ihlal durumunda, diğer norm ihlallerine kıyasla daha kızgın olacaklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu ile normlara dair bilginin çocuklara aktarımında duyguların önemli bir rolü olduğuna yönelik görüş desteklenmiştir (23).

Joseph, Berry ve Deshpande (2009) 293 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, duygusal zeka ile akranların etik davranışlarına yönelik algı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma sonucunda, duygusal zekanın bir alt boyutu olan diğerlerinin duygularını tanımanın, diğerlerinin etik davranışlarına yönelik algı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ancak duygusal zekanın diğer hiçbir alt boyutu ile bir ilişki gözlenmemiştir (154).

Güncel literatür incelendiğinde duyguların ahlaki yargılar, ikilemler ve ihlal durumları gibi alanlarla farklı ilişkilerinin bulunduğu dikkat çekmektedir. Alan yazın taramasında ahlak ve duygular üzerine çalışmalara ulaşılmış, bununla beraber doğrudan ahlaki ve sosyal kural bilgisi alanları ile duygular arasındaki ilişkiye değinen yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi dönemde ahlaki ve sosyal normlara dair farkındalığın somut bir şekli olan kural bilgisi ile kişiler arası iletişimde önemli bir yere sahip olan duygular arasındaki ilişkinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmanın ahlak ve duygular arasındaki ilişkiye yönelik gelecekteki çalışmalar için yeni bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir.

### 3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarında okul öncesi eğitimi alan ve bir sonraki yıl ilköğretime geçmesi planlanan 61-81 aylık çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve değişkenlerin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (155). Bu modele bağlı olarak çalışmada tek grubun birden çok değişkenler arası ilişkisi incelenmiştir. Ele alınan grup, 61-81 aylık okul öncesi eğitimi alan çocuklar olarak belirlenmiştir. İlişkisi incelenen değişkenler ise duygusal zeka düzeyi, empati düzeyi ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi olarak belirlenmiştir.

#### 3.2. Araştırma Evreni

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim yılı bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarında eğitime devam eden ve bir sonraki yıl ilköğretime geçmesi planlanan 61-81 aylık çocuklar oluşturmaktadır.

#### 3.3. Araştırma Örnekleme

Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki tüm bireylerin örnekleme girme olasılığının eşit olduğu ve birbirlerinden bağımsız olduğu varsayımı temel alınan bir örnekleme yaklaşımıdır (156). Örneklem, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 12 bağımsız anaokulundan sağlanmıştır. Çalışma öncesinde belirlenen Ankara ilindeki 7 merkez ilçede yer alan 64 anaokulunda veri toplamak üzere İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmış, alınan iznin ardından anaokullarıyla görüşülmüştür. Çalışmaya katılmayı kabul eden anaokullarından yaşları 61-81 ay arası değişen 61 kız ve 54 erkek olmak üzere toplam 115 çocuktan veri alınmıştır.



Araştırmaya katılan çocuklara dair demografik bilgilerin dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Araştırmaya Katılan Çocuklara Dair Demografik Özellikler

Demografik Özellik	Kategoriler	Değerler
Cinsiyet	Erkek	54 (47.0%)
	Kız	61 (53.0%)
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>
Çocuk Yaş (Ay Olarak)	Yaş ( $\bar{x}$ )	70.11
	Standart Sapma	4.17
	Minimum	61.0
	Maksimum	81.0
Doğum Sırası	İlk Çocuk	56 (49.1%)
	2-3-4. Çocuk	58 (50.9%)
	<b>Toplam</b>	<b>114</b>
Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl	30 (26.1%)
	2 Yıl	34 (29.6%)
	3-4 Yıl	51 (44.3%)
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>

Tablo 3.1’e göre, örneklem grubunda yer alan çocukların %47’si erkek, % 53’ü kız çocuktur. Çocukların yaşları 61-81 ay arası ( $\bar{x} =70,11\pm4,17$ ) değişmektedir. Veri analizinde örneklemin gruplardaki dağılımı karşılaştırma yapılmasına uygun olmadığı için doğum sırası ve okul öncesi eğitim süresi değişkenleri yeniden gruplandırılmıştır. Buna bağlı olarak doğum sırası değişkeni incelendiğinde; ilk doğan çocuklar toplam örneklemin % 49.1’ini oluştururken, geri kalan çocuklar örneklemin % 50.9’unu oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim süresi değişkeni incelendiğindeyse, bir yıl eğitim alan çocuklar örneklemin %26.1’ini, iki yıl eğitim alan çocuklar %29.6’sını, üç ve dört yıl okul öncesi eğitim alan çocuklar ise %44.3’ünü oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerine dair demografik bilgilerin dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Araştırmaya Katılan Çocukların Ebeveynlerine Dair Demografik Özellikler

Demografik Özellik	Kategoriler	Anne	Baba
Medeni Hal	Evli	111 (96.0%)	111 (97.3%)
	Boşanmış	1 (0.9%)	1 (0.9%)
	Farklı Evlilik	3 (3.1%)	2 (1.8%)
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>	<b>114</b>
Ebeveynin Yaşı (Yıl Olarak)	Yaş	34.87	38.40
	Standart Sapma	5,38	5.64
	Minimum	24	29
	Maksimum	49	58
Öğrenim Durumu	Lise Ve Altı Öğrenim Düzeyi	53 (46.1%)	48 (41.7%)
	Lisans Ve Üstü Öğrenim Düzeyi	62 (53.9%)	67 (58.3%)
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>	<b>115</b>
	Çalışma Durumu	Aktif Olarak Çalışıyor	43 (54.8%)
Aktif Olarak Çalışmıyor		52 (45.2%)	1 (0.9%)
<b>Toplam</b>		<b>115</b>	<b>114</b>

Tablo 3.2'ye göre, örneklem grubunda yer alan çocukların annelerinin büyük çoğunluğu olan %96'sı, babaların ise %97.3'ü evliliğini sürdürmektedir. Araştırmaya katılan annelerin yaşları 24-49 arasında ( $\bar{x} = 34.87 \pm 5.38$ ) değişmektedir. Babaların yaşları ise 29-58 arasında ( $\bar{x} = 38.40 \pm 5.64$ ) değişmektedir. Örneklemin gruptaki dağılımının karşılaştırma yapılmasına uygun olmaması sebebiyle anne ve babanın öğrenim durumu ile annenin çalışma durumu değişkenleri yeniden gruplandırılmıştır. Buna bağlı olarak, anne ve babanın öğrenim durumu değişkenleri incelendiğinde; lise ve altı öğrenim düzeyine sahip anne sayısı toplam örneklemin %46.1'i iken, lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip anne oranı % 53.9'dur. Babalarda lise ve altı öğrenim düzeyine sahip baba sayısı toplam örneklemin %41.7'si iken, lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip baba oranı %58.3'tür. Anneler çalışma durumuna göre incelendiğinde, aktif çalışma hayatında olan anneler toplam örneklemin %54.8'ini oluştururken, anlık olarak aktif çalışma hayatında olmayan emekli ve çalışmayan annelerin oranı %45.2'dir. Babaların ise tamamına yakını, %99.1'i farklı sektörlerde çalışmakta, %0.9'unun ise emekli olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların hanelerine dair demografik bilgilerin dağılımı Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Araştırmaya Katılan Çocukların Hanelerine Dair Demografik Özellikler

Demografik Özellik	Kategoriler	n (%)
Ortalama Gelir Aylık TL	3000 TL ve Altı	40 (34.8%)
	3000-6000 TL Arası	36 (31.3%)
	6000 TL ve Üstü	39 (33.9%)
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 çocuk	27 (23.5%)
	2 çocuk	71 (61.7%)
	3 ve 4 çocuk	17 (14.8%)
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>
Beraber Yaşanan Kişi Sayısı	2 - 3 kişi	30 (26.1%)
	4 kişi	66 (57.4%)
	5 - 6 kişi	19 (16.5%)
	<b>Toplam</b>	<b>115</b>

Örneklemin gruplardaki dağılımının karşılaştırma yapılmasına uygun olmaması sebebiyle ortalama gelir ve ailedeki çocuk sayısı değişkenleri yeniden gruplandırılmıştır. Buna bağlı olarak Tablo 3.3 incelendiğinde, aylık ortalama geliri 3000 TL'ye kadar olan aileler toplam örneklemin %34.8'ini, 3000-6000 TL arası gelire sahip olanlar %31.3'ünü, 6000 TL ve üstü gelire sahip olanlar %33.9'unu oluşturmaktadır. Ailedeki çocuk sayısı değişkeni incelendiğindeyse bir çocuklu aileler örneklemin %23.5'ini oluştururken, iki çocuklu aileler %61.7'sini, üç ve dört çocuklu aileler ise %14.8'ini oluşturmaktadır. Ailelerin %26.1'i hane içerisinde 3 ve daha az kişinin yaşadığı, %57.4'ü 4 kişinin yaşadığı, %16.5'i ise 5 ve 6 kişinin yaşadığı ailelerdir.

Araştırmaya katılan çocukların okudukları okullar buldukları sosyoekonomik bölgelere göre ele alındığında, bölgelerin sosyoekonomik düzeylerine ayrımı ve öğrenci dağılımları Tablo 3.4'te verilmiştir. Çalışmada belirlenen sosyoekonomik bölgeler, Yüceşahin ve Tuysuz'un (11) araştırmasından yola çıkılarak belirlenmiştir. Yüceşahin ve Tuysuz, Ankara kenti nüfusuna ait dört demografik, on

dört sosyal ve on altı ekonomik değişken ile kentin morfolojik yapısıyla ilişkili iki değişken kullanmış; kümeleme analizi ile Ankara kentini 6 farklı sosyo-mekansal bölgeye ayırmıştır. Bu bölgelere dair betimlenen özelliklere göre 3 ve 6 nolu küme düşük sosyoekonomik düzeye, 1 ve 2 nolu küme orta sosyoekonomik düzeye, 4 ve 5 nolu küme yüksek sosyoekonomik düzeye denk olarak belirlenmiştir.

Veri toplama süreci öncesinde uygulama için izin alma amacıyla aranması planlanan anaokulları, içinde buldukları bölgeye göre ayrıştırılmıştır. Bu ayrıma göre 12 düşük, 28 orta, 16 yüksek sosyoekonomik düzeyi temsil eden anaokulu bulunmaktadır. Bu okullar içerisinde çalışmaya katılmayı kabul edenler sosyoekonomik bölgelerine göre Tablo 3.4 üzerinde gösterilmiştir.

**Tablo 3.4.** Araştırmaya Katılan Çocukların Okullarının Bölgeler Bazında Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları

Okul SED Düzeyi ( <i>n</i> )	<i>n</i> Öğrenci	Yüzde
Yüksek (5)	34	29.5%
Orta (6)	54	47.0%
Düşük (1)	27	23.5%
<b>Toplam (12)</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>

Tablo 3.4'e göre, örneklem grubunda yer alan çocukların okudukları okulların 5'i yüksek sosyoekonomik düzeyi temsil eden bölgede, 6'sı orta sosyoekonomik düzeyi temsil eden bölgede, 1'i ise düşük sosyoekonomik düzeyi temsil eden bölgede yer alır. Çocukların %29.5'i yüksek sosyoekonomik düzeyi temsil eden bölgede okumakta, %47'si orta sosyoekonomik düzeyi temsil eden bölgede okumakta, %23.5'i ise düşük sosyoekonomik düzeyi temsil eden bölgede eğitim almaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında çocuklar ve ailelerle ilgili genel bilgileri edinmek amacıyla "Demografik Bilgi Formu", okul öncesi çocukların duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Sullivan (1999) tarafından geliştirilen "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği" (Sullivan Emotional Intelligence Scale For Children), empati düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" (Sullivan Brief Empathy Scale For Children),

ahlaki ve sosyal kural bilgilerini belirlemek amacı ile Smetana (1981) tarafından geliştirilen “Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği” (Preschool Children’s Conceptions of Moral and Social Rules) kullanılmıştır.

### 3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu tek sayfadan oluşmaktadır. Formda, ebeveynler ve çocuğa dair demografik özellikleri öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır. Form, ebeveyn tarafından doldurulmaktadır. Formda, ebeveynlerin yaşı, medeni durumu, öğrenim düzeyi, mesleği, evde beraber yaşanan kişi sayısı, ailenin aylık ortalama geliri, ailedeki çocuk sayısı, çalışmada yer alacak çocuğun yaşı, doğum sırası, cinsiyeti, kaç yıl okul öncesi eğitim aldığı, bir sonraki yıl okul öncesi öğrenime devam etme durumuna yönelik sorular yer almaktadır.

### 3.4.2. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale For Children)

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği (S-ÇDZÖ), Sullivan (3) tarafından 1999 yılında geliştirilen duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi duygusal zeka yetilerini temel alır. Yüzler, Hikayeler, Anlama ve Yönetme olmak üzere dört bölümden oluşur. Dört-on yaşındaki her çocuğa bireysel olarak uygulanır. Ölçekte toplamda 41 soru bulunmaktadır.

#### a. Duyguları Tanıma Yeteneği

Duyguları tanıma yeteneği, ölçeğin ilk iki bölümü olan Yüzler ve Hikayeler Testi ile elde edilen veriler sonucunda ölçülmektedir.

S-ÇDZÖ’nün birinci bölümü, **Yüzler Testi**’dir. Bu testin amacı çocuğun yüzlere ait duyguları tanıma yeteneğini ölçmektir. Test her birinde üç farklı duygu durumunu içeren yüzlerin olduğu 19 materyalden oluşmaktadır. Katılımcıya sunulan üç resmin içinden araştırmacının belirttiği korku, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık veya üzüntü duygusunu yansıtan yüz ifadesini seçmesi istenir.

S-ÇDZÖ’nün ikinci bölümü, **Hikayeler Testi**’dir. Bu testin amacı, çocuğun dinlediği hikayedeki ana karakterin duygularını algılama yeteneğini ölçmektir. Testte

iki örnek hikaye ve beş test hikayesi bulunur. Testte kullanılan bir diğer materyal ise üzerinde mutlu, üzgün, korkmuş ve şaşırılmış yüz çizimleri bulunan bir kağıttır. Testte öncelikli olarak katılımcıya hikaye okunur, ardından ana karakterin ne hissettiğini “Bu durumda, ...'nın kendini nasıl hissettiğini en iyi anlatan yüz resmini göster.” yönergesi yardımıyla duygu kağıdı üzerinden göstermesi istenir.

### **b. Duyguları Anlama Yeteneği**

Duyguları Anlama Yeteneği, S-ÇDZÖ'nün üçüncü bölümü olan **Anlama** Testi ile ölçülmektedir. Bu testin amacı, çocuğun kendi sahip olduğu ve başkalarının hissettiği duyguları kavrama yeteneğini ölçmektir. Testte ikişer kısımdan oluşan bir örnek hikaye ve üç test hikayesi bulunur. Testte öncelikle hikaye kısımları okunur. Her kısmın sonunda hikayedeki karakterin hisleri hakkında sorular bulunur ve çocuğun cevapları “Evet”, “Bilmiyorum” ya da “Hayır” şeklinde forma kaydedilir. Testte toplam 10 soru vardır.

### **c. Duyguları Yönetme Yeteneği**

Duyguları Yönetme Yeteneği, S-ÇDZÖ'nün dördüncü ve son bölümü olan **Yönetme** Testi ile ölçülmektedir. Bu testin amacı, çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl karar vereceğini ortaya çıkarmak ve çocuğun duygusal-sosyal ilişkiler ile ilgili uygun yorumlar yapmasını sağlamaktır. Test, bir örnek durum ve üç test durumundan oluşur. Her durumun sonunda çocuğa bu durumda neler yapacağı ile ilgili sorular sorulur. Çocuğun cevapları “Evet”, “Bilmiyorum” ya da “Hayır” şeklinde forma kaydedilir. Testte toplam 7 soru bulunur.

S-ÇDZÖ çocukların dört bölümde verdikleri doğru yanıtlara göre değerlendirilir. Doğru cevapların çok olması, duygusal zekanın yüksek olduğunu gösterir. Tüm maddelere doğru cevap verilmesi durumunda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 41'dir. Ölçeğin uygulama süresi 20-25 dakika sürmektedir (157, 158).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması 2005 yılında Ulutaş tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği, ölçek maddelerinin amaca uygunluğu bakımından sekiz uzmandan görüş alınarak yapılmıştır. Tüm maddelerin amaca uygunluk beklentisini karşıladığı bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için madde analizleri yapılmış ve alfa değerleri belirlenmiştir. İlk bölüm olan Yüzler

Testi için alfa değeri .68, Hikayeler Testi için .54, Anlama Testi için .63 ve Yönetme Testi için .76 olarak bulunmuştur. S-ÇDZÖ için alfa değeri .84 olarak tespit edilmiştir (157).

Ölçeğin tüm maddelerinin güvenilirliğine, test-tekrar test yöntemiyle bakılmıştır. S-ÇDZÖ'nün alt bölümleri arasında hesaplanan test-tekrar test korelasyonunun .97 ile .99 arasında değiştiği bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyonunun Yüzler Testi'nde .97, Hikayeler Testi'nde .97, Anlama Testi'nde .98 ve Yönetme Testi'nde .99 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hazırlanan envanterin, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir (157).

### **3.4.3. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (Sullivan Brief Empathy Scale For Children)**

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (S-ÇKEÖ), Sullivan (3) tarafından 1999 yılında çocukların empati tepkisi kapasitesini belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi çocuklarına yüksek sesle okunan bir örnek ve on test maddesinden oluşur. Cevaplar forma evet, bilmiyorum, hayır şeklinde kodlanır. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması sonucu çocuğun empati düzeyi yüksek olarak değerlendirilir. Ölçek dört-on yaşındaki her çocuğa bireysel olarak uygulanır ve çocukların verdikleri doğru yanıtlara göre değerlendirilir. Doğru cevapların çok olması, empati düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Tüm maddelere doğru cevap verilmesi durumunda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 10'dur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2005 yılında Ulutaş tarafından yapılmıştır (157). Ölçeğin geçerliğini belirlemek için madde analizi yapılmış ve alfa değeri .67 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tüm maddelerinin güvenilirliğine test-tekrar test yöntemiyle bakılmış ve test-tekrar test korelasyonu .99 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hazırlanan envanterin, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir (157).

### 3.4.4. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği (Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules)

Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği (ASKBÖ) resimleri, Smetana (78) tarafından 1981 yılında çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; ahlaki kurallarla ilgili bilgiyi tespit etmek amacıyla ahlaki kuralların ihlalini yansıtan 5 resim, sosyal kurallarla ilgili bilgiyi tespit etmek amacıyla sosyal kuralların ihlalini yansıtan 5 resim olmak üzere toplam 10 resimden oluşur. Resimlere ek olarak resimler ile ilgili soruları içeren ve yanıtların işlendiği bir form bulunur.

Ölçekteki resimlerin konuları ahlaki ve sosyal kurallar bağlamında incelenirse;

Ahlaki kurallar ile ilgili resimler:

Resim 1. Bir çocuk diğerine vuruyor.

Resim 2. Bir çocuk oyuncak ayısını paylaşmak istemiyor.

Resim 3. Bir çocuk diğer çocuğu itiyor.

Resim 4. Bir çocuk diğerine su atıyor.

Resim 5. Bir çocuk diğer çocuğun elmasını zorla alıyor.

Sosyal kurallarla ilgili resimler:

Resim 1. Bir çocuk oyuna katılmıyor.

Resim 2. Bir çocuk hikaye saatinde istenilen yere oturmuyor.

Resim 3. Bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuklarını çöpe değil yere atıyor.

Resim 4. Bir çocuk doğru yere oyuncuğunu koymuyor.

Resim 5. Bir çocuk paltosunu askıya asmıyor ve yere atıyor.

Ölçek uygulanırken çocuğun önüne yalnızca tek bir resim konur ve çocuğun resmi incelemesi istenir. Resmi inceledikten sonra çocuğa, "Resimdeki olay sence doğru mu, yanlış mı?" sorusu yöneltilir. Çocuk resimdeki olayı doğru bulursa, formda doğru kısmı işaretlenir ve resim ile ilgili diğer sorular sorulmadan bir sonraki resme



geçilir ve yanıt puanlamaya dahil edilmez. Resimdeki olayın yanlış bulunması durumunda, çocuğa sırayla aşağıdaki sorular sorulur:

1. Sence bu olay ne kadar kötü? Yüz ifadelerinden sana göre uygun olanı seç.

Bu soru ile çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili **ciddiyet algısı alt boyutunu** ölçmek hedeflenmiştir. Bu soru ile beraber çocuğun önüne kararını bildirmesi için üç farklı yüz ifadesi konur. İlk resimde yüz ifadeleri açıklanır ancak sonraki resimlerde yalnızca farklı yüz ifadeleri çocuğa sunulur. Yüz ifadeleri:

1. yüz ifadesi: Mutlu yüz ifadesi. Onaylayan. Kötü değil = 1 puan.

2. yüz ifadesi: Mutsuz. Onaylamayan. Kötü = 2 puan.

3. yüz ifadesi: Kızgın. Hiç onaylamayan. Çok kötü = 3 puandır. Çocuğun yanıtı, formda karşılığı olan bölüme işlenir.

İlk 5 resimde bu soruya verilen yanıtların toplamı, ahlaki kurallarla ilgili ciddiyet algısı alt boyutunu oluşturur. Son 5 resimde verilen yanıtların toplamı ise sosyal kurallarla ilgili ciddiyet algısı alt boyutunu oluşturur.

2. Çocuk bu davranışı yaparken öğretmen görmeseydi, bu davranış doğru olur muydu?

Bu soru ile çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili **otorite yokluğu alt boyutunu** ölçmek hedeflenmiştir. Çocuğun yanıtı evet/hayır şeklinde forma işlenir. Evet yanıtı 0 puan, hayır yanıtı ise 1 puan olarak puanlanmıştır.

İlk 5 resimde bu soruya verilen yanıtların toplamı, ahlaki kurallarla ilgili otorite yokluğu alt boyutunu oluşturur. Son 5 resimde verilen yanıtların toplamı ise sosyal kurallarla ilgili otorite yokluğu alt boyutunu oluşturur.

3. Öğretmeni ona bu davranışın yanlış olduğunu daha önce söylemeseydi ve böyle bir kural olmasaydı bu davranış doğru olur muydu?

Bu soru ile çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili **kural yokluğu alt boyutunu** ölçmek hedeflenmiştir. Çocuğun yanıtı evet/hayır şeklinde forma işlenir. Evet yanıtı 0 puan, hayır yanıtı ise 1 puan olarak puanlanmıştır.

İlk 5 resimde bu soruya verilen yanıtların toplamı, ahlaki kurallarla ilgili kural yokluğu alt boyutunu oluşturur. Son 5 resimde verilen yanıtların toplamı ise sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu alt boyutunu oluşturur.

4. Başka bir okulda ya da evde bu davranışın yapılması doğru olur muydu?

Bu soru ile çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili **genelleme alt boyutunu** ölçmek hedeflenmiştir. Çocuğun yanıtı evet/hayır şeklinde forma işlenir. Evet yanıtı 0 puan, hayır yanıtı ise 1 puan olarak puanlanmıştır.

İlk 5 resimde bu soruya verilen yanıtların toplamı, ahlaki kurallarla ilgili genelleme alt boyutunu oluşturur. Son 5 resimde verilen yanıtların toplamı ise sosyal kurallarla ilgili genelleme alt boyutunu oluşturur.

5. Öğretmeni bu davranışından dolayı bu çocuğa ceza versin mi?

Bu soru ile ahlaki ve sosyal kuralların çiğnenmesi durumunda çocuğun **ceza ile ilgili tutumunu** ölçmek hedeflenmiştir. Çocuğun yanıtı hayır/az/çok şeklinde forma işlenir. Hayır yanıtı 0 puan, az yanıtı 1 puan, çok yanıtı ise 2 puan olarak puanlanır.

İlk 5 resimde bu soruya verilen yanıtların toplamı, ahlaki kurallara yönelik ceza tutumu alt boyutunu oluşturur. Son 5 resimde verilen yanıtların toplamı ise sosyal kurallara yönelik ceza tutumu alt boyutunu oluşturur.

Ölçekte ahlaki kural bilgisi ile ilgili resimlere verilen cevapların toplam puanları, ahlaki kural bilgisi puanını oluşturur. Ahlaki kural bilgisi puanının yüksek olması sonucu çocuğun ahlaki alandaki kurallara dair bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu değerlendirilir. Sosyal kural bilgisi ile ilgili resimlere verilen cevapların toplam puanları ise sosyal kural bilgisi puanını oluşturur. Sosyal kural bilgisi puanının yüksek olması sonucu çocuğun sosyal alandaki kurallara dair bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu değerlendirilir. Ölçek iki-dokuz yaşındaki her çocuğa bireysel olarak uygulanır ve çocukların verdikleri doğru yanıtlara göre değerlendirilir (78). Ahlaki ve sosyal kural bilgisi alt testlerinde alınabilecek en yüksek puan 40'tır.

Ölçek Seçer, Sarı ve Olcay (68) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmış ve görüşler arası

tutarlılık ile ölçek geçerli olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin ön test-son test korelasyon katsayısı ise  $r = .78$  olarak belirlemiştir.

Giren (159) ise Erzurum ilinde eğitim gören 5-6 yaş grubu 300 çocuktan veri almış; söz konusu örnekleme ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği Ahlaki Kural Bilgisi alt ölçeği için  $\alpha = .74$ , Sosyal Kural Bilgisi alt ölçeği için  $\alpha = .73$  olarak raporlanmıştır. Ölçeğin test tekrar test korelasyon değeri  $.78$  olarak bulunmuştur. İçerik geçerliği içinse üç uzman görüşü alınmış, hakemler arası intro-class korelasyon katsayısı  $.81$  olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada kullanılan üç ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için, araştırmacılardan elektronik posta yoluyla gerekli izinler temin edilmiştir. Ölçeklerden S-ÇDZÖ ile S-ÇKEÖ'nün kullanımı için Ulutaş'tan randevu alınmış, toplantıda uygulama ve puanlamaya dair ayrıntılı bir bilgilendirme alınmıştır. Bilgilendirmenin ardından ölçek kullanımını öğrenme amacıyla belirli bir uygulama gerçekleştirilmiş ve Ulutaş'a raporlandırılmış, raporun incelenmesi sonucunda test kullanım izni alınmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde Ankara İl Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama için izin alınan 64 bağımsız anaokulu ile görüşülmüştür. Görüşülen kurumlardan uygulamaya izin veren 12 anaokulundaki yönetici ve öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada 650 adet Ebeveyn Aydınlatılmış Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu zarf içinde velilere iletilmiştir. Onam formunda çalışma hakkında ebeveynlere bilgi verilmiş ve gönüllü olmaları dahilinde çocuklar ile yapılacak uygulamalar açıklanmıştır. Gönderilen zarflardan 180 tanesinden dönüş alınmıştır. Söz konusu zarflardan bir kısmının içeriğinin boş form olması, diğer bir kısmının ise çocuklarının çalışmaya katılmasının reddedildiği formlar olması sebebiyle araştırma kapsamında kullanılacak 130 form elde edilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların velilerinden gönüllü katılımı kabul ettikleri ve çalışmaya diledikleri zaman son verebileceklerinin bilincinde olduklarına dair beyan alınmıştır. Onam formunu imzalayan velilerin çocuklarına ebeveynlerden bağımsız, bireysel olarak uygulama süreci aktarılmıştır. Uygulama süreci hakkında bilgi edinmelerinin ardından

çalışmaya katılmaya kabul eden çocuklardan Çocuk Aydınlatılmış Onam Formu'nda belirlenen alana gülen yüz yapıştırmaları istenmiştir. Çocuklardan 3 tanesi çalışmaya katılmayı reddetmiştir.

Gerekli onamlar alındıktan sonra her bir çocuktan iki ayrı günde veri alınmıştır. İlk gün Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği uygulanmış, ikinci gün ise aynı çocukla Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği uygulanmıştır. Uygulamalar her çocukla ayrı ayrı yapılmış ve günlük yaklaşık 20 dakika, toplamda yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Çalışmada tüm formları gönüllü bir şekilde sürdüren çocukların verisine yer verilmiş, çalışmayı sonlandırmak isteyen 4 çocuğun ve uygulamanın ilk kısmına katılıp ikinci kısmında okula gelmemesi sebebiyle çalışması yarım kalan 8 çocuğun tamamlanmamış verileri çalışmaya dahil edilmemiştir.

### 3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, IBM SPSS 23 paket programı aracılığıyla analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde,

- Kullanılacak testlerin belirlenmesi için verilerin dağılımı incelenmiş, verilerin normal dağılmadığı tespit edilmesi sebebiyle parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.
- Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ve puanlar ile yaş değişkenleri arasındaki ilişkilere Spearman's *rho* testi ile bakılmıştır. Verilerin analizinde Pearson *r* kullanılması planlanmış ancak literatürde Pearson *r*'ın aykırı değerlerden etkileniyor olması ve örneklemin çeşitli puanlarda aykırı değerlere sahip olması sebebiyle (160), her ne kadar Pearson *r* normal olmayan dağılımlarda Spearman's *rho*'ya kıyasla daha tutarlı olsa da esas olarak ilişki analizinde Spearman's *rho*'nun kullanılmasının daha uygun olacağı değerlendirilmiştir (161). Literatürde Spearman's *rho*'nun Pearson *r*'a kıyasla daha güçlü ve tercih edilebilir olduğuna yönelik çalışmalar da mevcuttur (162).
- Ölçek puanlarının grup kategorilerine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığına iki kategorili değişkenlerde Mann Whitney U, üç kategorili değişkenlerde ise Kruskal Wallis-H testleri ile bakılmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma hipotezlerinin sınanması için yapılan istatistiksel analizler sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler 5 temel başlık altında özetlenmiştir:

- Araştırmada kullanılan ölçeklere dair tanımlayıcı istatistik bulguları,
- Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt testlere dair gözlenen güvenilirlik değerleri,
- Demografik değişkenler açısından çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerine yönelik bulgular,
- Demografik değişkenler açısından çocukların duygusal zeka ve empati düzeylerine yönelik bulgular,
- Duygusal zeka ve empati düzeyi ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.

### 4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Dair Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Araştırmanın amacına yönelik yapılan istatistiksel analizler verilmeden önce, çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanı ve bu ölçeğin alt testlerinden aldıkları puanlara dair ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve Tablo 4.1'de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Çalışmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçekler	Alt Ölçekler	Min	Maks	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
ASKBÖ (n=115)	<b>Ahlaki Kural Bilgisi</b>	9.00	40.00	29.06	7.20	-0.51	-0.33
	<b>Toplam Puanı</b>						
	<b>Sosyal Kural Bilgisi</b>	5.00	40.00	26.41	7.38	-0.39	-0.18
	<b>Toplam Puanı</b>						
S-ÇDZÖ (n=115)	<b>Duygusal Zeka Toplam Puanı</b>	13.00	40.00	30.57	5.09	-0.95	1.53
	Duyguları Tanıma Alt Testi	6.00	24.00	18.14	3.50	-1.10	1.21
	Duyguları Anlama Alt Testi	3.00	10.00	8.26	1.60	-0.81	0.08
	Duyguları Yönetme Alt Testi	0.00	7.00	4.17	1.84	-0.44	-0.71
S-ÇKEÖ (n=115)	<b>Empati Toplam Puanı</b>	4.00	10.00	9.02	1.22	-1.48	2.45

Tablo 4.1 incelendiğinde, katılımcıların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği'nden elde edilen Ahlaki Kural Bilgisi alt ölçeği toplam puan ortalaması 29.06 ( $\pm 7.20$ ), Sosyal Kural Bilgisi alt ölçeği toplam puan ortalaması 26.41 ( $\pm 7.38$ ) olarak saptanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini sınımanın yöntemlerinden biri, basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında, 0 değerine yakın konumda bulunmasıdır (163, 164). Buna bağlı olarak değerlendirildiğinde, her iki alt ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilen sınırlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların S-ÇKEÖ'den elde edilen Empati toplam puanı ortalaması 9.02 ( $\pm 1.22$ ) olarak belirlenmiş, çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilen sınırlar dışında gözlenmiştir. S-ÇDZÖ'den elde edilen Duygusal Zeka toplam puanı ortalamasının 30.57 ( $\pm 5.09$ ) olduğu görülmüş, hem Duygusal Zeka toplam puanı hem de Duyguları Tanıma alt boyutunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilen sınırlar dışında değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. S-ÇKEÖ ve S-ÇDZÖ çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar dışında bulunması sebebiyle çalışmada parametrik olmayan testlerin kullanımı uygun görülmüştür.

## 4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Testlere Dair Gözlenen Güvenirlik Değerleri

Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt testlerin güvenirlik değerleri istatistiksel analizler öncesinde raporlandırılmıştır. Ölçekler ve alt testlerin madde sayıları ve Cronbach  $\alpha$  değerleri hesaplanmış ve Tablo 4.2’de sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** Çalışmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Testlere Dair Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler ve Alt Testler		Madde Sayısı	Cronbach $\alpha$ Katsayısı
ASKBÖ (n=115)	Ahlaki Kural Bilgisi Toplam Puanı	25	.824
	Sosyal Kural Bilgisi Toplam Puanı	25	.847
S-ÇDZÖ (n=115)	Duygusal Zeka Toplam Puanı	41	.774
	Duyguları Tanıma	24	.719
	Duyguları Anlama	10	.620
	Duyguları Yönetme	7	.683
S-ÇKEÖ (n=115)	Empati Toplam Puanı	10	.502

Tablo 4.2 incelendiğinde,

- ASKBÖ’nün alt testi olan Ahlaki Kural Bilgisi Alt Testi’ne ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .824, Sosyal Kural Bilgisi Alt Testi’ne ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı ise .847 olarak hesaplanmıştır.
- ASKBÖ alt testlerinin ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza tutumu alt boyutlarının kabul edilebilir cronbach  $\alpha$  değerlerine sahip olmadığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu tez kapsamında söz konusu alt boyutların analize alınmaması ve boyutlar üzerine herhangi bir yorumda bulunulmaması uygun görülmüştür.
- S-ÇDZÖ’nün Cronbach  $\alpha$  katsayısı .774 olarak hesaplanmıştır. S-ÇDZÖ’nün Duyguları Tanıma Alt Testi’ne ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı ise .719 olarak hesaplanmıştır. S-ÇDZÖ’nün Duyguları Anlama Alt Testi’ne ait Cronbach  $\alpha$

katsayısı .620, Duyguları Yönetme Alt Testi'ne ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı ise .683 olarak gözlenmiştir.

- S-ÇKEÖ'nün Cronbach  $\alpha$  katsayısı .502 olarak hesaplanmıştır.

Cronbach  $\alpha$  değerinin örneklem grubunun oluşturduğu puan dağılımından ve testte bulunan madde sayısından etkilendiği bilinmektedir (165). Madde sayısı 10 ve altı olan S-ÇDZÖ'nün Duyguları Anlama ve Yönetme alt testlerinde ve S-ÇKEÖ'de güvenilirliği etkileyen faktörlerden biri madde sayısı olarak görülmektedir. Aynı zamanda S- ÇKEÖ'de testin uygulandığı grubun ölçekten aldığı puan ortalamalarının yüksek olmasına bağlı olarak (Bkz: Tablo 4.1) örneklemin empati puanlarının dar bir aralıkta dağıldığı yorumu yapılabilir ve bu etkenlerin güvenilirlik değerlerini olumsuz yönde etkilediği çıkarımında bulunulabilir.

Genel anlamda Cronbach  $\alpha$  değerlerinin .75 ve üzeri olması yüksek ölçek güvenilirliğine, .50 ile .75 arasında yer alması ise orta seviyede bir ölçek güvenilirliğine işaret etmektedir (166). Bu bilgi bağlamında değerlendirildiğinde, ASKBÖ alt testleri ve S-ÇDZÖ'nün yüksek seviyede ölçek güvenilirliğine sahip olduğu, S-ÇDZÖ alt testleri ile S-ÇKEÖ'nün orta seviyede ölçek güvenilirliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda okul öncesi dönem, literatürde ölçek güvenilirliklerinin en düşük gözlendiği yaş dönemidir (167) ve buna bağlı olarak ölçeklere dair güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilirlik sınırları diğer yaş dönemlerine göre daha esnek olarak ele alınabilir.

#### **4.3. Demografik Değişkenler Açısından Kullanılan Ölçeklerin Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular**

Bu başlık altında çocuklara uygulanan “Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nden alınan puanlar demografik değişkenler açısından incelenmiştir.



### 4.3.1. Demografik Değişkenler Açısından Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerine Yönelik Bulgular

Çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin çocuğun yaşına, cinsiyetine, okul öncesi eğitim alma süresine, ebeveynlerin yaşına, öğrenim düzeyine, annenin çalışma durumuna, ailenin bir aylık ortalama gelirine, ailedeki çocuk sayısına, çocuğun doğum sırasına ve okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular bu başlık altında incelenmiştir. Bu bağlamda çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çocuğun ve ebeveynlerin yaşı ile ilişkisi Spearman's rho Testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4.3'te ele alınmıştır.

**Tablo 4.3.** Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Yaş Değişkeni ile Olan İlişkisi (Spearman's  $\rho$ )

Ölçekler	Ahlaki Kural Bilgisi Toplam	Sosyal Kural Bilgisi Toplam
Demografik Değişkenler		
Çocuk Yaş	.003	.015
Anne Yaş	-.053	-.049
Baba Yaş (n=113)	-.019	.020

\* $p < .05$ ; n belirtilmeyen ilişkiler n=115 için hesaplanmıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde örneklem grubunun Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi toplam puanları ile çocuğun ve ebeveynlerin yaşı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir ( $p > .05$ ).

Çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına, ebeveynlerin öğrenim düzeylerine ve annenin aktif çalışma hayatında bulunmasına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4.4'te ele alınmıştır.

**Tablo 4.4.** Çocuğun Cinsiyeti, Doğum Sırası, Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyleri ve Annenin Çalışma Durumuna Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi)

Ölçek	Değişkenler	Gruplar	Medyan (x̄)	U	z	p	d (etki büyüklüğü)
Ahlaki Kural Bilgisi Toplam	Çocuğun Cinsiyeti	Kız (n=61)	28.0 (28.54)	1813.0	0.931	.352	.174
		Erkek (n=54)	31.0 (29.65)				
	Çocuğun Doğum Sırası (n=114)	İlk Çocuk (n=56)	30.0 (28.75)	1701.5	0.440	.660	.082
		2-3-4. Çocuk (n=58)	30.5 (29.40)				
	Anne Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=53)	31.0 (29.30)	1530.0	-0.635	.526	.119
		Lisans ve Üzeri (n=62)	28.5 (28.85)				
	Baba Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=48)	31.0 (29.83)	1445.5	-0.923	.356	.174
		Lisans ve Üzeri (n=67)	29.0 (28.51)				
	Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor (n=63)	28.0 (28.09)	1283.0	-1.998	<b>.046</b>	.374
		Çalışmıyor (n=52)	31.0 (30.23)				
Sosyal Kural Bilgisi Toplam	Çocuğun Cinsiyeti	Kız (n=61)	28.0 (25.62)	1830.5	1.030	.303	.192
		Erkek (n=54)	27.5 (27.30)				
	Çocuğun Doğum Sırası (n=114)	İlk Çocuk (n=56)	28.0 (26.45)	1649.5	0.145	.885	.027
		2-3-4. Çocuk (n=58)	27.5 (26.50)				
	Anne Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=53)	26 (25.19)	1878.5	1.323	.186	.247
		Lisans ve Üzeri (n=62)	28 (27.46)				
	Baba Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=48)	26.0 (25.92)	1650.0	-0.239	.811	.045
		Lisans ve Üzeri (n=67)	28.0 (26.76)				
	Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor (n=63)	27.0 (26.36)	1589.5	-0.273	.785	.051
		Çalışmıyor (n=52)	28.0 (26.46)				

n belirtilmeyen ilişkiler n=115 için hesaplanmıştır.

Tablo 4.4 incelendiğinde örneklem grubunun,

- Ahlaki Kural Bilgisi toplam puanının çocuğun cinsiyetine, çocuğun doğum sırasına, ebeveynlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).
- Ahlaki Kural Bilgisi toplam puanının annenin aktif olarak çalışma hayatında bulunmasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu bulguya göre çalışmayan annelerin çocukları ( $Md=31$ ) Ahlaki Kural Bilgisi alt testinde çalışan annelerin çocuklarına ( $Md=28$ ) göre daha yüksek puan almıştır ( $U=1283.0$ ,  $p<.05$ ).
- Sosyal Kural Bilgisi toplam puanının çocuğun cinsiyetine, çocuğun doğum sırasına, ebeveynlerin öğrenim düzeyine ve annenin aktif çalışma hayatında bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

Çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine, ailenin aylık ortalama gelirin, ailede bulunan çocuk sayısına ve okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4.5'te ele alınmıştır.

**Tablo 4.5.** Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Süresi, Ailenin Aylık Geliri, Ailedeki Çocuk Sayısı ve Okulun Sosyoekonomik Bölgesine Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskal Wallis-H Testi)

Ölçek	Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Medyan	$\chi^2$	p	$\eta^2$	Fark
Ahlaki Kural Bilgisi Toplam	Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl	30	29.20	29.0	.686	.709	.006	
		2 Yıl	34	29.47	31.0				
		3-4 Yıl	51	28.71	30.0				
	Aylık Ortalama Gelir	0-3000 TL	40	28.52	30.0	.269	.874	.002	
		3000-6000 TL	36	29.67	31.0				
		6000+ TL	39	29.05	29.0				
	Çocuk Sayısı	1 Çocuk	27	30.78	33.0	3.914	.141	.034	
		2 Çocuk	71	28.92	30.0				
		3-4 Çocuk	17	26.94	27.0				
	Okulların S.E. Bölgesi	Düşük	27	29.00	30.0	.992	.609	.009	
		Orta	54	28.61	28.0				
		Yüksek	34	29.82	31.0				
Sosyal Kural Bilgisi Toplam	Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl	30	22.90	22.5	7.280	<b>.026</b>	.064	1 Yıl < 2 Yıl
		2 Yıl	34	27.91	28.0				
		3-4 Yıl	51	27.47	28.0				
	Aylık Ortalama Gelir	0-3000 TL	40	24.30	25.0	3.747	.154	.033	
		3000-6000 TL	36	27.97	28.0				
		6000+ TL	39	27.13	28.0				
	Çocuk Sayısı	1 Çocuk	27	27.74	29.0	3.650	.161	.032	
		2 Çocuk	71	26.55	28.0				
		3-4 Çocuk	17	23.71	24.0				
	Okulların S.E. Bölgesi	Düşük	27	23.78	23.0	3.358	.187	.029	
		Orta	54	26.83	28.0				
		Yüksek	34	27.82	28.5				

Tüm değişkenlerde  $df=2$ , n belirtilmeyen ilişkiler  $n=115$  için hesaplanmıştır.

Tablo 4.5 incelendiğinde örneklem grubunun,

- Ahlaki Kural Bilgisi toplam puanının çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresine, ailenin aylık ortalama gelirin, ailedeki çocuk sayısına ve çocuğun okulunun bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

- Sosyal Kural Bilgisi toplam puanının ailenin aylık ortalama gelirine, ailedeki çocuk sayısına ve çocuğun okulunun bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).
- Sosyal Kural Bilgisi toplam puanının çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $\chi^2(2, n=115)=7.280, p<.05$ ]. Devamında yapılan post-hoc Mann Whitney U testi ve Bonferroni düzeltmesine göre 1 yıl okul öncesi eğitimi alan çocuklar ( $Md=22.5$ ) Sosyal Kural Bilgisi alt testinde 2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocuklara ( $Md=28$ ) göre anlamlı olarak daha düşük puan almıştır.

#### 4.3.2. Demografik Değişkenler Açısından Çocukların Duygusal Zeka ve Empati Düzeylerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan çocukların duygusal zeka düzeyi, duygusal zeka alt becerileri ve empati düzeyi ile çocuğun ve ebeveynlerin yaşı arasındaki ilişki Spearman's *rho* Testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4.6'da ele alınmıştır.

**Tablo 4.6.** Empati ve Duygusal Zeka Puanlarının Yaş Değişkeni ile Olan İlişkisi (Spearman's *rho*)

Ölçekler Demografik Değişkenler	Duygusal Zeka Toplam	Duyguları Tanıma Alt Testi	Duyguları Anlama Alt Testi	Duyguları Yönetme Alt Testi	Empati Toplam
Çocuk Yaş	.029	-.012	.055	.051	-.027
Anne Yaş	,218*	,236*	.147	.005	-.107
Baba Yaş (n=113)	,207*	,241**	.122	-.021	.111

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ ; n belirtilmeyen ilişkiler n=115 için hesaplanmıştır.

Tablo 4.6 incelendiğinde örneklem grubunda,

- Duygusal Zeka toplam puanı ile Duyguları Tanıma alt test puanları ile çocuğun yaşı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiş ( $p>.05$ ) ancak ebeveynlerin yaşı arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki gözlenmiştir ( $p<.05$ ).
- Duyguları Anlama ve Yönetme alt testleri ile çocuğun ve ebeveynlerinin yaşı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ( $p>.05$ ).
- Empati toplam puanı ile çocuğun ve ebeveynlerinin yaşı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ( $p>.05$ ).

Bu bulgulara göre, ebeveynlerin yaşındaki artış ile beraber çocukların duyguları tanıma becerileri ve duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu ifade edilebilir.

Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına, ebeveynlerin öğrenim düzeylerine ve annenin aktif çalışma hayatında bulunmasına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4.7’de ele alınmıştır.

**Tablo 4.7.** Çocuğun Cinsiyeti, Doğum Sırası, Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyleri ve Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Toplam Puanları ve Alt Test Puanlarının Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi)

Ölçek	Değişkenler	Gruplar	Medyan ( $\bar{x}$ )	U	z	p	d (etki büyüklüğü)
Duygusal Zeka Toplam	Çocuğun Cinsiyeti	Kız (n=61)	32.0 (31.39)	1383.5	-1.480	.139	.276
		Erkek (n=54)	31.0 (29.62)				
	Çocuğun Doğum Sırası (n=114)	İlk Çocuk (n=56)	31.0 (29.88)	1838.0	1.216	.224	.228
		2-3-4. Çocuk (n=58)	32.0 (31.21)				
		Anne Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=53)				
	Lisans ve Üzeri (n=62)		32.0 (31.13)				
	Baba Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=48)	31.0 (29.54)	1868.0	1.478	.139	.279
		Lisans ve Üzeri (n=67)	32.0 (31.30)				
	Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor (n=63)	31 (30.78)	1658.5	0.115	.908	.021
	Çalışmıyor (n=52)	31 (30.30)					
Duyguları Tanıma Alt Testi	Çocuğun Cinsiyeti	Kız (n=61)	19.0 (18.52)	1449.0	-1.118	.263	.209
		Erkek (n=54)	19.0 (17.70)				
	Çocuğun Doğum Sırası (n=114)	İlk Çocuk (n=56)	19.0 (17.89)	1705.0	0.463	.644	.087
		2-3-4. Çocuk (n=58)	19.0 (18.40)				
		Anne Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=53)				
	Lisans ve Üzeri (n=62)		19.0 (18.76)				
	Baba Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=48)	19.0 (17.19)	1943.0	1.915	.056	.362
		Lisans ve Üzeri (n=67)	19.0 (18.82)				
	Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor (n=63)	19 (18.30)	1616.5	-0.122	.903	.023
		Çalışmıyor (n=52)	19 (17.94)				

n belirtilmeyen ilişkiler n=115 için hesaplanmıştır.

**Tablo 4.7. (Devam) Çocuğun Cinsiyeti, Doğum Sırası, Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyleri ve Annenin Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zeka Toplam Puanları ve Alt Test Puanlarının Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi)**

Ölçek	Değişkenler	Gruplar	Medyan ( $\bar{x}$ )	U	z	p	d (etki büyüklüğü)
Duyguları Anlama Alt Testi	Çocuğun Cinsiyeti	Kız (n=61)	9.0 (8.64)	1200.0	-2.570	<b>.010</b>	.480
		Erkek (n=54)	8.0 (7.83)				
	Çocuğun Doğum Sırası (n=114)	İlk Çocuk (n=56)	8.5 (8.12)	1713.5	0.519	.604	.097
		2-3-4. Çocuk (n=58)	9 (8.36)				
	Anne Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=53)	8.0 (8.06)	1898.5	1.468	.142	.275
		Lisans ve Üzeri (n=62)	9.0 (8.43)				
	Baba Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=48)	9.0 (8.33)	1506.5	-0.589	.556	.111
		Lisans ve Üzeri (n=67)	9.0 (8.21)				
	Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor (n=63)	9.0 (8.48)	1897.5	1.493	.135	.279
		Çalışmıyor (n=52)	8.0 (8.00)				
Duyguları Yönetme Alt Testi	Çocuğun Cinsiyeti	Kız (n=61)	4.0 (4.23)	1598.5	-0.276	.783	.051
		Erkek (n=54)	5.0 (4.09)				
	Çocuğun Doğum Sırası (n=114)	İlk Çocuk (n=56)	4 (3.86)	1911.0	1.651	.099	.309
		2-3-4. Çocuk (n=58)	5 (4.45)				
	Anne Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=53)	5.0 (4.43)	1467.0	-1.003	.316	.188
		Lisans ve Üzeri (n=62)	4.0 (3.94)				
	Baba Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=48)	4.0 (4.02)	1785.0	1.019	.308	.193
		Lisans ve Üzeri (n=67)	5.0 (4.27)				
	Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor (n=63)	4 (4.00)	1507.0	-0.747	.455	.140
		Çalışmıyor (n=52)	5 (4.36)				

n belirtilmeyen ilişkiler n=115 için hesaplanmıştır.



Tablo 4.7 incelendiğinde örneklem grubunda,

- Duygusal Zeka toplam puanının çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına, ebeveynlerin öğrenim düzeyine ve annenin aktif olarak çalışma hayatında bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).
- Duyguları Tanıma ve Yönetme alt testi puanlarının çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına, ebeveynlerin öğrenim düzeyine ve annenin aktif olarak çalışma hayatında bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).
- Duyguları Anlama alt testi puanının çocuğun doğum sırasına, ebeveynlerin öğrenim düzeyine ve annenin aktif olarak çalışma hayatında bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).
- Duyguları Anlama alt testi puanının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu bulguya göre kız çocuklar ( $Md=9$ ) erkek çocuklara ( $Md=8$ ) göre daha yüksek duyguları anlama puanı almıştır ( $U=1200.0$ ,  $p<.05$ ).

Çocukların empati düzeyinin çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına, ebeveynlerin öğrenim düzeylerine ve annenin aktif çalışma hayatında bulunmasına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4.8'de ele alınmıştır.

**Tablo 4.8.** Çocuğun Cinsiyeti, Doğum Sırası, Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyleri ve Annenin Çalışma Durumuna Göre Empati Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi)

Ölçek	Değişkenler	Gruplar	Medyan (x̄)	U	z	p	d (etki büyüklüğü)
Empati Toplam	Çocuğun Cinsiyeti	Kız (n=61)	10.0 (9.26)	1284.5	-2.172	<b>.030</b>	.406
		Erkek (n=54)	9.0 (8.74)				
	Çocuğun Doğum Sırası (n=114)	İlk Çocuk (n=56)	10.0 (8.96)	1590.0	-0.206	.837	.038
		2-3-4. Çocuk (n=58)	9.0 (9.05)				
	Anne Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=53)	9.0 (8.98)	1791.0	.888	.375	.166
		Lisans ve Üzeri (n=62)	10.0 (9.05)				
	Baba Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı (n=48)	9.0 (9.12)	1526.0	-0.497	.619	.094
		Lisans ve Üzeri (n=67)	9.0 (8.94)				
	Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor (n=63)	9.0 (8.97)	1616.0	-0.132	.895	.025
		Çalışmıyor (n=52)	9.0 (9.08)				

n belirtilmeyen ilişkiler n=115 için hesaplanmıştır.

Tablo 4.8 incelendiğinde örneklem grubunda,

- Empati toplam puanının çocuğun doğum sırasına, ebeveynlerin öğrenim düzeyine ve annenin aktif olarak çalışma hayatında bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).
- Empati toplam puanının çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu bulguya göre kız çocuklar ( $Md=10$ ) erkek çocuklara ( $Md=9$ ) göre daha yüksek empati toplam puanı almıştır ( $U=1284.5$ ,  $p<.05$ ).

Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerinin çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine, ailenin aylık ortalama gelirine, ailede bulunan çocuk sayısına ve okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4.9'da ele alınmıştır.

**Tablo 4.9.** Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Süresi, Ailenin Aylık Geliri, Ailedeki Çocuk Sayısı ve Okulun Sosyoekonomik Bölgesine Göre Empati Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskal Wallis-H Testi)

Ölçek	Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Medyan	$\chi^2$	p	$\eta^2$	Fark
Duygusal Zeka Toplam	Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl	30	27.83	28.0	11.048	<b>.004</b>	.097	1 Yıl <
		2 Yıl	34	31.68	32.0				2 Yıl
		3-4 Yıl	51	31.43	32.0				1 Yıl < 3-4 Yıl
	Aylık Ortalama Gelir	0-3000 TL	40	29.32	31.0	2.332	.312	.020	
		3000-6000 TL	36	31.19	31.0				
		6000+ TL	39	31.26	32.0				
	Çocuk Sayısı	1 Çocuk	27	29.04	31.0	1.968	.374	.017	
		2 Çocuk	71	31.27	32.0				
		3-4 Çocuk	17	30.06	30.0				
	Okulların S.E. Bölgesi	Düşük	27	28.22	29.0	5.776	.056	.051	
		Orta	54	31.48	32.0				
		Yüksek	34	30.97	31.5				
Duyguları Tamama Alt Testi	Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl	30	16.47	17.0	8.625	<b>.013</b>	.076	1 Yıl <
		2 Yıl	34	19.12	19.0				2 Yıl
		3-4 Yıl	51	18.47	19.0				1 Yıl < 3-4 Yıl
	Aylık Ortalama Gelir	0-3000 TL	40	16.92	18.0	4.032	.133	.035	
		3000-6000 TL	36	18.58	19.0				
		6000+ TL	39	18.97	19.0				
	Çocuk Sayısı	1 Çocuk	27	17.07	19.0	2.637	.268	.023	
		2 Çocuk	71	18.70	19.0				
		3-4 Çocuk	17	17.47	17.0				
	Okulların S.E. Bölgesi	Düşük	27	15.78	16.0	12.456	<b>.002</b>	.109	Düşük <
		Orta	54	18.96	19.0				Orta
		Yüksek	34	18.71	19.0				Düşük < Yüksek

Tüm değişkenlerde  $df=2$ , n belirtilmeyen ilişkiler  $n=115$  için hesaplanmıştır.

**Tablo 4.9. (Devam) Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Süresi, Ailenin Aylık Geliri, Ailedeki Çocuk Sayısı ve Okulun Sosyoekonomik Bölgesine Göre Empati Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskal Wallis-H Testi)**

Ölçek	Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Medyan	$\chi^2$	p	$\eta^2$	Fark
Duyguları Anlama Alt Testi	Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl	30	7.70	8.0	4.282	.118	.038	
		2 Yıl	34	8.35	9.0				
		3-4 Yıl	51	8.53	9.0				
	Aylık Ortalama Gelir	0-3000 TL	40	7.97	8.0	2.498	.287	.022	
		3000-6000 TL	36	8.47	9.0				
		6000+ TL	39	8.36	9.0				
	Çocuk Sayısı	1 Çocuk	27	7.93	8.0	1.088	.580	.009	
		2 Çocuk	71	8.44	9.0				
		3-4 Çocuk	17	8.06	9.0				
	Okulların S.E. Bölgesi	Düşük	27	8.11	9.0	.375	.829	.003	
		Orta	54	8.39	9.0				
		Yüksek	34	8.18	8.5				
Duyguları Yönetme Alt Testi	Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl	30	3.67	4.0	2.854	.240	.025	
		2 Yıl	34	4.21	4.5				
		3-4 Yıl	51	4.43	5.0				
	Aylık Ortalama Gelir	0-3000 TL	40	4.42	5.0	.913	.634	.008	
		3000-6000 TL	36	4.14	4.0				
		6000+ TL	39	3.92	4.0				
	Çocuk Sayısı	1 Çocuk	27	4.04	4.0	.969	.616	.008	
		2 Çocuk	71	4.13	5.0				
		3-4 Çocuk	17	4.53	5.0				
	Okulların S.E. Bölgesi	Düşük	27	4.33	5.0	.253	.881	.002	
		Orta	54	4.13	4.0				
		Yüksek	34	4.09	5.0				

Tüm değişkenlerde  $df=2$ , n belirtilmeyen ilişkiler  $n=115$  için hesaplanmıştır.

Tablo 4.9 incelendiğinde örneklem grubunun,

- Duygusal Zeka toplam puanının ailenin aylık ortalama gelirine, ailedeki çocuk sayısına ve çocuğun okulunun bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).
- Duygusal Zeka toplam puanının çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $\chi^2(2, n=115)=11.048$ ,

$p<.01$ ]. Devamında yapılan post-hoc Mann Whitney U testi ve Bonferroni düzeltmesine göre 1 yıl okul öncesi eğitimi alan çocuklar (Md=28) Duygusal Zeka testinde 2 yıl (Md=32) ve 3-4 yıl (Md=32) okul öncesi eğitimi alan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşük puan almıştır.

- Duyguları Tanıma puanının ailenin aylık ortalama gelirine ve ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).
- Duyguları Tanıma puanının çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $\chi^2(2, n=115)= 8.625, p<.05$ ]. Devamında yapılan post-hoc Mann Whitney U testi ve Bonferroni düzeltmesine göre 1 yıl okul öncesi eğitimi alan çocuklar (Md=17) Duyguları Tanıma alt testinde 2 yıl (Md=19) ve 3-4 yıl (Md=19) okul öncesi eğitimi alan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşük puan almıştır.
- Duyguları Tanıma puanının çocuğun okulunun içinde bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $\chi^2(2, n=115)= 12.456, p<.01$ ]. Devamında yapılan post-hoc Mann Whitney U testi ve Bonferroni düzeltmesine göre okulu düşük sosyoekonomik bölgede bulunan çocuklar (Md=16) Duyguları Tanıma alt testinde orta (Md=19) ve yüksek (Md=19) bölgede bulunan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşük puan almıştır.
- Duyguları Anlama ve Yönetme puanlarının çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresine, ailenin aylık ortalama gelirine, ailedeki çocuk sayısına ve çocuğun okulunun bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

Çocukların empati düzeyinin çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine, ailenin aylık ortalama gelirine, ailede bulunan çocuk sayısına ve okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4.10'da ele alınmıştır.

**Tablo 4.10.** Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Süresi, Ailenin Aylık Geliri, Ailedeki Çocuk Sayısı ve Okulun Sosyoekonomik Bölgesine Göre Empati Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskal Wallis-H Testi)

Ölçek	Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Medyan	$\chi^2$	p	$\eta^2$	Fark
Empati Toplam	Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl	30	8.67	9.0	2.937	.230	.026	
		2 Yıl	34	9.06	9.0				
		3-4 Yıl	51	9.20	10.0				
	Aylık Ortalama Gelir	0-3000 TL	40	9.07	9.0	.104	.949	.001	
		3000-6000 TL	36	8.97	9.0				
		6000+ TL	39	9.00	10.0				
	Çocuk Sayısı	1 Çocuk	27	9.00	10.0	.009	.995	.000	
		2 Çocuk	71	9.04	9.0				
		3-4 Çocuk	17	8.94	9.0				
	Okulların S.E. Bölgesi	Düşük	27	9.22	10.0	3.515	.172	.031	
		Orta	54	9.13	9.0				
		Yüksek	34	8.68	9.0				

Tüm değişkenlerde  $df=2$ ,  $n$  belirtilmeyen ilişkiler  $n=115$  için hesaplanmıştır.

Tablo 4.10 incelendiğinde örneklem grubunda Empati toplam puanının çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresine, ailenin aylık ortalama gelirine, ailedeki çocuk sayısına ve çocuğun okulunun bulunduğu sosyoekonomik bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

#### 4.4. Duygusal Zeka ve Empati Düzeyi ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu başlık altında çocuğun duygusal zeka ve empati düzeyi ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ'nün toplam ve alt test puanları ile ASKBÖ'nün alt test puanlarının ilişkisi Spearman's  $\rho$  Testi ile incelenmiş, bulgular Tablo 4.11'de ele alınmıştır.

**Tablo 4.11.** Çocuğun Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği (SÇDZÖ) ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (SÇKEÖ) Puanları ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği (ASKBÖ) Alt Test Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu (Spearman's *rho*)

Ölçekler	Sosyal Kural Bilgisi Puanı	Duygusal Zeka Toplam Puan	Duyguları Tanıma Alt Testi Puanı	Duyguları Anlama Alt Testi Puanı	Duyguları Yönetme Alt Testi Puanı	Empati Toplam Puan
Ahlaki Kural Bilgisi Puanı	.499**	.187*	.152	.079	.101	.118
Sosyal Kural Bilgisi Puanı		.062	.170	-.077	-.091	-.033
Duygusal Zeka Toplam Puan			.786**	.624**	.596**	.375**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; ilişkiler  $n=115$  için hesaplanmıştır.

Tablo 4.11 incelendiğinde,

- S-ÇDZÖ toplam puanı ile ASKBÖ Ahlaki Kural Bilgisi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Bu ilişki .187 düzeyinde ve pozitif yönlüdür. Örneklem bağlamında incelendiğinde, çocukların duygusal zeka düzeyi ile ahlaki kural bilgisinin birlikte artış sergilediği belirlenmiştir.
- S-ÇKEÖ toplam puanı ile ASKBÖ Ahlaki Kural Bilgisi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ( $p > .05$ ).
- S-ÇDZÖ toplam puanı ve S-ÇKEÖ toplam puanı ile ASKBÖ Sosyal Kural Bilgisi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > .05$ ).
- S-ÇDZÖ Duyguları Tanıma, Duyguları Anlama ve Duyguları Yönetme alt ölçek puanları ile ASKBÖ Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Ancak S-ÇDZÖ Duyguları Tanıma alt test puanı ile Sosyal Kural Bilgisi puanı arasında anlamlı bir ilişki olmasa da bir trendden söz edilebileceği belirlenmiştir (Spearman's  $rho = .170$ ,  $p = .069$ ).
- S-ÇDZÖ toplam puanı ve S-ÇKEÖ toplam puanı arasında .375 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki gözlenmiştir ( $p < .01$ ). Örneklem bağlamında incelendiğinde, çocukların duygusal zeka düzeyi arttıkça empati düzeyi de artmaktadır.

- S-ÇDZÖ toplam puanı ile Duyguları Tanıma, Duyguları Anlama ve Duyguları Yönetme alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $p<.01$ ). Örneklem bağlamında incelendiğinde, çocukların duygusal zeka düzeyi arttıkça duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerileri de artmaktadır.
- Aynı testin iki alt testi olan ASKBÖ Ahlaki Kural Bilgisi alt testi toplam puanı ile Sosyal Kural Bilgisi alt testi toplam puanı arasında da .499 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki gözlenmiştir ( $p<.01$ ). Örneklem bağlamında incelendiğinde, çocukların ahlaki kural bilgisi arttıkça sosyal kural bilgisi de artmaktadır.



## 5. TARTIŞMA

Bu bölümde Ankara ili merkez ilçelerinde bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitimi alan ve bir sonraki yıl ilköğretime geçmesi planlanan çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

### 5.1. Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

İnsan, toplum içerisinde yaşayan sosyal bir canlıdır. Toplum eylemlerini bireylere biçilmiş rollere ait hak ve sorumluluklarıyla, ortak bir amaca yönelik geleneksel uzlaşmalar doğrultusunda şekillendirir (168). Çizilen sınırlar, belirlenen doğru ve yanlışlar toplumsal kuralları oluşturur. Kurallara dair bilgi, bireyin toplum içerisinde kabul edilebilir olması ve toplumun bir parçası haline gelmesini sağlar. Kurallar pek çok farklı başlık altında incelenebilir. Bu çalışmada ahlaki ve sosyal kurallar ele alınmıştır.

Ahlaki kurallar bağlamlar arası genellenebilen, uyulması zorunlu olan, değiştirilemez, kanun ve otoriteden bağımsız kurallar (66); sosyal kurallar ise bireyin içinde bulunduğu sosyal sistemin geleneksel temellerini yansıtan kurallar olarak tanımlanmıştır (169). Çalışma kapsamında edinilen bulgular dahilinde iki ölçekten de alınan puanlar ortalama olarak değerlendirilebilir (Ölçek maks. puanları 40) (Bkz: Tablo 4.1).

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen demografik özelliklerden ilki yaştır. Smetana, Jambon ve Ball'un aktarımına göre, Smetana çocukların ahlaki ve sosyal kurallara dair farkındalıklarının 1-2 yaş aralığında ortaya çıktığını belirtmiştir (66). Yaklaşık 3-3,5 yaşlarında ise çocuklar varsayımsal ihlaller üzerinden ahlaki ve sosyal kural alanlarını birbirinden daha net ayırabilmekte, temel özellikler açısından farklarını ayırt edebilmektedirler (78, 170, 171). Okul öncesi eğitim yıllarında ise ahlaki yargıda bulunurken diğerlerinin duyguları, niyetleri ve arzularını anlama ve bu anlayışı kullanmada artış gözlenir (16). Bu bilgilere göre, 1-2 yaşından itibaren çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin yaşa bağlı olarak artması beklenir.

Akseki, çalışmasında belirli ahlaki kural bilgisi alt boyut puanlarının yaşa göre farklılık gösterdiği ancak toplam puanının yaşa göre değişmediğini, sosyal kural bilgisinin ise yaşa göre farklılık göstermediğini belirtmiştir (172). Kaya-Bağdaş ise Türk çocuklarında ahlaki kural bilgisi alt boyut puanlarından yalnızca birinde yaşa göre farklılık belirlemiş, sosyal kural bilgisi alt boyut puanlarından ise bir kısmında yaşa göre farklılık belirlemiştir. Hem sosyal hem ahlaki kural bilgisi toplam puanlarında ise yaşa göre bir değişim gözlememiştir (173). Bu araştırma sonucunda ise araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin yaş ile anlamlı bir ilişki sergilemediği bulgulanmıştır (Bkz: Tablo 4.3). Yaş ile bireyin sosyal deneyimlerinin artması, daha fazla kuralla karşılaşması ve farklı davranış örüntülerinin doğruluğuna/yanlışlığına dair daha fazla geri bildirim alması beklenir. Ancak araştırmada belirlenen yaş aralığının dar bir aralık olması sebebiyle (61-81 ay) gelişimsel farklılıkların gözlenmediği düşünülmüş ve buna bağlı olarak ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki gözlenmediği değerlendirilmiştir.

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen bir diğer faktör ebeveynlerin yaşıdır. Literatürde ebeveyn yaşına göre ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanlarının farklılaşmadığı belirtilmiş (173, 174), yalnızca anne yaşına göre Türk çocuklarının sosyal kural bilgisinin bir alt boyutunda değişim gözlenmiştir (173). Bu araştırma sonucunda ise araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ebeveynlerin yaşı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmediği belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.3). Literatüre paralel olan bu bulgu, ebeveynlerin yaşına bağlı deneyimlerinin kural bilgisi aktarımında ve çocuğun kural bilgisi öğreniminde bir farklılık ortaya çıkarmadığı yönünde yorumlanabilir.

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen bir diğer faktör cinsiyettir. Cinsiyet, bireyin yalnızca doğuştan getirdiği fiziksel bir özellik olmaktan çok uzaktır. Dış görünüm, hal ve tavırlar, iletişim, mizaç, ev içi ve dışı aktiviteler, tutkular ve değerler gibi insanlara dair neredeyse tüm işlevler cinsiyete göre farklılaşır (175). Ahlak yönelimi ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen Jaffee ve Hyde (176) ahlak yöneliminin bütüncül olarak cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak düşük bir farkla kadınların özen gösterme yönelimli, erkeklerin ise adalet yönelimli olduklarını ifade etmiştir. Kural bilgisinin cinsiyete göre değişim gösterip göstermediği literatürde çeşitli çalışmalarda da incelenmiştir. Aksekili (172) ve Meriç (174) çalışmalarında

ahlaki ve sosyal kural bilgisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Kaya-Bağdaş'ın çalışmasında ise ahlaki ve sosyal kural bilgisinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiş, yalnızca Ahıska Türk çocuklarında sosyal kural bilgisi alt boyut puanlarında cinsiyete göre erkeklerin lehine bir farklılık gözlenmiştir (173).

Bu araştırma sonucunda ise araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinde cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.4). Bu bulgu, literatüre paralellik göstermektedir. Her ne kadar cinsiyete göre çeşitli becerilerde farklılıklar gözlenirse de, kural bilgisinde cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmamaktadır. Ahlaki ve sosyal kural bilgisi sosyal hayat içerisinde edinilir. Temelleri ailede kazanılan, eğitim hayatında ve sınıf ortamında deneyimlenen, girilen farklı sosyal çevrelerde genellenen veya ayırt edilen bilgilerdir. Çalışmanın bulgusu ve literatürden edinilen bilgiden yola çıkılarak, toplum tarafından çeşitli ortamlarda hem kız hem erkek çocuklara kurallara dair bilgiler eşit bir şekilde aktarılır ve çocukların cinsiyetlerinden bağımsız olarak bu kuralları bilmesi beklenir denebilir.

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen bir diğer faktör çocuğun doğum sırasındır. Darley ve Shultz'a göre (34) büyük çocuklar kural ediniminde etkili bir faktördür. Küçük çocuğun kural ihlaline tepki olarak büyük çocuk sıklıkla mutluluk veya sıkıntıyı yansıtır ve ihlal sonucu karşılaşılabilecek cezayı ifade eder. Çocuğun doğum sırasının ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi literatürde farklı çalışmalarda incelenmiş, anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (172-174). Bu çalışmada da literatüre paralel bir şekilde doğum sırası ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasında bir ilişki gözlenmemiştir (Bkz: Tablo 4.4). Bu bulgu, ailelerin kuralları çocukların doğum sıralarından bağımsız ve görece eşit şekilde çocuklara aktarıldığı, önce doğan ve sonra doğan çocukların anlaması ve uygulaması beklenen kuralların değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda çocuk sayısına bağlı olarak ailedeki azalan kaynakların yarattığı olumsuz etkinin büyük çocuğun sağlıklı kural aktarımı ve okul ortamındaki kurallara dair deneyimler ile nötrlendiği düşünülmektedir.

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen demografik özelliklerden bir diğeri ebeveynlerin öğrenim düzeyidir. Eğitim, çocuk ile iletişimin doğası, disiplin uygulamaları ile ebeveynlik stili gibi unsurları etkileyen bir değişkendir (177).

Ebeveynlerin öğrenim düzeyinin hem ailenin ait olduğu kültürü hem de aile içi kültürlerini şekillendireceği düşünülmüştür. Aynı zamanda ailenin öğrenim seviyesi ile birlikte çocuklarına yönelik gelişimsel bilgilerinin ve bilgi aktarımlarının daha kaliteli bir hal alması da beklenir. Literatür incelendiğinde, Aksekili (172) çalışmasında babanın öğrenim düzeyi ile çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki gözlememiştir. Meriç (174) ise anne öğrenim durumuna göre ahlaki ve sosyal kural bilgisinde ve baba öğrenim durumuna göre ahlaki kural bilgisinde bir değişim gözlememiş ancak baba öğrenim durumuna göre sosyal kural bilgisinde anlamlı bir değişim belirlemiştir. Bu araştırma sonucunda ise araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinde ebeveyn öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.4). Bu bulguya göre, ebeveynlerin aldığı eğitime bağlı olarak kural bilgisi aktarımında ve çocuğun kural bilgisi öğreniminde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum farklı öğrenim seviyelerini tamamlamış ebeveynlerin kural bilgisi aktarımlarını benzer şekilde yapabildikleri yönünde yorumlanabilir.

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen bir diğer faktör annenin aktif çalışma hayatında yer almasıdır. Annenin çalışma durumuna göre ahlaki ve sosyal kural bilgisinin değişmediği önceki bir çalışmada gözlenmiştir (174). Bu çalışmada ise ahlaki kural bilgisinin çalışmayan annelerin çocukları lehine anlamlı bir farklılık sergilediği, sosyal kural bilgisinin ise annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.4). Ahlaki kural bilgisi, evrensel kurallara dair bilgidir. Herhangi bir otoriteden ve bağlamdan bağımsız doğruları ve yanlışları kapsar. Çalışan anneler her ne kadar farklı sosyal ortamlarda bulunsa, çeşitli ahlaki ikilemler ile karşılaşsa ve bu ikilemlere çözüm bulma süreçleri sonucunda daha farklı deneyimlere sahip olsa dahi; edindikleri deneyimleri çocuklarına aktarmak için daha dar zamana sahip oldukları varsayılabilir. Çalışmayan annelerin ise günlük hayat içinde ahlaki ikilemlerle karşılaşma ve başa çıkma anında çocukları ile bir arada olması daha olasıdır. Ahlaki yargıya yönelik davranışların sosyal modellerin izlenmesi yoluyla kazanılabildiği (44) ve ebeveynlerin model olarak önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir (16). Bu bulgu ile, niteliğinden bağımsız olarak anne ile geçirilen zamanın çocukların ahlaki kural bilgisi kazanımındaki rolüne dikkat çekilebilir.

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen demografik özelliklerden bir diğeri okul öncesi eğitim süresidir. Özellikle ilk beş yıl çocuğun büyüdüğü ve geliştiği ortam, karşılaştığı etkileşimler ve deneyimler daha sonraki hayatındaki öğrenmelere bir basamak oluşturur. Okul öncesi dönem, kişilerarası yeterlilik, davranış yönetimi, günlük deneyimleri etkileyen çevresel etmenlerin güçlendirilmesi gibi faktörleri içeren sosyal-duygusal öğrenmenin desteklenmesi için önemli bir fırsat sağlar (178). Bu bağlamda çocuğa okul öncesi eğitim kurumu ile sağlanan stabil eğitim ortamı ve sosyal deneyim imkanının, ahlaki ve sosyal kural bilgisinin edinimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında, Aksekili (172) çalışmasında daha önce farklı bir okul öncesi kuruma gitmenin ahlaki kural bilgisi alt boyut puanlarından bir kısmında, sosyal kural bilgisi alt boyut puanlarından ise yalnızca bir alt boyutunda farklılık ortaya çıkardığını belirlemiştir. Hem ahlaki hem sosyal kural bilgisi toplam puanında ise bir farklılık gözlememiştir. Meriç (174), okula devam süresi ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlememiştir. Seçer ve Sarı (179), okul öncesi kuruma gidip gitmeme durumuna göre ahlaki ve sosyal kural bilgisi alt boyut puanlarından bir kısmında farklılaşma gözlemiş ancak toplam puanlarında bir farklılık gözlememiştir. Sarıçam ve Halmatov (180) ise ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile alt boyutlarının okul öncesi eğitim alan çocukların lehine farklılaştığını ifade etmiştir. Siegal ve Storey (181) ise çalışmalarında uzun süreli kreşe devam eden çocukların yeni başlayanlara kıyasla daha yüksek sosyal kural bilgisine sahip olduğu, ancak ahlaki kural bilgileri arasında anlamlı bir fark gözlenmediğini belirtmiştir.

Bu araştırma sonucunda ise araştırmaya katılan çocukların ahlaki kural bilgisinde okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı, sosyal kural bilgisinde ise anlamlı bir farklılık gözlemlendiği belirlenmiştir. Gruplar arası farklılık incelendiğinde, 1 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların 2 yıl eğitim alan çocuklara kıyasla daha düşük sosyal kural bilgisi puanı aldıkları görülmüştür (Bkz: Tablo 4.5). Elde edilen bulgular okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi ile ahlaki kural bilgisi arasında bir ilişki olmadığı ancak sosyal kural bilgisi ile ilişkili olduğu yönündedir. Ahlaki kurallar, toplum tarafından belirlenen kurallar ve otoriteden bağımsız, farklı bağlamlara genellenebilir, içinde bulunulan sosyal çevreden bağımsız kurallardır. Sosyal kurallar ise içinde bulunulan ortama bağlıdır.

Okul öncesi eğitim kurumları sosyal kural kazanımı ve gerekliliğini anlaması için çocuğa en iyi ortamı sunar (182). Okul öncesi eğitime katılması ile çocuk okul ve çevresinde uygulanması beklenen davranışlar, belirlenmiş yasaklar ve sosyal doğru/yanlışlarla karşılaşır. Sınıf ortamı ile tanışır ve yaşlıları ile düzenli etkileşim ortamına sahip olur. Sınıf gibi bir gruba entegre olmak, o gruba dair kuralları bilmeyi ve bu kurallara dahil olmayı gerektirir (31). Ahlaki kurallar ise okul hayatından ve sınıf çerçevesinden bağımsız kurallardır. Diğerlerine fiziksel zarar vermeme, kişilerin sahip olduğu nesnelere saygı gösterme gibi ahlaki kurallar bireyin hayatında okuldan önce de bulunan kurallardır. Aile içinde ve dışında, kişilerden ve çevreden bağımsız olarak karşılaşılan bu kuralların ediniminin sosyal kurallara kıyasla daha geniş çevrede gerçekleştiği, bu sebeple okul öncesi eğitim süresinden bağımsız olduğu yorumlanabilir. Bu çalışmanın bulguları ile çocukların okul öncesi eğitim ortamındaki deneyimleri arttıkça sosyal kuralları içselleştirmeye daha fazla yaklaştığı yorumunda bulunulabilir. Literatürde de benzer bir bulgunun, okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların söz konusu sosyal ihlallerle aile ortamında karşılaşmadığı ve bu sebeple kısıtlı sosyal deneyime sahip oldukları yönünde yorumlandığı görülmüştür (181).

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen diğer bir demografik özellik ailenin aylık ortalama geliridir. Ailenin geliri, sosyoekonomik düzey bilgisine ulaşmak için değerlendirilen pek çok değişkenden biridir. Aynı zamanda ailenin gelirinin ebeveynlik ile en düşük ilişkili değişken olduğu ifade edilmiştir. Özellikle düşük gelirin ebeveynlik becerilerini azaltıcı bir etkisi vardır ancak geçim eşiğine ulaşıldıktan sonra gelirin artışıyla orantılı olarak bir fayda sağlanmaz. Aynı zamanda ebeveynin finansal stresle başa çıkma becerisine yönelik bireysel farklılıklar da gelirin etkisini belirsizleştirir. Aile gelirin bir diğer etkisi de çocuğun sahip olacağı çeşitli öğrenim imkanlarını etkilemesidir (177). Ailenin aylık geliri hem ebeveynlik becerilerini etkilemesi hem de çocuğun yönelebileceği imkanların maddi güce göre değişebilir olması sebebiyle ele alınmıştır. Bu araştırma sonucunda, araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinde ailenin aylık ortalama gelirin göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.5). Bu bulgulara göre, ailenin aylık gelir miktarı aile içi düzende ve çocuğun çevresel imkanlarında değişimler ortaya çıkarsa bile, ahlaki ve sosyal kuralların çocuklara aktarımında anlamlı bir fark yaratmadığı yönünde yorumlanabilir.

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen bir başka faktör ailedeki çocuk sayısıdır. Ebeveynlerin çevresel özellikleri aynı olsa bile ailedeki çocuk sayısının artışı ile çocuk başına düşen ekonomik, kişilerarası, eğitimsel ve ebeveynliğe yönelik kaynakların azaldığı görülür (183). Black, Devereux ve Salvanes (184) çalışmalarında aile büyüklüğü ile çocuğun eğitimi arasında negatif bir ilişki raporlamıştır. Literatürde ailedeki çocuk sayısına göre ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanlarının farklılaşmadığı belirtilmiştir (172-174). Bu çalışmada ise literatüre paralel bir şekilde ailedeki çocuk sayısına göre ahlaki ve sosyal kural bilgisinde anlamlı bir farkın gözlenmediği belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.5). Buna göre ailedeki çocuk sayısına göre kaynakların dağılımı değişiyor olsa dahi, ahlaki ve sosyal kurallara yönelik aileden gelen yönlendirmede bir değişim olmadığı yorumu yapılabilir.

Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile ilişkisi incelenen son faktör okulun bulunduğu sosyoekonomik bölgedir. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği 11. Maddesine göre, okul öncesi eğitim kurumuna yapılan kayıtlar ailenin yerleşim yeri adresi esas alınarak gerçekleştirilir (185). Yönetmeliğe göre, okulun bulunduğu bölgenin çocuğun yaşadığı bölgeyi de temsil ettiği değerlendirilebilir. Literatürde yaşanan bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre ahlaki ve sosyal kural bilgisini inceleyen çalışmaya ulaşamamıştır. Bu çalışmada ise bulunan sosyoekonomik bölgeye göre ahlaki ve sosyal kural bilgisinin değişmediği bulunmuştur (Bkz: Tablo 4.5). Bu bulguya göre, çocukların yaşadıkları sosyoekonomik bölgenin çocuğun ahlaki ve sosyal kurallara dair bilgi düzeyinde bir farklılık oluşturmadığı belirtilebilir.

## **5.2. Çocukların Duygusal Zeka Düzeyi ve Alt Becerilerine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Duygular, hayatın erken döneminden itibaren farklı formlarda deneyimlenebilir ve erken çocuklukta duygusal gelişimde diğer alanlara paralel, hızlı bir gelişim gözlenir (82, 100, 101). Duygusal zeka; kişisel farkındalık, duyguların farklı durumlara ve şartlara uyumlanması, istenmeyen durumlarla karşılaşıldığında başa çıkabilme ve değişime uyum sağlama becerilerinin birleşiminden oluşan bir yeterlilik (186). Bu bağlamda bakıldığında duygusal zeka, okul öncesi dönemde duygulara dair çeşitli becerilerin gelişimsel açıdan bütüncül olarak ele alınmasını sağlayan bir kavram olarak değerlendirilebilir. Yapılan çalışma kapsamında edinilen

bulgulara göre ölçekten alınabilecek maksimum puan üzerinden (maksimum puan=41) çocukların duygusal zeka düzeyleri ortalama üzeri olarak değerlendirilebilir (Bkz: Tablo 4.1). Duygusal zekanın alt becerisi olan empati düzeyi, empati ölçeğinden alınabilecek maksimum puan üzerinden değerlendirildiğinde (maksimum puan=10) çocukların empati düzeyleri yüksek olarak yorumlanabilir (Bkz: Tablo 4.1).

Duygusal zeka becerilerinin kazanımı ile ilişkili olduğu düşünülen pek çok faktör vardır ve bu faktörlerden biri yaştır. Duygusal zeka becerilerinde yaş ve deneyimle birlikte artış gerçekleşmesi beklenir (157, 187, 188). Literatürde duygusal zeka ile yaş arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren çalışmalar mevcuttur (187, 189) ancak anlamlı bir ilişki gözlenmeyen çalışmalar da bulunmaktadır (190-193). Bu araştırma sonucunda edinilen bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan çocukların duygusal zeka ve empati düzeyi ile duygusal zeka alt becerilerinin yaş ile anlamlı bir ilişki sergilemediği gözlenmiştir (Bkz: Tablo 4.6). Yaş ile birlikte çocukların başta bilişsel alan olmak üzere tüm alanlarda gelişiminin ve sosyal deneyimlerinin artması; buna bağlı olarak duygusal zeka düzeylerinde de nispeten artış gözlenmesi beklenir. Ancak belirtilen gelişimsel değişimlerin gelişimsel dönem geçişlerinde ve geniş yaş aralıklarında anlamlı bir şekilde gözlenmesi olasıdır. Bu çalışma yalnızca okul öncesi eğitimini sürdüren, 61-81 ay aralığında bulunan çocukları kapsamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın katılımcılarının dar bir yaş aralığında dağılım gösterdiği ve buna bağlı olarak duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmediği düşünülebilir.

Araştırma kapsamında çocukların duygusal zeka düzeyi ile ilişkisi incelenen bir diğer faktör anne ve babanın yaşlarıdır. Çocukların duygusal zeka düzeyi ve duyguları tanıma becerisinin hem anne hem de baba yaşlarına göre farklılaştığı bu çalışma kapsamında görülmüştür. Anne ve babanın yaşı arttıkça, çocuğun duygusal zeka toplam puanı ve duyguları tanıma puanında anlamlı bir artış gözlemlendiği belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.6). Duygusal zeka becerilerinin yaş ve deneyim ile ilişkili olarak geliştiği literatürde ele alınmıştır (187, 188). Anne babanın yaşı ile birlikte artan deneyimlerinin bir sonucu olarak toplumun beklediği duygusal ve sosyal becerilere daha yakın davranışlar sergilemesi, kendi ve diğerlerinin sahip olduğu duyguları tanıması, anlaması ve yönetmesi beklenebilir. Bu bakış açısıyla yaklaşıldığında anne babanın yaşı ile birlikte çocuklarına aktaracakları duygu tanıma, anlama ve yönetmeye



dair bilgiler ve deneyimlerin, çocuğun duygusal zeka düzeyine olumlu yönde etki etmesi olasıdır. Duygusal zekanın temelini oluşturan duyguları tanıma becerisinin anlamlı derecede yüksek olması da, yaş dönemi açısından sahip oldukları temel becerilerin daha iyi seviyede olduğunu destekler niteliktedir.

Duygusal zeka düzeyi ile ilişkisi olduğu düşünülen bir diğer faktör cinsiyettir. Kadınların, erkeklere kıyasla daha duygusal ve empatik olduğuna inanılır (175). Ancak cinsiyet ve duygusal zeka farklı konseptler bağlamında incelendiğinde farklı hipotezlerin ve varsayımların ortaya çıktığı görülür (19). Örneğin Goleman (103) cinsiyetler arasındaki duygusal yaşantı farkını evlilik yaşamı üzerinden ele almış ve cinsiyetler arasında duygusal zeka düzeyinde farklılıklar gözleneceğini, kadınların duygusal zeka açısından erkeklere kıyasla daha yüksek becerilere sahip olacağını öne sürmüştür. Benzer şekilde farklı araştırmalarda da kadınların erkeklere kıyasla duygusal zeka düzeyi ve farklı alt becerilerinde daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir (189-194). Bar-on (114) ise çalışmasında kadınların ve erkeklerin duygusal zeka ile ilgili olabilecek farklı alanlarda diğer cinsiyete kıyasla güçlü özelliklere sahip olduklarını ancak duygusal ve sosyal yeterliğe bütüncül olarak bakıldığında anlamlı bir farklılık gözlenemediğini belirtmiştir. Bar-on'un çalışmasına paralel olarak alanyazında cinsiyet ve duygusal zeka düzeyi arasında ilişki gözlenmemiş çalışmalar da mevcuttur (195, 196). Bu araştırma sonucunda edinilen bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan çocukların duygusal zeka düzeyinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmiştir (Bkz: Tablo 4.7). Alt beceriler bazında incelendiğindeyse, kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla duyguları anlama alt testinden (Bkz: Tablo 4.7) ve empati testinden (Bkz: Tablo 4.8) anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Duygusal zeka becerileri içinde duyguları anlama; duygulara yönelik parçaları görme ve duyguların nasıl ilerleyeceğini bilmeyi içerir (187). Duyguları anlama becerisi yüksek olan bireylerin hem kendi sahip oldukları hem de diğerlerinin sahip oldukları duyguları daha iyi anlaması beklenir. Çalışmanın bulgularına göre, okul öncesi dönemde kız çocukları duyguları anlama becerisi açısından erkek çocuklara kıyasla daha yüksek bir beceriye sahiptir, yani kız çocuklarının duyguları daha iyi anlaması ve duyguları takip eden süreçleri daha iyi görmesi beklenebilir.

Empati, Goleman tarafından (103) diğerlerinin nasıl hissettiğini bilme becerisi olarak açıklanmıştır. Sagan ise empatiyi diğerlerinin duygularının farkında olmak ve onları önemsemek olarak tanımlamıştır (197). Literatürde, kadınlar ve erkeklerin diğerlerinin duygularını değerlendirmeye dair farklı stratejiler kullandığı (198, 199) ve kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek empati düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir (200-203). Aynı zamanda primatlar gibi insan olmayan canlılarda empatiyi inceleyen farklı çalışmalarda da insanlara benzer olarak dişilerin daha yüksek empati düzeyine sahip oldukları raporlanmıştır (199). Bu çalışmanın bulguları ise, okul öncesi dönemde kız çocuklarının empati düzeyi açısından erkek çocuklara kıyasla daha yüksek beceriye sahip oldukları yönündedir. Literatüre paralel bu bulgu ile kız çocuklarının erkeklere kıyasla diğerlerinin duygularının daha fazla farkında olduğu ve onların duygularına daha çok değer verdiği yorumunda bulunulabilir.

Duyguları anlama becerisi ve empati düzeyinin aksine, duygusal zeka düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bar-on'un çalışmasında savunduğu üzere, duygusal zeka pek çok becerinin birleşiminden oluşan ve farklı becerilerden de etkilenen bütüncül bir yapıdır. Kız ve erkek çocukların farklı beceriler bağlamında değerlendirilmesi sonucu duygusal zeka toplam puanında anlamlı bir farklılık gözlenmemesi, toplumsal öğretilere ve cinsiyete dayalı beklentilere rağmen okul öncesi dönemde erkek çocukların da kız çocukları kadar duygusal zeka açısından yüksek becerilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında duygusal zeka ile ilişkisi incelenen faktörlerden bir diğeri de çocuğun doğum sırasındır. Literatürde farklı çalışmalarda duygusal zeka düzeyi ile doğum sırası arasında ilişki gözlenmemiş (190, 193-195) ancak tek bir çalışmada ilk doğan çocukların daha yüksek duygusal zeka düzeyi ve alt becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir (196). Bu araştırma sonucunda, duygusal zeka düzeyi ve alt becerilerde doğum sırasına göre anlamlı bir fark gözlenmediği belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.7 ve Tablo 4.8). Bu bulgu ile literatürdeki çalışmaların desteklendiği belirtilebilir.

Araştırma kapsamında duygusal zeka ile ilişkisi incelenen faktörlerden biri de ebeveyn öğrenim durumudur. Akaydın'ın aktarımına göre Bornstein, Hahn, Suwalsky ve Haynes (192) daha iyi eğitim almış ebeveynlerin çocuk gelişimi hakkında daha çok

bilgi edinebildiği, akademik ve sosyal yeteneği teşvik etmek için daha fazla stratejik anlayışa sahip olduğu ve çocukların uyum sağlaması gereken farklı çevrelerde bulunmalarını öğretmede genellikle daha becerikli ve etkili olduğunu belirtmiştir. Literatürde de ebeveynlerin öğrenim seviyesi yükseldikçe çocukların duygusal zeka düzeyi ve alt becerilerinin arttığı görülmüştür (190, 192, 194, 196). Bu araştırmada ise duygusal zeka düzeyi ve alt test puanlarının ebeveyn öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.7 ve Tablo 4.8). Annelerden %34'ü lise ve altı eğitim almış ve çalışmayan anneler; %43'ü ise lisans ve üzeri eğitim almış ve çalışan annelerdir. Babaların tamamı ise öğrenim durumundan bağımsız olarak çalışmaktadır. Aldıkları eğitimden bağımsız olarak, çalışan annelerin çocukları ile geçirebilecekleri zaman diliminin, çalışmayan annelere göre daha az olacağı öngörülebilir. Her ne kadar annenin aldığı eğitime bağlı olarak çocukla geçireceği zamanın kalitesinin artacağı öngörülse de, geçirilebilecek zamanın kısıtlılığı göz önünde bulundurulduğunda annenin öğreniminin anlamlı bir fark ortaya koymak için yeterli olmayacağı düşünülmüştür.

Duygusal zeka ile ilişkisi incelenen bir diğer demografik özellik, annenin aktif çalışma durumudur. Annenin çalıştığı durumda çocukların duygusal zeka düzeyi ve alt becerilerinin, çalışmadığı duruma kıyasla daha yüksek olduğu önceki çalışmada gözlenmiştir (196). Bu araştırmada ise duygusal zeka düzeyi ve alt becerilerinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.7 ve Tablo 4.8). Bir önceki paragraftaki yorum ile ilişkili olarak, çalışan annenin çocuğu ile geçirdiği zaman daha nitelikli olsa dahi, çalışmayan annelere kıyasla nicelik olarak daha dar kalmasının bir sonucu olarak çocukların duygusal zeka düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmediği düşünülmüştür.

Duygusal zeka düzeyi ile ilişkisi olduğu düşünülen bir diğer faktör, çocuğun devam ettiği okul öncesi eğitim süresidir. Okul, çocuğun sosyal çevre ile karşılaştığı, akran ilişkilerini deneyimlediği ve duygu alışverişinin çeşitlendiği ilk ortamdır (204) ve bu sebeple duygusal zekanın gelişimi açısından okul öncesi eğitim önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda erken dönemde aile ortamında yeterli duygu sosyalleştirme ortamı olmayan çocuklar için okulun duyguları öğrenme açısından iyileştirici bir rolü olduğundan söz edilebilir (19). Literatürde duygusal zeka düzeyi ve alt becerileri ile okul öncesi eğitime katılma süresi arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir (192, 193,

196). Bu araştırma sonucunda edinilen bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan çocukların duygusal zeka düzeyi ve duygu tanıma becerilerinin okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir (Bkz: Tablo 4.9). Literatüre paralel bu gözleme göre, bir yıl okul öncesi eğitimi almış çocuklara kıyasla iki yıl ve daha uzun süre eğitim almış çocukların duygusal zeka testi ve duyguları tanıma alt testinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür (Bkz: Tablo 4.9).

Okul öncesi eğitim ortamı çocukların duygular üzerine etkili iletişim, duygu yönetimi ve prososyal tepkileri gibi sosyal duygusal becerilerinin gelişimi için bir laboratuvar ortamı sağlar (205). Okul ortamında daha fazla geçirilen zaman, sosyal ve duygusal problem durumlarla daha fazla karşılaşmaya ortam sağlar ve daha fazla çözüm üretmeyi gerekli kılar. Farklı davranış paternlerinin duygusal ve sosyal sonuçları hakkında deneyim edinmeyi sağlar. Türkmen (196) okul öncesi eğitim süresi bir yıl olan çocukların benmerkezcilikten toplumsallığa alışma evresine geçiş yaptıkları, iki yıl ve üzeri eğitim alan çocukların ise toplumsallıkta ustalaşma evresinde olduğunu yorumlamış ve bu süreçte sosyal duygusal becerilerin rolüne dikkat çekmiştir. Buna göre okul öncesi eğitime devam etme süresi ile duygusal zeka düzeyi arasında bir ilişki gözlenmesi doğal bir sonuçtur. Duygusal zeka becerileri duygu tanıma temelinde gelişir, ardından duyguları anlama son olarak duyguları yönetme becerisinde gelişim gözlenmesi beklenir. Buna bağlı olarak duygusal zeka alt boyutlarından ilk önce gelişen duyguları tanıma becerisinin okul öncesi eğitim süresine göre artmış olması, deneyim ile güçlendiği yönündeki fikre destek sağlayabilir.

Araştırma kapsamında duygusal zeka ile ilişkisi incelenen faktörlerden bir diğeri de ailenin aylık ortalama geliridir. Maddi olarak sıkıntıda olmanın aile işlevi ve çocukların gelişimleri üzerinde olumsuz sonuçları olabildiği bilinmektedir. Maddi sıkıntı ile ebeveyn çatışmalarında artış olabilmekte ve buna bağlı olarak aile içi sevgi ve destek ortamında azalma görülebilmektedir. Gelirin yükselmesi ile birlikte ebeveynler çocuğun gelişimine, ihtiyaçlarına ve becerilerine yönelik farklı yatırımlar yapabilmekte, çocuklara bilişsel ve sözel becerilerini destekleyen bir çevre yaratmaya yönelebilmektedirler (206). Aynı zamanda gelirin düşmesi ile birlikte aile işlevlerinde daha az doyum alındığı, daha az sosyal destek ile karşılaşıldığı ve hayat kalitesinin

düştüğü belirtilmiştir (207). Ancak farklı çalışmalarda da ebeveynin çalışma vardiyası (208), işin şartları (209), iş ortamından alınan düşük destek (210) gibi faktörlere bağlı olarak iş ortamında oluşan stres ile aile içi etkileşim kalitesinde düşüş gözlemlendiğine dikkat çekilmiştir. Duygusal zeka düzeyi üzerinde etkili olduğu bilinen diğer değişkenler ailenin psikolojik iklimi ve aile içi duygusal bağlardır (211). Bu bilgilere göre ebeveynlerin çalışma şartlarına bağlı olarak aile içi etkileşim kalitesindeki düşüşün ailenin psikolojik iklimi ve duygusal bağlarını olumsuz etkilemesi ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

Literatürde ailenin aylık geliri yükseldikçe çocukların duygusal zeka düzeyi ve alt testlerden aldıkları puanların arttığı görülmüştür (194-196, 211). Bu araştırmada ise duygusal zeka düzeyi ve alt becerilerinde ailenin aylık gelirin'e göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Bkz: Tablo 4.9 ve Tablo 4.10). Ailenin gelirinin çocuğun gelişimine destek olmak için farklı çevresel imkanlara ulaşmayı kolaylaştırdığı ve buna bağlı olarak gelişimin dil ve bilişsel alanlar önde olmak üzere farklı alanlarının desteklenebildiği değerlendirilebilir. Ancak ebeveynlerin iş yeri deneyimleri, işten kalan zamanın darlığı, işin yarattığı strese bağlı olarak aile içi etkileşimin azalması, ailenin psikolojik ikliminin olumsuz etkilenmesi gibi faktörlerin etkisi de yadsınmamalıdır. Aynı zamanda ebeveynler düşük gelire sahip olsa dahi mizaçlarına ve sosyal ortamlarına bağlı olarak çocuk ile sosyal-duygusal paylaşımlarının fazla olması da çocuğun duygusal zekası üzerinde olumlu bir etki oluşturabilir. Bu ve benzeri kontrol edilemeyen faktörlerin bir etkisi olarak bu çalışmada çocukların duygusal zeka düzeyi ve alt becerilerinde ailenin gelirin'e göre bir farklılaşma gözlenmediği düşünülmüştür.

Duygusal zeka ile ilişkisi incelenen bir diğer demografik özellik, ailedeki çocuk sayısıdır. Aile ortamının sağlıklı ve yüksek kaliteli karakteristik özelliklere sahip olması, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini pek çok farklı şekilde etkiler. Aile ortamının karakteristiklerini belirleyen unsurlar arasında ise kardeş sayısı ve kardeşler ile olan iletişim de bulunur (212). Ailenin kalabalık olması stres ve dikkatin dağılmasına neden olacağı ve bunun sonucunda ebeveyn-çocuk arasında etkileşimin daha az ve daha zayıf olarak gözleneceği belirtilir. Daha çok çocuk bulunan ailelerde ebeveynlerin her çocuk için daha az ilgi ve zaman ayırabildiği görülür (213). Kardeş sayısı/ailedeki kişi sayısı artışı ile duygusal zeka düzeyi veya alt becerileri arasında

ters ilişki bulan çalışmaların (196, 214) yanında, herhangi bir ilişki bulunmayan çalışmalar da (192, 194, 195, 211, 215) literatürde mevcuttur. Araştırma bulgularına göre, duygusal zeka düzeyi ve alt becerilerin ailede bulunan çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür (Bkz: Tablo 4.9 ve Tablo 4.10). Bu durum ailedeki çocuk sayısından ziyade, çocuklar ile etkileşimin duygusal gelişimlerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Aynı zamanda kardeşler hayatta sahip olunan ilk sosyal çevredir ve çocuğun ilerleyen ilişkilerinin yapılanmasında kardeşlerin önemli bir rolü vardır (214). Ebeveynlerin ilgileri ve zamanlarının bölünmesinin yarattığı olası olumsuz durum haricinde, kardeş ile geçirilen zamanın da çocuğun duygusal zeka düzeyi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Duygusal zeka ile ilişkisi incelenen son demografik özellik, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyidir. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği 11. Maddesine göre, okul öncesi eğitim kurumu kayıtları ailenin ikametına göre gerçekleştirilir (185) ve okulun ait olduğu bölge, çocuğun yaşadığı bölgeyi temsil ediyor denebilir. Duygusal zeka düzeyinin yaşanan bölgeye göre değişim gösterdiği çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Tekin Bender yürüttüğü çalışmada en uzun süre şehirde yaşayan kişilerin, ilçede yaşayanlara kıyasla daha yüksek duygusal zeka puanına sahip olduğuna ulaşmıştır (190). Benzer şekilde Yurdakavuştu, büyükşehirde büyümüş kişilerin köyde büyümüş kişilere kıyasla daha yüksek duygusal zeka puanı aldıklarını belirlemiştir (194). Bu çalışmada ise okulları düşük sosyoekonomik bölgede yer alan çocukların duyguları tanıma alt testi puanlarının, orta ve yüksek sosyoekonomik bölgedeki çocuklara kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu gözlenmiştir (Bkz: Tablo 4.9). Yüceşahin ve Tuysuz'un çalışmasında (11) belirtilen bölgesel özelliklere göre bu çalışmada düşük sosyoekonomik bölge olarak ele alınan iki bölge vardır. Bu bölgelerden ilkinde yer alan nüfusun temel karakteristik özellikleri okuma yazma bilmeyen, ilkokul mezunu nüfusu içeren, altı-yedi kişilik hanelerde kiracı olarak yaşayan ve işsizlik oranlarının yüksek olduğu nüfustan oluşur. İkinci bölge ise beş kişilik hane halkının yoğunlukta bulunduğu, çoğunluğu ilkokul mezunu olup imalat sanayinde çalışan nüfustan oluşur. Orta ve yüksek sosyoekonomik bölgelerde ise ailelerin öğrenim seviyesinin yükseldiği, hane halkı sayısının azaldığı, çalışılan iş sahalarının profesyonelleştiği ve kadınların da istihdama katıldığı görülür.

Daha önce ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin, annenin çalışma durumunun, ailenin aylık ortalama gelirinin ve ailedeki çocuk sayısının duygusal zeka düzeyi ve alt becerilerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir (Bkz: Tablo 4.7, Tablo 4.8, Tablo 4.9 ve Tablo 4.10). Sosyoekonomik bölgeler bağlamında duyguları tanıma becerisinde gözlenen farkın, değişkenler arasındaki karmaşık bir ilişkinin varlığına işaret ettiği düşünülmüştür. Aynı zamanda ailenin içinde bulunduğu sosyokültürel ortamın hem aile iklimini hem çocuğun gelişimini etkileyeceği değerlendirilebilir.

### **5.3.Çocukların Duygusal Zeka ve Empati Düzeyleri ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Araştırmanın temel problemi olan duygusal zeka ve empati düzeyi ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların duygusal zeka ve empati ölçeği toplam puanları ile sosyal kural bilgisi alt testi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, benzer şekilde empati testi toplam puanı ile ahlaki kural bilgisi alt testi puanları arasında da ilişki gözlenmemiştir. Duygusal zeka toplam puanı ile ahlaki kural bilgisi puanı arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Bkz: Tablo 4.11). Duygusal zeka, duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerilerini içeren kompleks bir yapıyı ifade eder. Çocuğun duygusal zeka düzeyi arttıkça ahlaki kural bilgisi de artış gösterir. Diğer insanlar tarafından kurulan dünyayı anlayabilmesi için çocuklar öncelikle diğer insanların nasıl hissettiği, neye ihtiyaç duydukları ve neyi istedikleri, toplumun bir arada kalması için hangi kuralların gerekli olduğu ve diğerlerinin neler düşündüğünü açıklayan belirli temsiller kurmaya başlamalıdır (9). Bu araştırmanın bulguları ile okul öncesi dönemde duyguları tanıyan, anlayan ve yönetebilen çocukların ahlaki kuralların ve ihlallerin daha iyi tanıdığı ve farkında olduklarından bahsedilebilir.

Duygusal zeka kavramı ile ahlaki kural bilgisi kavramları, köklü ve üzerlerinde ayrı ayrı uzun soluklu çalışılmış kavramlardır ancak bu iki değişkenin ilişkisine yönelik ulusal ve uluslararası alan yazında erişilebilen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında duygular ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki

ilişkiye, aynı zamanda ahlaki yargılar, ikilemler ve ihlaller gibi ahlaka dair pek çok farklı değişken ile duygular arasındaki ilişkiye literatürde değinilmiştir.

Güncel bilişsel ve nörobiyolojik çalışmalar duygular ve ahlaki yargılar arasında önemli bir ilişkiyi işaret eder ancak bu ilişkiye dair mekanizma üzerine henüz bir fikir birliği oluşmamıştır (216). Literatürde ahlaki yargı sürecinde farklı duyguların farklı rollere sahip olduğu (144-147, 149-151) ve yaş ilerledikçe duygular ile ahlaki yargıları daha fazla ilişkilendirdikleri (143, 152) belirtilmiştir. Söz konusu çalışma bulguları, bu araştırmada ulaşılan bulgulara paralel özellikler gösterir. Buna göre, okul öncesi dönemde duygulara dair becerileri daha güçlü olan bireylerin ahlaki kuralların daha fazla farkında olacağı, ahlaki ihlal ile karşılaştığında fark edebileceği ve ahlaki yanlıştan yanlıştan kabul edilmesi gerekliliğinin bilincinde olacağı çıkarımında bulunulabilir. Aynı zamanda ahlaki ikilemlerin güçlü duygular ortaya çıkardığı ancak duyguların yargılar üzerinde yoğun bir etkiye sahip olmadığı da literatürde ele alınmıştır (148). Bu çerçevede çalışma bulguları değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemde duygusal zeka ile ahlaki yargılar arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ancak düşük düzeyde bir ilişki olmasının literatüre destek oluşturduğu öne sürülebilir.

Çalışmada dikkat çeken başka bir bulgu, sosyal kural bilgisi ile duygusal zeka arasında bir ilişki bulunmaması (Bkz: Tablo 4.11) ancak bir trendden söz edilebilmesidir. Literatürde, ahlaki eylemlerin ve ahlaki normların tanımlanmasında duyguların referans olarak gösterilebileceği belirtilmiştir (38, 60). Prinz ve Nichols özellikle ahlaki ve sosyal kural ayrımlarında duyguların yerine dikkat çekmiş; ahlaki duyguları ahlaki normların koşulu olarak belirtmiştir (38). Duygular ile ahlaki ihlal arasında ilişki bulunan ancak sosyal ihlaller ile ilişki bulunmayan çalışmalar alanyazında yer almaktadır (141, 217, 218). Örneğin Arsenio ve Ford (217), çocukların ahlaki ihlal durumuna müdahale etmek için çoğunlukla kendi veya diğerlerinin sahip olduğu duyguları temel aldıklarını, sosyal ihlal durumlarında ise duyguların çok az temel alındığını ifade etmiştir. Literatüre dayalı olarak bu çalışmanın bulguları yorumlandığında sosyal kural ihlali ile ahlaki kural ihlalinin ortaya çıkardığı duygu yoğunluklarının farklı olabileceği, duyguların ahlaki ihlale yönelik eylemleri daha fazla etkilerken sosyal ihlale yönelik eylemleri daha az etkilendiği fikri desteklenmektedir.



Literatürde bir diğer bakış açısı psikolojik zarar, hak kavramı, diğerlerine yönelik haksız davranışlar, sosyal adaletsizlikler gibi ahlaki sorunlara dair bilginin çok temel düzeyde de olsa erken dönemlerde ortaya çıktığı yönündedir (16). Erken dönemde gelişmeye başlayan ahlaki bilginin okul öncesi dönemde daha yoğun ahlaki kural bilgisine sahip olmakla sonuçlanmış olabileceği değerlendirilebilir. Sosyal kural bilgisi açısından ise gelişimin daha ilerleyen dönemine ve farklı sosyal çevreye bağlı olmasının bir sonucu olarak duygusal zeka ile olası bir ilişkinin gözlenmemiş olduğu düşünülmüştür.

Çalışmaya dair ele alınacak son bulgu, empati düzeyi ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasında bir ilişki gözlenmemesidir. Empati, diğer bireyin duygu durumunun algılanması ve anlaşılması ile ortaya çıkan duygusal tepkidir (132) ve insanlar arası etkileşimde temel bir rol oynar (133). Erken çocukluk döneminde empati tek başına ahlaki tepkiyi ortaya çıkartan bir etken değildir ancak prososyal girişimin ortaya çıkarabileceği belirli bir zemin görevi görür. Aynı zamanda empati erken çocukluk döneminde diğer insanların hisleri ve ihtiyaçlarının temel alındığı ahlaki farkındalığın uyanması için duygusal bir hızlandırıcı işlevine sahiptir (135). Bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, empatinin ahlaki farkındalığın oluşumunda bir zemin oluşturmaya yardımcı role sahip olduğu ancak erken dönemde ahlaki ve sosyal kurallara dair bilginin ortaya çıkmasında temel bir role sahip olmadığı yönünde değerlendirilebilir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 61-81 aylık çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırmaya katılan çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri orta düzeyde, duygusal zeka düzeyleri ortalama üzeri düzeyde, empati düzeyleri ise yüksek düzeydedir.
- Çocukların ahlaki kural bilgisi ile çocuğun ve ebeveynlerin yaşı arasında bir ilişki bulunmamaktadır.
- Çocukların ahlaki kural bilgisi çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına ve aldığı okul öncesi eğitim süresine göre farklılık göstermemektedir.
- Çocuğun ahlaki kural bilgisi ebeveynlerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemekte, annenin aktif çalışma hayatında yer almasına göre azalmaktadır.
- Çocuğun ahlaki kural bilgisi ailenin aylık gelirin, ailedeki çocuk sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermemektedir.
- Çocukların sosyal kural bilgisi ile çocuğun ve ebeveynlerin yaşı arasında bir ilişki bulunmamaktadır.
- Çocukların sosyal kural bilgisi çocuğun cinsiyetine ve doğum sırasına göre farklılık göstermemekte, aldığı okul öncesi eğitim süresindeki artışa göre artmaktadır.
- Çocuğun sosyal kural bilgisi ebeveynlerinin öğrenim düzeyine ve annenin aktif çalışma hayatında olmasına göre farklılık göstermemektedir.
- Çocuğun sosyal kural bilgisi ailenin aylık gelirin, ailedeki çocuk sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermemektedir.
- Çocukların duygusal zeka düzeyi ile çocuğun yaşı arasında bir ilişki görülmemiştir ancak ebeveynlerin yaşı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin yaşı arttıkça, çocukların duygusal zeka düzeyleri de artmaktadır.

Aynı zamanda ebeveynlerin yaşı arttıkça, çocukların duygu tanıma becerileri de artmaktadır.

- Çocukların duygusal zeka düzeyi çocuğun cinsiyetine ve doğum sırasına göre farklılık göstermemektedir. Buna karşılık cinsiyeti kız olan çocukların duyguları anlama becerileri ve empati düzeyleri daha yüksektir. Çocukların duygusal zeka düzeyi çocuğun aldığı okul öncesi eğitim süresindeki artışa göre artmaktadır. Benzer şekilde okul öncesi eğitim süresi arttıkça çocukların duyguları tanıma becerileri de artmaktadır.
- Çocuğun duygusal zeka düzeyi ebeveynlerinin öğrenim düzeyine ve annenin aktif çalışma hayatında olmasına göre farklılık göstermemektedir.
- Çocuğun duygusal zeka düzeyi ailenin aylık gelirine, ailedeki çocuk sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe çocuğun duygu tanıma becerisi de artmaktadır.
- Çocuğun duygusal zeka düzeyi ile sosyal kural bilgisi arasında ilişki bulunmamakta, duygusal zeka düzeyi arttıkça ahlaki kural bilgisi artmaktadır.

Sonuçlar bağlamında çalışmanın devamında ele alınan öneriler; araştırmacılara öneriler, ASKBÖ kullanıcılarına öneriler, alanda çalışanlara ve uzmanlara öneriler ile ebeveynlere öneriler olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir.

### **6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuğunun duygusal zeka düzeyi ile ahlaki kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Duygular günlük hayatta bilgi aktarımı ve iletişimin temelinde yer alırlar. Sosyal hayata dair kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışların öğrenimi konusunda da önemli bir role sahiptirler. Literatürde genel anlamda farklı duyguların ahlaki yargılar, ikilemler ve ihlaller ile ilişkisine değinilmiş ancak duygulara dair becerilerin ahlaki ve sosyal kurallar ile ilişkisi yeterli sayıda çalışma ile incelenmemiştir. Bu nedenle duygulara dair farklı becerilerin ahlaki ve sosyal kural bilgisi ile olan ilişkisi, duyguların kural edinimindeki yeri, okul ortamının duygusal iklimi ile akran ilişkilerinin kural öğrenimine etkisi ve hem öğretmenin hem ebeveynin duygusal becerilerinin çocukların ahlaki ve sosyal kuralları öğrenmesindeki rollerine yönelik çok sayıda

araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir. Duygusal zeka kavramı ulusal literatürde görece yeni bir kavramdır ancak sosyal hayata dair pek çok beceri ile ilişkisi olan ve çocuğun gelişimini bir çok alanda destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de farklı örneklem grupları ve yaş aralıklarıyla yapılacak çalışmaların literatürü zenginleştireceği değerlendirilmektedir. Benzer şekilde ahlaki ve sosyal kural bilgisine dair çalışmalar ulusal literatürde görece az sayıda bulunur ve özellikle sosyal kurallar kültüre bağlı kurallardır. Ülkemize özgü yapılacak çeşitli çalışmalar ile özellikle ulusal literatüre katkı sağlanması ve ahlaki ve sosyal kural edinimi hakkında farklı bakış açıları edinilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda farklı kültürlerde kural edinimine dair farklı bakış açılarının sunulmasının uluslararası literatüre zenginlik kazandıracağı öngörülmektedir.

Konu ile ilgili benzer araştırmalar yürütecek araştırmacılara daha geniş yaş aralığı ve farklı gruplarla benzer çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir. Aynı zamanda hem duygulara yönelik hem kural bilgisine yönelik ölçek kullanımının yanında doğal ortamlarda gözlem yapılması önerilebilir. Gözlem yoluyla ahlaki ve sosyal ihlal durumunda çocukların verdikleri tepkilerin doğal akış sırasında gözlenmesi yanında gözlemden kısa bir süre sonra olay sırasındaki ve sonrasındaki hislerine dair çocuktan birebir bilgi alınabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda yapılandırılmış bir ortamda çeşitli kuklalar, oyuncaklar ve videolar yardımıyla ahlaki ve sosyal ihlallerin canlandırılması ile çocukların ihlal durumuna ve hislerine dair fikirlerinin alınabileceği bir düzenek kullanımı önerilebilir. Uluslararası literatürde kukla, video ve çeşitli oyun düzenekleriyle yapılan çalışmalara ulaşılmış ancak ulusal literatürde kural ihlalleri konusunda bir örneğine rastlanmamıştır. Resimler ve hikayelerden farklı materyaller kullanılarak çocuğun çalışmaya dair isteğinin artırılabilmesi ve daha gerçekçi yanıtlara ulaşılabileceği değerlendirilmiştir.

## **6.2. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği Kullanıcılarına Yönelik Öneriler**

Çalışmada daha önce “Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği’ne Dair Sınırlılıklar” başlığı altında ele alınan sınırlılıklara dair öneriler bu başlık altında ele alınmıştır. Buna göre,

- Resimlerin çocuklar tarafından aynı şekilde anlaşılması için öncelikle ölçeği geliştiren Smetana'nın (78) uygulamayı nasıl gerçekleştirdiği incelenmiştir. Smetana, yönelttiği "Sence bu olay ne kadar kötü?" sorusuna yanıt aldıktan sonra, resimde betimlenen kuralı anlamadığı düşünülen çocuklara kuralı açıklamıştır. Çocukların kuralı doğru bir şekilde anlaması amacıyla resimlerin anlaşılması konusundaki belirsizliğe bir çözüm olarak, uygulama gerçekleştirilen tüm çocuklara resimlere dair standart bir açıklama getirilmesinin uygun bir çözüm olabileceği değerlendirilmiştir.
- "Sence bu olay ne kadar kötü? Yüz ifadelerinden sana göre uygun olanı seç." sorusundan sonra çocuğa sunulan yüz ifadelerine (mutlu, üzgün ve kızgın) yönelik olarak orijinal çalışma (78) incelendiğinde dört adet kızgın yüz ifadesinin kullanıldığı, bu ifadelerde yüz şekillerinin giderek büyüdüğü ve kaş çatıklığının arttığı ifade edilmiştir. Türkiye'deki uygulamalarda da alternatif olarak orijinal çalışmada kullanılan dört ifadeye benzer yüzlerin kullanımının tercih edilebileceği düşünülmüştür.
- "Öğretmeni ona bu davranışın yanlış olduğunu daha önce söylemeseydi ve böyle bir kural olmasaydı bu davranış doğru olur muydu?" sorusu okul öncesi dönem için fazla karmaşık bulunmuştur. Buna bağlı olarak söz konusu sorunun daha sade bir formunun belirlenmesi önerilmiştir. Orijinal çalışmada (78) "Bununla ilgili bir kural olmasaydı bu davranış doğru olur muydu?" sorusu yeterli görülmüştür. Ölçek ile gerçekleştirilecek daha sonraki uygulamalarda bu sorunun kullanılması önerilmiştir.
- Ölçeğe dair güvenilirlik değerleri incelendiğinde Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi alt testlerine dair değerlerin literatürde raporlandığı ancak alt boyutlara (ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza tutumu) dair değerlerin herhangi bir çalışmada ele alınmadığı görülmüştür. Ölçeğin kullanılması planlanan durumlarda ölçeğin istatistiksel yeterliliğine yönelik olarak uygun güvenilirlik kriterinin göz önünde bulundurulması önerilmiştir.

### **6.3. Alanda Çalışanlara ve Uzmanlara Yönelik Öneriler**

Duygulara dair becerilerin gelişimi çeşitli eğitimlerle her yaşta desteklenebilir becerilerdir. Duyguları tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler okul öncesi eğitim

programlarında yer almaktadır. Benzer şekilde hikayeler, kuklalar gibi çeşitli nesnelere yardımıyla duyguları anlamaya yönelik etkinliklerin çocuğun duyguları anlamasına yardımcı olacağı öngörülmektedir. Duyguları tanıma ve anlama becerileri duygulara dair temel becerilerdir. Daha ileri bir beceri olan duygu yönetmeye dair grup egzersiz çalışmaları ve ihtiyaç olduğu düşünülen çocuklara bireysel olarak duygu yönetimi eğitimi verilmesinin gerek sınıf iklimi gerekse aile iklimi üzerinde olumlu bir etkisi olacağı düşünülmektedir.

Yalnızca çocuk açısından değil, çocuğun hayatında olan başta ebeveyn, öğretmen ve kardeş olmak üzere farklı grupların duygu becerilerinin desteklenmesinin çocuğun gelişimine fayda sağlayacağı düşünülür. Buna yönelik olarak alan uzmanları tarafından duygusal beceri seminerleri ve eğitimleri düzenlenmesi önerilmektedir. Benzer şekilde çocuklara kural aktarımı, kabul edilebilir davranışların öğretimi ve çocukların sınırlarına dair farkındalığı artırılmasına yönelik olarak ebeveyn ve öğretmenlere verilecek seminerlerin çocukların topluma uyumunu kolaylaştıracağı düşünülmekte, bu eğitimlerin uzmanlar tarafından planlanması ve uygulanması önerilmektedir.

#### **6.4. Ebeveynlere Yönelik Öneriler**

Gün içinde okulda bulunan çocukların geri kalan tüm zamanlarını ailesi ile geçiriyor olması, ebeveynlere verilen öneriler öncesinde göz önüne alınmıştır. Özellikle sınıf ortamı gibi karışık değişkenler ve çok sayıda akranın bulunduğu okul ortamından sonra, yalnızca ebeveynler ve kardeşlerin olduğu görece daha sakin aile ortamında edinilecek bilgilerin aile ortamına özgü olacağı ve çocuğun her iki ortamda da öğreniminin sürdüğü kabulü önemli görülmektedir.

Ebeveynlerin çocukları ile bireysel/baş başa zaman geçirmeleri, söz konusu bireysel zamanlarda çocuklarını tanımaya çalışmaları önerilmektedir. Çocuk ile geçirilecek bireysel zamanların uzun olması gerekli değildir. Gün içinde düzenli olarak diğer aile üyelerinden ve kardeşlerden ayrı geçirilecek 20 dakika-yarım saatlik süre, ebeveynlerin çocuklarını tanımaları, hoşlarına giden aktiviteleri bilmeleri, kendini ifade etme tarzına aşina olmaları ve en önemlisi aralarında oluşacak güçlü bir bağın kurulması açısından son derece önemlidir.

Geçirilen bireysel zamanlarda ebeveynlerin çocukları duygularını tanıma ve anlamaya yönlendirmeleri önerilmektedir. Günlük hayatta duygulara yönelik tek bir vurgu bile çocuğun farklı bir bakış açısını kazanmasına destek olacaktır. Yolda görülen karıncaların yemek buldukları için mutlu olmaları, kavga eden kedilerin öfkesi, solmuş bir çiçeğin susuz ve ilgisiz kalmaya üzölmüş olabileceği konusunda karşılıklı fikir yürütölmesi gibi basit görölenen ancak hayatın içinde yer alan örnekler, aslında çocuğun duygulara dair temel fikirlerinin oluşmasını sağlar. Duygular hakkında konuşmaya açık çocukların duyguların daha fazla farkında olması ve verdikleri kararlarda kendi sahip oldukları duyguların yanında diğerlerinin sahip olduğu duyguları da dikkate alması beklenir. Duyguları daha iyi anlayan çocukların, eylemlerinin sonucunda karşılırlarına çıkması olası görölenen duygusal tepkilerin daha fazla farkında olması da olasıdır. Özellikle kural ihlali durumlarında ebeveynin ne hissettiğini -veya karşıdaki kişinin ne hissettiğini- doğru bir şekilde aktarması ile çocukların durumlar ve duygular hakkında farkındalığının artacağı öngörölmektedir.

Duygulara dair bilgilerin paylaşılabilmesi için en temelde ebeveynlerin duygulara dair farkındalığa sahip olması, duygu süreçlerinin işleyişi hakkında bilgisi olması ve duygularını yönetebilmesi önemlidir. Ebeveynlere yönelik ele alınacak son öneri, duygulara yönelik farkındalıklarını artırmaya çalışmaları yönündedir. Özellikle duygu yönetiminde zorlanan ebeveynlerin alacakları psikolojik destek ile hem aile içi psikolojik iklimin daha ılımlı bir hale bürünmesi hem de çocuklarının gelişiminin desteklenmesi konusunda fayda sağlayacağı düşünölmektedir.

## 7. KAYNAKÇA

1. Dunn J, Munn P. Becoming a family member: family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development*. 1985; 56(2):480-92.
2. Barnard KE, Solchany JE. Mothering. In: Bornstein MH, editor. *Handbook of parenting*. Volume 3. Being and becoming a parent. 2nd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; 2002.
3. Sullivan AK. The emotional intelligence scale for children [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. U.S.A.: University of Virginia; 1999.
4. Hyson M. The emotional development of young children. 2nd ed. New York: Teachers College Press; 2004.
5. Yaban EH, Yükselen A. Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 2007;18(1):49-67.
6. Nissen H, Hawkins CJ. Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*. 2010;86(4):255-9.
7. Pizzaro DA, Salovey P. Being and becoming a good person: the role of emotional intelligence in moral development and behavior. In: Aronson J, editor. *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education*. San Diego: Academic Press; 2002.
8. Shonkoff JP, Phillips DA. *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington D.C.: National Academy Press; 2000.
9. Smidt S. *The developing child in the 21st century*. New York: Routledge; 2006.
10. Dillard JP. The role of affect in communication, biology, and social relationships. In: Andersen P, Guerrero L, editors. *Handbook of communication and emotion: research, theory, applications, and contexts*. California: Academic Press 1997.



11. Yüceşahin MM, Tuysuz S. Ankara Kentinde Sosyo-mekânsal Farklılaşmanın Örüntüleri: Ampirik Bir Analiz. *Coğrafi Bilimler Dergisi*. 2011;9(2):159-88.
12. Thornberg R. School children's reasoning about school rules. *Research papers in education*. 2008;23(1):37-52.
13. Topbaşı F. Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel(ahlâki) gelişiminde dramının yeri ve önemi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi 2006.
14. Smetana JG. Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*. 1989;60(5):1052-67.
15. Smetana JG, Jambon M, Conry-Murray C, Sturge-Apple ML. Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind. *Developmental Psychology*. 2012;48(4):1144-55.
16. Killen M, Smetana JG. Origins and development of morality. In: Lamb ME, editor. *Handbook of child psychology and developmental science*. Volume 3. 7th ed. New York: Miley-Blackwell; 2015.
17. Güler S. Sosyal oyunun 48-69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2015.
18. Plutchik R. The nature of emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*. 2001;89(4):344-50.
19. Matthews G, Zeidner M, Roberts RD. *Emotional intelligence : science and myth*. Cambridge: The MIT Press; 2002.
20. Gander MJ, Gardiner HW. *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Yayınevi; 2004.
21. Bregant J, Wellbery I, Shaw A. Crime but not punishment? Children are more lenient toward rule-breaking when the "spirit of the law" is unbroken. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2019;178:266-82.

22. Turiel E. The development of social knowledge: morality and convention. New York: Cambridge University Press; 1983.
23. Dahl A, Campos JJ. Domain differences in early social interactions. *Child Development*. 2013;84(3):817-25.
24. Saarni C, Campos JJ, Camras LA, Witherington D. Principles of emotion and emotional competence. In: Damon W, Lerner RM, editors. *Child and adolescent development: an advanced course*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.; 2008.
25. Zelazo PD, Reznick JS. Age-related asynchrony of knowledge and action. *Child Development*. 1991;62(4):719-35.
26. Harada T, Tsuruno M, Shirokawa T. Developmental trajectory of rule management system in children. *Scientific Reports*. 2018;8(1):12798.
27. Sohlberg MM, Mateer CA. *Cognitive rehabilitation: an integrative neuropsychological approach*. New York: The Guilford Press; 2001.
28. Cicerone K, Levin H, Malec J, Stuss D, Whyte J. Cognitive rehabilitation interventions for executive function: moving from bench to bedside in patients with traumatic brain injury. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2006;18(7):1212-22.
29. Frye D, Zelazo PD, Palfai T. Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*. 1995;10:483-527.
30. Zelazo PD, Helwig CC, Lau A. Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgement. *Child Development*. 1996;67(5):2478-92.
31. Smidt S. Sinister storytellers, magic flutes and spinning tops: the links between play and 'popular' culture. *Early Years*. 2004;24(1):75-85.
32. Buchanan-Barrow E, Barrett M. Children's rule discrimination within the context of the school. *British Journal of Developmental Psychology*. 1998;16:539-51.
33. Carter MA. Social rules according to young children. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2016;41(2):32-40.

34. Darley JM, Shultz TR. Moral rules: their content and acquisition. *Annual Review of Psychology*. 1990;41(1):525-56.
35. Williamson RA, Jaswal VK, Meltzoff AN. Learning the rules: observation and imitation of a sorting strategy by 36-month-old children. *Developmental Psychology*. 2010;46(1):57-65.
36. Meltzoff AN, Williamson RA. Imitation: social, cognitive, and theoretical perspective. In: Zelazo PR, editor. *The Oxford handbook of developmental psychology*. Volume 1. Mind and body. New York: Oxford University Press; 2013.
37. Piaget J. *The moral judgement of the child*. Illinois: The Free Press; 1948.
38. Jambon M, Smetana JG. Individual differences in prototypical moral and conventional judgments and children's proactive and reactive aggression. *Child Development*. 2018;89(4):1343-59.
39. Prinz JJ, Nichols S. Moral emotions. In: Doris JM, editor. *The moral psychology handbook*. New York: Oxford University Press; 2010.
40. Smetana JG. The role of parents in moral development: a social domain analysis. *Journal of Moral Education*. 1999;28(3):311-21.
41. Turiel E. Thought about actions in social domains: morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*. 2008;23(1):136-54.
42. Meriç A, Özyürek A. Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 2018;8(14):137-66.
43. Grusec JE, Chaparro MP, Johnston M, Sherman A. The development of moral behavior from a socialization perspective. In: Killen M, Smetana JG, editors. *Handbook of moral development*. 2nd ed. New York: Psychology Press; 2014.
44. Özgün Ö. Ahlak gelişimi. In: Deniz ME, editor. *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Maya Akademi; 2016.

45. Miller PH. Gelişim psikolojisi kuramları. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları; 2008.
46. Green M, Piel JA. Theories of human development: a comparative approach. 2nd ed. Boston: Pearson Education; 2010.
47. Kağıtçıbaşı Ç. Günümüzde insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş. İstanbul: Evrim; 2010.
48. Orçan M. Sosyal gelişim. In: Deniz ME, editor. Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Maya Akademi; 2016.
49. Bandura A, McDonald FJ. Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963;67(3):274-81.
50. Hoffman ML. Moral internalization: current theory and research. In: Berkowitz L, editor. *Advances in experimental social psychology*. Advances in experimental social psychology. 10. San Diego, CA: Academic Press; 1977.
51. Smith AF. Lawrence Kohlberg's cognitive stage theory of the development of moral judgment. *New Directions for Student Services*. 1978;4:53-67.
52. Kohlberg L. The development of children's orientations toward a moral order. *Human Development*. 1963;6(1-2):11-33.
53. Hoffman ML. Empathy and moral development. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*. 1996;35:157-62.
54. Feldman RS. *The essentials of understanding psychology*. 11th ed. New York: McGraw-Hill Education; 2015.
55. Walker LJ, Hennig KH, Krettenauer T. Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*. 2000;71(4):1033-48.
56. Harman O. A history of the altruism-morality debate in biology. *Behaviour*. 2014;151:147-65.

- 57.** Machery E, Mallon R. Evolution of morality. In: Doris JM, editor. *The moral psychology handbook*. New York: Oxford University Press Inc.; 2010.
- 58.** Decety J, Howard LH. A neurodevelopmental perspective on morality. In: Killen M, Smetana JG, editors. *Handbook of moral development*. 2nd ed. New York: Psychology Press; 2014.
- 59.** Joyce R. *The evolution of morality*. Cambridge: The MIT Press; 2006.
- 60.** Helwig CC, Turiel E. Children's social and moral reasoning. In: Smith PK, Hart CH, editors. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. 2nd ed. West Sussex: Wiley-Blackwell; 2011.
- 61.** Turiel E. The development of morality. In: Damon W, Lerner RM, editors. *Child and adolescent development: an advanced course*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.; 2008.
- 62.** Haidt J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*. 2001;108(4):814-34.
- 63.** Nichols S. *Sentimental rules: on the natural foundations of moral judgment*. New York: Oxford University Press, Inc.; 2004.
- 64.** Cushman F, Young L, Greene JD. Multi-system moral psychology. In: Doris JM, editor. *The moral psychology handbook*. New York: Oxford University Press; 2010.
- 65.** Mallon R, Nichols S. Rules. In: Doris JM, editor. *The moral psychology handbook*. New York: Oxford University Press Inc.; 2010.
- 66.** Smetana JG, Jambon M, Ball C. The social domain approach to children's moral and social judgments. In: Killen M, Smetana JG, editors. *Handbook of moral development*. 2nd ed. New York: Psychology Press; 2014.
- 67.** Thompson RA. Conscience development in early childhood. In: Killen M, Smetana JG, editors. *Handbook of moral development*. 2nd ed. New York: Psychology Press; 2014.

- 68.** Seer A, Sarı H, Olcay O. Anne tutumlarına göre okulöncesi dnemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2006;16:539-57.
- 69.** Buzelli CA. Children's perceptions of others' understanding of moral transgressions: who should know better and why. *Social Development*. 1993;2(2):96-103.
- 70.** Morris CG. Psikolojiyi anlamak. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları; 2002.
- 71.** Carpendale JIM, Lewis C. The development of social understanding. In: Lerner RM, Liben LS, Mller U, editors. *Handbook of child psychology and developmental science: cognitive processes*. 2. 7th ed. New Jersey: Wiley; 2015.
- 72.** Kandır A. ocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve nemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 2001;151.
- 73.** Denham S, Warren H, Salisch MV, Benga O, Chin J-C, Geangu E. Emotions and social development in childhood. In: Smith PK, Hart CH, editors. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. 2nd ed. West Sussex: Wiley-Blackwell; 2011.
- 74.** Crain W. *Theories of development: concepts and applications*. 6th ed. Essex: Pearson Education Limited; 2014.
- 75.** Bacanlı H. *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi; 2015.
- 76.** Halberstadt AG, Denham SA, Dunsmore JC. Affective social competence. *Social Development*. 2001;10(1):79-119.
- 77.** Conry-Murray C. Young children's understanding of beliefs about moral and conventional rule violations. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2013;59(4):489-510.
- 78.** Smetana JG. Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*. 1981;52(4).

- 79.** Liberman Z, Howard LH, Vasquez NM, Woodward AL. Children's expectations about conventional and moral behaviors of ingroup and outgroup members. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2018;165:7-18.
- 80.** Piotrowski C. Rules of everyday family life: the development of social rules in mother-child and sibling relationships. *International Journal of Behavioral Development*. 1997;21(3):571-98.
- 81.** Bee H, Boyd D. *The developing child*. 13th ed. Essex: Pearson Education Limited; 2014.
- 82.** Fischer KW, Shaver PR, Carnochan P. How emotions develop and how they organise development. *Cognition and Emotion*. 1990;4(2):81-127.
- 83.** Frijda NH. Emotion experience. *Cognition & Emotion*. 2005;19(4):473-97.
- 84.** Simonov PV. *The emotional brain: physiology, neuroanatomy, psychology and emotion*. New York: Springer Science+Business Media; 1986.
- 85.** Pessoa L. Understanding emotion with brain networks. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2018;19:19-25.
- 86.** Öhman A, Mineka S. Fears, phobias, and preparedness: toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*. 2001;108(3):483-522.
- 87.** Berkman ET, Liberman MD. Using neuroscience to broaden emotion regulation: theoretical and methodological considerations. *Social and Personality Psychology Compass* 2009;3/4:475–93.
- 88.** Pessoa L. *The cognitive-emotional brain: from interactions to integration*. Cambridge: The MIT Press; 2013.
- 89.** Rolls ET. *Emotion and decision making explained*. Oxford: Oxford University Press; 2014.

- 90.** Rolls ET. Functions of human emotional memory: the brain and emotion. In: Nalbantian S, Matthews PM, McClelland JL, editors. The memory process: neuroscientific and humanistic perspectives. Cambridge: The MIT Press; 2011.
- 91.** Fischer AH, Manstead ASR. Social functions of emotions. In: Lewis M, Haviland-Jones JM, Barrett LF, editors. Handbook of emotions. 3 ed. New York: The Guilford Press; 2008.
- 92.** Stearns PN. History of emotions: issues of change and impact. In: Lewis M, Haviland-Jones JM, Barrett LF, editors. Handbook of emotions. 3 ed. New York: The Guilford Press; 2008.
- 93.** James W. What is an emotion? *Mind*. 1884;9:185-205.
- 94.** Cannon WB. The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*. 1927;39(1/4):106-24.
- 95.** Moors A, Ellsworth PC, Scherer KR, Frijda NH. Appraisal theories of emotion: state of the art and future development. *Emotion Review*. 2013;5(2):119-24.
- 96.** Scherer KR. The dynamic architecture of emotion: evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*. 2009;23(7):1307-51.
- 97.** Ekman P. An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*. 1992;6(3-4):169-200.
- 98.** Johnson-Laird PN, Oatley K. The language of emotions: an analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*. 1989;3(2):81-123.
- 99.** Schachter S, Singer JE. Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*. 1962;69(5):379-99.
- 100.** Kirazlı MÇ. 9–11 yaş grubu koklear implantlı çocukların genel zeka, duygusal zeka, zihin kuramı, duygu tanıma, yüz ifadesi tanıma ve uyum becerilerinin incelenmesi [Doktora Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2014.



- 101.** Saarni C. Emotional competence: a developmental perspective. In: Bar-on R, Parker JDA, editors. *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000.
- 102.** Salovey P, Detweiler-Bedell BT, Detweiler-Bedell JB, Mayer JD. Emotional intelligence. In: Lewis M, Haviland-Jones JM, Barrett LF, editors. *Handbook of emotions*. 3rd ed. New York: The Guilford Press; 2008.
- 103.** Goleman D. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing; 1995.
- 104.** Grewal D, Salovey P. Feeling smart: the science of emotional intelligence: a new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American Scientist*. 2005;93(4):330-9.
- 105.** Salovey P, Mayer JD. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990;9(3):185-211.
- 106.** Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006;18:13-25.
- 107.** Petrides KV, Furnham A. Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*. 2000;42(5-6):449-61.
- 108.** Petrides KV, Furnham A. Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001;15(6):425-48.
- 109.** Petrides KV, Frederickson N, Furnham A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*. 2004;36(2):277-93.
- 110.** Mayer JD, Roberts RD, Barsade SG. Human abilities: emotional intelligence. *The Annual Review Psychology*. 2008;59:507-36.

- 111.** Emmerling RJ, Goleman D. Emotional intelligence: issues and common misunderstandings. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*. 2003;1(1):1-32.
- 112.** Mayer JD, Salovey P. What is emotional intelligence? In: Salovey P, Sluyter DJ, editors. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Harper Collins; 1997.
- 113.** Salovey P, Grewal D. The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*. 2005;14(6):281-5.
- 114.** Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On R, Parker JDA, editors. *The handbook of emotional intelligence*. California: Jossey-Bass Inc; 2000.
- 115.** Goleman D. *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Dell; 2006.
- 116.** Goleman D. Emotional intelligence: issues in paradigm building. In: Cherniss C, Goleman D, editors. *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. 1st ed. New York: John Wiley & Sons, Inc.; 2001.
- 117.** Mayer JD, Geher G. Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*. 1996;22(2):89-113.
- 118.** Kadak MT, Demir T, Doğangün B. Otizmde yüz ve duygusal yüz ifadelerini tanıma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 2013;5(1):15-29.
- 119.** Frijda NH. Recognition of emotion. In: Berkowitz L, editor. *Advances in experimental social psychology*. 4. New York: Academic Press; 1969.
- 120.** Erol A, Keleş-Ünal E, Gülpek D, Mete L. Yüzde dışavuran duyguların tanınması ve ayırt edilmesi testlerinin Türk toplumunda güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 2009;10:116-23.

- 121.** Schultz D, Izard CE, Ackerman BP, Youngstrom EA. Emotion knowledge in economically disadvantaged children: self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and psychopathology*. 2001;13(1):53-67.
- 122.** Eimer M, Holmes A. An ERP study on the time course of emotional face processing. *Neuroreport*. 2002;13(4):1-5.
- 123.** Bänziger T, Grandjean D, Scherer KR. Emotion recognition from expressions in face, voice, and body: the multimodal emotion recognition test (MERT). *Emotion (Washington, DC)*. 2009;9(5):691-704.
- 124.** Fernandez-Dols JM, Sierra B, Ruiz-Belda MA. On the clarity of expressive and contextual information in the recognition of emotions: a methodological critique. *European Journal of Social Psychology*. 1993;23(2):195-202.
- 125.** Blair RJR. Facial expressions, their communicatory functions and neuro-cognitive substrates. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B, Biological Sciences*. 2003;358(1431):561-72.
- 126.** Denham SA, Blair KA, DeMulder E, Levitas J, Katherine Sawyer, Sharon Auerbach-Major, et al. Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*. 2003;74(1):238–56.
- 127.** Harris PL. Children's understanding of emotion. In: Lewis M, Haviland-Jones JM, Barrett LF, editors. *Handbook of emotions*. 3rd ed. New York: The Guilford Press; 2008.
- 128.** Greenberg LS. The clinical application of emotion in psychotherapy. In: Lewis M, Haviland-Jones JM, Barrett LF, editors. *Handbook of emotions*. 3rd ed. New York: The Guilford Press; 2008.
- 129.** Hodgson LK, Wertheim EH. Does good emotion management aid forgiving? multiple dimensions of empathy, emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2007;24(6):931-49.

- 130.** Burrus J, Betancourt A, Holtzman S, Minsky J, MacCann C, Roberts RD. Emotional intelligence relates to well-being: evidence from the situational judgment test of emotional management. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2012;4(2):151-66.
- 131.** Theodosius C. Recovering emotion from emotion management. *Sociology*. 2006;40(5):893-910.
- 132.** Eisenberg N, Fabes RA, Spinrad TL. Prosocial development. In: William D, Lerner RM, editors. *Handbook of child psychology. Social, Emotional, and Personality Development*. 3. 6th ed. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.; 2006.
- 133.** Decety J, Lamm C. Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*. 2006;6:1146-63.
- 134.** Preston SD, Waal FBMd. Empathy: it's ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*. 2002;25:1-72.
- 135.** Thompson RA. The development of the person: social understanding, relationships, conscience, self. In: William D, Lerner RM, editors. *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*. Volume 3. 6th ed. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.; 2006.
- 136.** Komorosky D, O'Neal KK. The development of empathy and prosocial behavior through humane education, restorative justice, and animal-assisted programs. *Contemporary Justice Review*. 2015;18(4):395-406.
- 137.** Gresham FM. Assessment of social skills in students with emotional and behavioral disorders. *Assessment for Effective Intervention*. 2000;26(1):51-8.
- 138.** Rinn RC, Markle A. Modification of social skill deficits in children In: Bellack AS, Hersen M, editors. *Research and practice in social skills training*. New York: Springer Science+Business Media; 1979.
- 139.** Önalın-Akfirat F. Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 2006;1(1):39-58.

- 140.** Özyürek A, Ceylan Ş. Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2014;35:99-114.
- 141.** Hardecker S, Schmidt MFH, Roden M, Tomasello M. Young children's behavioral and emotional responses to different social norm violations. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016;150:364-79.
- 142.** Decety J, Michalska KJ, Kinzler KD. The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: a neurodevelopmental study. *Cerebral Cortex*. 2012;22(1):209-20.
- 143.** Malti T, Gasser L, Gutzwiller-Helfenfinger E. Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: relations to social behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*. 2010;28:275-92.
- 144.** Kaplan U, Tivnan T. Moral motivation based on multiple developmental structures: an exploration of cognitive and emotional dynamics. *The Journal of Genetic Psychology*. 2014;175(3):181-201.
- 145.** Strohminger N, Lewis RL, Meyer DE. Divergent effects of different positive emotions on moral judgment. *Cognition*. 2011;119(2):295-300.
- 146.** Ugazio G, Lamm C, Singer T. The role of emotions for moral judgments depends on the type of emotion and moral scenario. *Emotion (Washington, DC)*. 2012;12(3):579-90.
- 147.** Szekely RD, Miu AC. Incidental emotions in moral dilemmas: the influence of emotion regulation. *Cognition and Emotion*. 2015;29(1):64-75.
- 148.** Horne Z, Powell D. How large is the role of emotion in judgments of moral dilemmas? *Plos One*. 2016;11(7):1-19.
- 149.** Gawronski B, Conway P, Armstrong J, Friesdorf R, Hütter M. Effects of incidental emotions on moral dilemma judgments: an analysis using the CNI model. *Emotion (Washington, DC)*. 2018;18(7):989-1008.

- 150.** Gutzwiller-Helfenfinger E, Gasser L, Malti T. Moral emotions and moral judgments in children's narratives: comparing real-life and hypothetical transgressions. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2010;129:11-31.
- 151.** Landmann H, Hess U. Testing moral foundation theory: are specific moral emotions elicited by specific moral transgressions? *Journal of Moral Education*. 2017;47(1):34-47.
- 152.** Malti T, Gasser L, Buchmann M. Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*. 2009;35(1):90-102.
- 153.** Kapıkıran NA. Üniversite öğrencilerinde ahlaki davranışın empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2007;3(28):33-47.
- 154.** Joseph J, Berry K, Deshpande SP. Impact of emotional intelligence and other factors on perception of ethical behavior of peers. *Journal of Business Ethics*. 2009;89:539-46.
- 155.** Karasar N. Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 2012.
- 156.** Erkuş A. Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. Ankara: Seçkin; 2009.
- 157.** Ulutaş İ. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi [Doktora Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2005.
- 158.** Ulutaş İ, Ömeroğlu E. The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An international journal*. 2007;35(10):1365-72.
- 159.** Giren S. Kendini kontrol eğitiminin okulöncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile bilişsel tempolarına etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi; 2008.

- 160.** Goodwin LD, Leech NL. Understanding correlation: factors that affect the size of  $r$ . *The Journal of Experimental Education*. 2006;74(3):251-66.
- 161.** Chok NS. Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data [Yüksek Lisans Tezi]. Pittsburgh: University of Pittsburgh; 2010.
- 162.** Winter JCD, Gosling SD, Potter J. Comparing the Pearson and Spearman correlation coefficients across distributions and sample sizes: a tutorial using simulations and empirical data. *Psychological Methods*. 2016;21(3):273-90.
- 163.** Demir E, Saatçioğlu Ö, İmrol F. Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*. 2016;2(3):130-48.
- 164.** Bulmer MG. Principles of statistics. New York: Dover Publications; 1979.
- 165.** Brassard MR, Boehm AE. Preschool assessment: principles and practices. New York: The Guilford Press; 2007.
- 166.** Hinton P, Brownlow C, McMurray I. SPSS explained. East Sussex: Routledge; 2004.
- 167.** Lamb RL, Akmal TT, Petrie K. Development of a cognition-priming model describing learning in a STEM classroom. *Journal of Research in Science Teaching*. 2015;52(3):410-37.
- 168.** Schmidt MFH, Tomasello M. Young children enforce social norms. *Current Directions in Psychological Science*. 2012;21(4):232-6.
- 169.** Dunn J. Moral development in early childhood and social interaction in the family. In: Killen M, Smetana JG, editors. *Handbook of moral development*. New York: Psychology Press; 2014.
- 170.** Smetana JG, Schlagman N, Adams PW. Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development*. 1993;64(1):202-14.

- 171.** Smetana JG, Braeges JL. The development of toddlers' moral and conventional judgments. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1990;36(3):329-46.
- 172.** Aksekili E. 60 ay ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocukların bağlanma stillerinin, ahlaki ve sosyal kural algısı ve sosyal davranışları ile ilişkisinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2017.
- 173.** Kaya-Bağdaş Ç. Anasınıfı ve ilkökul 1. sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algılarının incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi; 2018.
- 174.** Meriç A. Anne-baba-çocuk İletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük: Karabük Üniversitesi; 2017.
- 175.** Ruble DN, Martin CL, Berenbaum SA. Gender development. In: Eisenberg N, Damon W, Lerner RM, editors. *Handbook of child psychology*. Volume 3. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.; 2006.
- 176.** Jaffee S, Hyde JS. Gender differences in moral orientation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2000;126(5):703-26.
- 177.** Hoff E, Laursen B, Tardif T. Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein MH, editor. *Handbook of parenting: biology and ecology of parenting*. Volume 2. 2nd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 2002.
- 178.** Sheridan SM, Knoche LL, Edwards CP, Bovaird JA, Kupzyk KA. Parent engagement and school readiness: effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*. 2010;21(1):125-56.
- 179.** Seçer Z, Sarı H. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi. *Milli Eğitim Dergisi*. 2006(172):126-42.



- 180.** Sariçam H, Halmatov M. Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 6 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. *Akademik Bakış Dergisi*. 2012;33:1-14.
- 181.** Siegal M, Storey RM. Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*. 1985;56(4):1001-8.
- 182.** Tepeli K, Yılmaz E. Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2012;28:197-207.
- 183.** Downey DB. When bigger is not better: family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*. 1995;60(5):746-61.
- 184.** Black SE, Devereux PJ, Salvanes KG. The more the merrier? the effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*. 2005;120:669-700.
- 185.** Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2014).
- 186.** Türkmen S, Ulutaş İ. How do preschool teachers perceive the emotional intelligence? teaching practices and emotional intelligence in early childhood. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*. 2018;177:170-83.
- 187.** Mayer JD, Caruso DR, Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. 1999;27(4):267-98.
- 188.** Schaie KW. Emotional intelligence: psychometric status and developmental characteristics—comment on Roberts, Zeidner, and Matthews (2001). *Emotion (Washington, DC)*. 2001;1(3):243-8.
- 189.** Köse N. 7- 13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyleri [Yüksek Lisans Tezi]. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi; 2009.

- 190.** Tekin-Bender M. Resim-iş eğitim öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri [ Doktora Tezi]. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; 2006.
- 191.** Kırtıl S. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; 2009.
- 192.** Akaydın D. 6 yaş grubu çocukların duygusal zekaları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2015.
- 193.** Akaydın D, Akduman GG. 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2016;9(43):1353-60.
- 194.** Yurdakavuştu Y. İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri [Yüksek Lisans Tezi]. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; 2012.
- 195.** Karayılmaz D. Ana sınıfına devam eden altı yaş grubundaki çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2008.
- 196.** Türkmen S. 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2019.
- 197.** Sagan C. Psychological assessment and the concept of emotional intelligence. In: Matthews G, Zeidner M, Roberts RD, editors. Emotional intelligence: science & myth. Cambridge: The MIT Press; 2002.
- 198.** Schulte-Ruther M, Markowitsch HJ, Shah NJ, Fink GR, Piefke M. Gender differences in brain networks supporting empathy. Neuroimage. 2008;42:393-403.
- 199.** Christov-Moore L, Simpson EA, Coude G, Grigaityte K, Iacoboni M, Ferrari PF. Empathy: gender effects in brain and behavior. Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2014;46:604-27.

- 200.** Hoffman ML, Levine LE. Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*. 1976;12(6):557-8.
- 201.** Zahn-Waxler C, Robinson JL, Emde RN. The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*. 1992;28(6):1038-47.
- 202.** Rueckert L, Naybar N. Gender differences in empathy: the role of the right hemisphere. *Brain and Cognition*. 2008;67:162-7.
- 203.** Taner-Derman M. Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 2013;6(1):1365-82.
- 204.** Vural DE, Kocabaş A. 7 yaş grubu öğrenciler için duygusal zeka ölçeğinin geliştirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011;31:139-52.
- 205.** Bailey CS, Zinsser KM, Curby TW, Denham SA, Bassett HH. Consistently emotionally supportive preschool teachers and children's socialemotional learning in the classroom: implications for center directors and teachers. *Dialog*. 2013;16(2):131-7.
- 206.** Şengönül T. Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 2013;38(167):128-43.
- 207.** Mansfield AK, Dealy JA, Keitner GI. Family functioning and income: does low-income status impact family functioning? *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. 2013;21(3):297-305.
- 208.** Davis KD, Crouter AC, McHale SM. Implications of shift work for parent-adolescent relationships in dual-earner families. *Family Relations*. 2006;55(4):450-60.
- 209.** Greenberger E, O'Neil R, Nagel SK. Linking workplace and homeplace: relations between the nature of adults' work and their parenting behaviors. *Developmental Psychology*. 1994;30(6):990-1002.

- 210.** Goodman WB, Crouter AC, Lanza ST, Cox MJ, Vernon-Feagans L, The Family Life Project Key I. Paternal work stress and latent profiles of father-infant parenting quality. *Journal of Marriage and Family*. 2011;73(3):588-604.
- 211.** Lekaviciene R, Antiniene D. High emotional intelligence: family psychosocial factors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016;217:609-17.
- 212.** Özabacı N. Emotional intelligence and family environment. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 2006;16:169-75.
- 213.** Bradley RH, Corwyn RF. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*. 2002;53(1):371-99.
- 214.** Naghavi F, Redzuan Mr. The moderating role of family ecological factors (family size) on the relationships between family environment and emotional intelligence. *Journal of American Science*. 2012;8(6):32-7.
- 215.** Uyar-Kurt A. Ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Beykent Üniversitesi; 2016.
- 216.** Huebner B, Dwyer S, Hauser M. The role of emotion in moral psychology. *Trends in Cognitive Sciences*. 2009;13(1):1-6.
- 217.** Arsenio WF, Ford ME. The role of affective information in social-cognitive development: children's differentiation of moral and conventional events. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1985;31(1):1-17.
- 218.** Tangney JP, Miller RS, Flicker L, Barlow DH. Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996;70(6):1256-69.

## 8. EKLER

### Ek 1. Etik Kurul İzni



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

496  
11.9.2017

11-09-2017

09-3718

Sayı : 35853172/ 431 - 2954

08 EYL 2017

#### SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL sorumluluğunda, yüksek lisans programı öğrencisi Büşra ARIKOÇ tarafından yürütülen "Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zeka ve Empati ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 15 Ağustos 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

CGL

Dansuana bilgi W. Deming... 13/09 ..

## Ek 2. MEB Araştırma İzni



Sayı : 14588481-605.99-E.22205410  
Konu : Araştırma İzni

22.12.2017

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 05/10/2017 Tarihli ve 76000869/160-3261 sayılı yazınız. → *Yeni İT md.*

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Büşra ARIKOÇ'un "Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zeka ve Empati ile Ahlakî ve Sosyal Kural Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (33 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

*Darısmaya bilgi*

*İA*

Güvenli Elektronik İmza  
Aşılı İle Ayrılır.  
22 Aralık 2017

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1050-7865-3ce6-835c-f910 kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3. Ebeveyn Onam Formu

#### AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Değerli Katılımcı,

Okul öncesi dönemde duygusal zeka ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, **Doç. Dr. Saniye Bencik Kangal** danışmanlığında **Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı** bünyesinde, **Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu** izni ile **Büşra Arıkoç** tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışma, ebeveynlerin yanıtlayacağı kişisel bilgi formu ve çocuğunuza uygulanacak “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ile “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği”nden oluşmaktadır. Çalışmanın ebeveynlerden yanıt alınan kısmı **10 dakika**, çocuklara uygulanan kısmı ise iki set halinde toplamda **60 dakika** sürmektedir. Çocuğa yönelik ölçekler, duygular ve kurallar hakkında çeşitli resimler ve hikayeler içermektedir. Bu resim ve hikayeler üzerine uzmanlar tarafından hazırlanmış sorular da ölçeklerde yer almaktadır. Uygulama, resim ve hikayelerin çocuğa teker teker sunulması, ardından sunulan resim/hikaye ile ilgili soruların çocuklara yöneltilmesi ve çocuktan yanıt alınması şeklinde gerçekleşmektedir. Sizden ve çocuğunuzdan alınacak yanıtlar ile okulöncesi kuruma devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların duygusal zeka ve empati düzeyleri ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişki ortaya konacaktır. Bu ilişki bağlamında gelecekte yapılacak bilimsel ve uygulamaya yönelik çalışmalar için önerilerde bulunulacaktır. Bu sebeple soruların tamamına yanıt vermeniz ve verdiğiniz yanıtlarda samimi olmanız büyük önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Bu çalışma aracılığıyla elde edilecek bilgiler bu çalışma kapsamı dışında kimse ile paylaşılmayacak, yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Çalışma ile elde edilen veriler bireysel olarak değil, toplu olarak değerlendirilecektir. Çalışmada çocuğunuza dair tanı koyma amacı güdülmemektedir. Çalışmaya katılmamayı tercih edebilir veya formu tamamlamadan çalışmaya son verebilirsiniz. Benzer şekilde, çocuğunuz çalışmaya katılmak istemeyebilir, ölçekleri tamamlamadan çalışmaya son verebilir. Her iki durumda da sizden ve çocuğunuzdan alınan yanıtlar araştırmada kullanılmayacaktır.

Anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Ad-soyad yerine çocuğunuzun ilk adı ve soyadının ilk iki harfini yazınız.

(Örnek: Büşra Esra Arıkoç isimli bir çocuk için: BÜAR)

Yanıtlarınızı, soruların yanında yer alan seçenekler arasından uygun olanın solundaki kutuya işaret koyarak ya da açık uçlu sorularda bırakılan boşluğa yazarak belirtiniz. Eğer sorunun yanıtları arasında “diğer” seçeneği mevcutsa ve yanıtınız var olan seçenekler arasında yer almıyorsa, bu durumda yanıtınızı diğer seçeneğinin yanında bulunan boşluğa yazınız.

Anketi yanıtlığınız için teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki kişi ile iletişim kurabilirsiniz:

**Büşra Arıkoç**

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Telefon: 0553 515 5788

e-posta adresi: busra\_tufan@windowslive.com

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki kutucuğu X ile işaretleyiniz ve çalışmaya devam ediniz.

Çocuğun ilk adı ve soyadının ilk iki harfi: .....

Kabul ediyorum

#### Ek 4. Demografik Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Formu dolduran kişi çocuğun:  Annesi  Babası  
 Diğer:.....
2. Annenin Doğum Tarihi: ...../...../.....
3. Babanın Doğum Tarihi: ...../...../.....
4. Annenin Medeni Durumu:  Evli  Dul  Boşanmış  Evli  
(Farklı biriyle)
5. Babanın Medeni Durumu:  Evli  Dul  Boşanmış  Evli  
(Farklı biriyle)
6. Annenin Eğitim Düzeyi:  Okuryazar  İlkokul Mezunu  Ortaokul Mezunu  
 Lise Mezunu  Üniversite Mezunu  
 Lisansüstü Eğitim
7. Babanın Eğitim Düzeyi:  Okuryazar  İlkokul Mezunu  Ortaokul Mezunu  
 Lise Mezunu  Üniversite Mezunu  
 Lisansüstü Eğitim
8. Annenin Mesleği:  Çalışmıyor  Kamu Çalışanı  Özel Sektör Çalışanı  
 Emekli  Diğer: .....
9. Babanın Mesleği:  Çalışmıyor  Kamu Çalışanı  Özel Sektör Çalışanı  
 Emekli  Diğer: .....
10. Ailenin Bir Aylık Ortalama Geliri:  1500 tl ve altı  1500-3000 tl arası  
 3000-4500 tl arası  4500-6000 tl arası  6000 tl ve üstü
11. Beraber Yaşanan Kişi Sayısı: .....
12. Ailedeki Çocuk Sayısı: .....  
Aşağıdaki Soruları, Çalışmada Yer Alacak Çocuğunuza Göre Doldurunuz:
  1. Çocuğun Doğum Tarihi: ...../...../.....
  2. Çocuğun Doğum Sırası: .....
  3. Çocuğun Cinsiyeti:  K  E
  4. Kaç Yıl Okul Öncesi Eğitim Aldı?: .....
  5. Bir Sonraki Sene:  Okul Öncesi Eğitime Devam Edecek  
 İlköğretime Başlayacak



## Ek 5. Çocuk Onam Formu

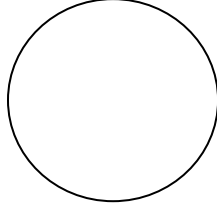
### AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Merhabalar,

Ben Büşra Arıkoç. Hacettepe Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi'nde yüksek lisans yapıyorum. Okulumu bitirmem için bana bir ödev verildi. Bu ödev için senin yaşındaki çocuklara duygular ve kurallar hakkında bazı sorular sormam gerekiyor.

Seninle iki kere görüşeceğiz. Her görüşmede sana bazı sorular soracağım. Bu sorular bazen resimlerle ilgili, bazen de hikayeler ile ilgili olacak. Senden resimleri dikkatli bir şekilde incelemeni, hikayeleri dikkatli bir şekilde dinlemeni ve soruları dikkatli bir şekilde cevaplamamı istiyorum. Senin cevapların benim için çok önemli. Bu sebeple yorulduğunda, sıkıldığında, daha fazla cevaplamak istemediğinde lütfen bana söyle. Çalışmayı istediğin zaman bırakabilirsin ve bunun sonucunda hiçbir şey olmaz.

Senin verdiğin cevapları, annen, baban, öğretmenin veya diğer yetişkinlerle paylaşmayacağım, yalnızca bilimsel çalışmalarda kullanacağım.



Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsan, yandaki kutucuğa verdiğim etiketi yapıştırmanı istiyorum.

Katıldığın için teşekkür ederim

## Ek 6. Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği Kullanım İzni

6/22/2017

Posta - busra\_tufan@windowslive.com

Re: Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanım izni hk.

ZARİFE SEÇER <zsecer@konya.edu.tr>

24.3.2017 (Cum) 21:32

Kime:büşra tufan <busra\_tufan@windowslive.com>;

Kullanabilirsiniz.Çalışmanızda başarılar dilerim.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "büşra tufan" <busra\_tufan@windowslive.com>

Kime: zsecer@konya.edu.tr

Gönderilenler: 24 Mart Cuma 2017 7:03:34

Konu: Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanım izni hk.

Merhabalar Zarife hocam,

Ben Büşra Ankoç, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü mezunuyum, yine Hacettepe'de Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Türk çocukları için düzenlemiş olduğunuz Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği'ni, siz de uygun görürseniz, yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

Tezimde, okulöncesi dönem çocuklarında duygusal zeka ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasında ilişki olup olmadığını, Ankara ilinden alınan örneklem ile incelenmesi hedeflenmektedir. Çalışmam hakkında sorunuz olursa cevap vermek isterim.

İlginiz için teşekkür ederim,

Büşra Ankoç

## Ek 7. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Kısa Empati Ölçeği Kullanım İzni

Sayın **Büşra Arıkoç**;

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği", ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçlarının "**Okul öncesi dönem çocuklarında duygusal zeka ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişki**" konulu yüksek lisans tez çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen yüksek lisans tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

**Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ**  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı  
Öğretim üyesi

Not: Ölçeğin kullanımına ilişkin kısa bilgilendirme alman ve en az üç çocukta uygulamayı değerlendirmeye sunman gerekmektedir.

Kaynaklar:

Ulutaş, İ. ve E. Ömeroğlu, (2007). "The Effects Of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence Of Children", *Social Behavior And Personality*, 35(10), 1365-1372. ISSN: 0301-2212

Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Ün. Eğitim Bil. Enst.

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçları "**Okul öncesi dönem çocuklarında duygusal zeka ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişki**" konulu yüksek lisans tez çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanacak, yüksek lisans tez çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır.

26.03.2017



**Büşra Arıkoç**  
Hacettepe Üniversitesi  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Ek 8. Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği (Kuramsal Olayları Kodlama Cetveli)

Adı-Soyadı:

KURAMSAL OLAYLARI KODLAMA CETVELİ

SORULAR	1		2			3		4		5		6			
	Resimdeki olay sence doğru mu/yanlış mı?	Doğru (0)	Yanlış (1)	OK(1)	Az(2)	Çok kötü(3)	Evet(0)	Hayır(1)	Evet(0)	Hayır(1)	Evet(0)	Hayır(1)	Hayır(0)	Az(1)	Çok(2)
Ahlaki Kural İhlali															
Ahlaki Resim 1															
Ahlaki Resim 2															
Ahlaki Resim 3															
Ahlaki Resim 4															
Ahlaki Resim 5															
TOPLAM															
Sosyal Kural İhlali															
Sosyal Kural Resim 1															
Sosyal Kural Resim 2															
Sosyal Kural Resim 3															
Sosyal Kural Resim 4															
Sosyal Kural Resim 5															
TOPLAM															

Ahlaki Kural Bilgisi Toplam:

Sosyal Kural Bilgisi Toplam:

## Ek 9. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği

### S-ÇDZÖ

#### DUYGULARI TANIMA YETENEĞİ

##### Yüzler Alt Testi Örnek Maddeleri

Örnek A: Mutlu insan yüzünün olduğu resmi göster.

Örnek B: Üzgün insan yüzünün olduğu resmi göster.

##### Hikayeler Alt Testi Örnek Maddesi

**Örnek Hikaye:** Ahmet, annesi işten eve geldiğinde, ona “merhaba” demek için yanına koştu. Annesi, büyük bir pasta getirmişti. Pasta, Ahmet’in en sevdiği bir yiyecekti. Bu durumda, Ahmet’in duygularını en iyi anlatan yüz resmini göster.

MUTLU	ÜZGÜN	KIZGIN	KORKMUŞ	? (Bilmiyor)	YORUM

#### DUYGULARI ANLAMA YETENEĞİ

##### Anlama Alt Testi Örnek Maddesi

##### Örnek Kısa Hikaye I. Bölüm:

Sema, küçük bir kızdır. Bir gün anneannesini ziyaret etmeye karar verir. Otobüs durağına gider ve anneannesinin evine giden bir otobüse biner. Sema, otobüse bindiğinde etrafına bakar, oturacak yer kalmadığını görür ve uzun yolculuk boyunca ayakta gitmek zorunda olduğunu düşünür.

- a. Sema, oturacak yeri olmadığı için kendini mutlu hisseder mi?  
Niçin mutlu hisseder veya Niçin mutlu hissetmez?

Evet	?	Hayır

### S-ÇKEÖ

##### Örnek Madde:

	Evet	Hayır	?	YORUM (Niçin veya Niçin Değil?)
Murat’a, doğum gününde çok sevdiği bir hayvan alınacak. Murat buna çok sevinecek. Sen de Murat’ın bir hayvana sahip olmasından dolayı mutlu olur musun?				

## Ek 10. Orijinallik Raporuna Dair Dijital Makbuz

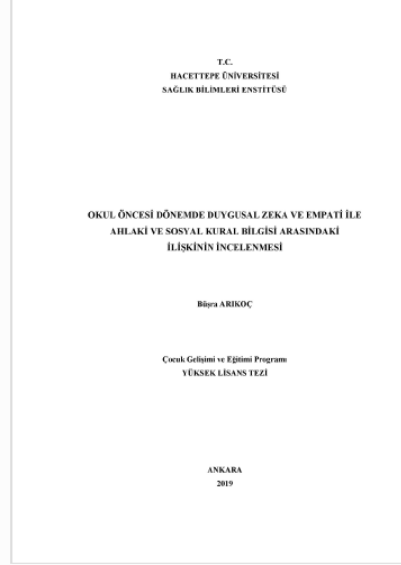


### Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Büşra Arıkoç  
Ödev başlığı: OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DUYGU...  
Gönderi Başlığı: OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DUYGU...  
Dosya adı: B             Tez.pdf  
Dosya boyutu: 1.89M  
Sayfa sayısı: 151  
Kelime sayısı: 36,986  
Karakter sayısı: 239,266  
Gönderim Tarihi: 13-Eki-2019 07:52PM (UTC+0300)  
Gönderim Numarası: 1191780380



## Ek 11. Orijinallik Raporu Benzerlik Endeksi

### OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DUYGUSAL ZEKA VE EMPATİ İLE AHLAKİ VE SOSYAL KURAL BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

#### ORIJINALLIK RAPORU

% <b>12</b>	% <b>8</b>	% <b>3</b>	% <b>9</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080">www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>2</b>	<a href="http://uteb.gop.edu.tr">uteb.gop.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	<a href="http://egitimvebilim.ted.org.tr">egitimvebilim.ted.org.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<a href="http://www.eab.org.tr">www.eab.org.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>6</b>	<a href="http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080">openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>7</b>	<a href="http://dergipark.org.tr">dergipark.org.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>8</b>	Submitted to TechKnowledge Turkey	

## 9. ÖZGEÇMİŞ

### I. Bireysel Bilgiler

Adı Soyadı: Büşra Arıkoç

Doğum Yeri ve Tarihi: Balıkesir 08.09.1991

Uyruğu: T.C. Vatandaşı

İletişim: bursa\_tufan@windowslive.com

### II. Eğitimi

Pedagojik Formasyon: Gazi Üniversitesi (2017-2018)

Lisans: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü (2009-2014)

Mykolas Romeris University - Erasmus Değişim Programı (2012-2013)

Lise: Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi (2005 – 2009)

İlkokul: Abdülhak Hamit Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu (1997-2005)

### III. Mesleki Deneyimi

Öztay Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi – Psikolog (2016 – 2018)

Artım Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi – Psikolog (2014 – 2016)

### IV. Bilimsel Faaliyetler

#### Stajlar ve Projeler

- Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Gelişim Psikolojisi Laboratuvarı'nda staj (2014)
- Ankara Otistik Bireyler Derneği Gönüllü Etkileşim Dayanışma Projesi (2013-2014)
- Çocuk İhmali ve İstismarını Önleme Derneği Eğitimler ve Uygulamaları (2013-2014)
- Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Otizm Merkezi'nde staj (2013-2014)
- Prof. Dr. Figen Şahin Dağlı'nın yürüttüğü çocuk istismar ve ihmali konulu psikodrama grubunda katılımcı (2013-2014)
- Vilnius Centre Plus/Centras Plus'ta staj (2012)



- Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Sosyal Psikoloji Laboratuvarı'nda staj (2011-2012)
- Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Davranışsal Psikofarmakoloji Araştırma Laboratuvarı'nda staj (2010-2011)

### **Kongrede Poster Sunumu**

- Ondokuz Mayıs Üniversitesi 19. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi'nde poster sunumu

(Konu: Annenin Akran Yönetiminde Yeterlik Algısı ile Ergenin Uyumu Arasındaki İlişkiler: Demokratik Ebeveynliğin Aracı Rolü)

### **Katıldığı Kongler**

- II. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresi
- I. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresi
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi 19. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi
- Uludağ Üniversitesi 18. Ulusal Psikoloji Kongresi
- Okan Üniversitesi 17. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi
- Boğaziçi Üniversitesi 17. Ulusal Psikoloji Kongresi
- Girne Amerikan Üniversitesi 16. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi
- Ankara Üniversitesi 15. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi

### **Mesleki Alanda Aldığı Uygulayıcı Sertifikaları**

- Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)
- Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği – 2 – Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)
- Denver II Gelişim Değerlendirme Testi
- Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV)
- Ankara Gelişim Tarama Envanteri
- Peabody Resim Kelime Tanıma Testi
- Resim Çizme Testleri
- Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi
- Cümle Tamamlama Testi (Beier)