



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 34, p. 47-62, Winter 2025

Öz Düzenleme ve Prososyal Davranışlar: Türk Okul Öncesi Çocukları Temelinde Boylamsal Bir Çalışma* **

*Self-Regulation and Prosocial Behaviors: A Longitudinal Study Based on Turkish
Preschool Children*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
03 / 11 / 2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
20 / 12 / 2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
31 / 12 / 2025

Asya Studies

Doç. Dr. Ceyhun Ersan

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

ceyhun.ersan@alanya.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7775-2292](https://orcid.org/0000-0001-7775-2292)

Nida Kaya Ögke

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim

Anabilim Dalı

nidakayaogke@gmail.com

ORCID: [0009-0005-7554-0612](https://orcid.org/0009-0005-7554-0612)

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan Etik Kurul onayı alınmıştır.

** Çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında tamamladığı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Öz

Prososyal davranış, herhangi bir ödül ya da karşılık beklemeden başkalarına fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü eylemleri ifade eder. Bu tür davranışların temelleri, öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından kritik bir dönem olan okul öncesi yıllarda atılmaktadır. Bu boylamsal desen çalışma, Türk okul öncesi çocuklarında öz düzenleme becerileri ile prososyal davranış arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, iki farklı zamanda 482 çocuktan (239'u kız) toplanmıştır. Öğretmenler, standartlaştırılmış derecelendirme ölçekleri aracılığıyla çocukların prososyal davranışlarını ve öz düzenleme becerilerini değerlendirmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden, parametrik olmayan testler ve ikili lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular, Ölçüm 1'den (T1) Ölçüm 2'ye (T2) hem öz düzenleme hem de prososyal davranış düzeylerinde anlamlı artışlar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Ölçüm 1'deki öz düzenleme düzeyinin Ölçüm 2'de prososyal davranış grubunda yer almanın tek anlamlı yordayıcısı olduğu; cinsiyet, kardeş durumu ve ebeveyn eğitim düzeyinin ise anlamlı yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, prososyal davranışın gelişiminde erken dönemdeki öz düzenleme becerilerinin önemini vurgulamakta ve önceki araştırmalarla ilişkilendirilerek tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Prososyal Davranış, Öz Düzenleme, Okul Öncesi Çocuklar, Boylamsal Çalışma, Erken Çocukluk

Abstract

Prosocial behavior refers to voluntary actions aimed at benefiting others without expecting any reward or reciprocity. The foundations of such behaviors are typically established during the preschool years, a critical period for the development of self-regulation skills. This longitudinal study examined the relationship between self-regulation and prosocial behavior in Turkish preschool children. Data were collected from 482 children (239 girls) at two time points. Teachers assessed children's prosociality and self-regulation using standardized rating scales. Because the data were not normally distributed, nonparametric analyses and binary logistic regression were conducted. Results indicated significant increases in both self-regulation and prosocial behavior from Time 1 to Time 2. Furthermore, self-regulation at Time 1 was the only significant predictor of being in the prosocial behavior group at Time 2, whereas gender, sibling status, and parental education were not significant predictors. These findings highlight the role of early self-regulation skills in the development of prosocial behavior and are discussed in relation to previous research.

Keywords: Prosocial Behavior, Self-Regulation, Preschool Children, Longitudinal Study, Early Childhood

Atf Bilgisi / Citation Information

Ersan, C. & Kaya Ögke, N. (2025). Öz Düzenleme ve Prososyal Davranışlar: Türk Okul Öncesi Çocukları Temelinde Boylamsal Bir Çalışma. *Asya Studies*, 9(34), 47-62.
<https://doi.org/10.31455/asya.1816897>

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, bireyin genel gelişiminde kritik bir rol oynar. Bu dönemde çocuklar, fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarında birbirleriyle etkileşim içinde hızlı bir ilerleme gösterirler (Ersan, 2020; Ersan, 2015; Senemoğlu, 2018). Bu gelişim alanları arasında sosyal-duygusal gelişim, çocukların kendilerini anlamalarını, başkalarıyla etkili biçimde iletişim kurmalarını ve toplumsal beklentilere uyum sağlamalarını mümkün kılan temel becerileri içerir (Fox vd., 2011; Ostrosky & Meadan, 2010). Erken dönemde edinilen bu yetkinlikler, yaşam boyu sürecek kişilerarası ilişkilerin temelini oluşturur (Epstein, 2009). Aile etkileşimleri, akran ilişkileri ve okul öncesi deneyimler gibi çevresel faktörler ise çocukların duygusal istikrarı ve sosyal uyumları üzerinde kalıcı etkiler bırakabilir (Bierman vd., 2018). Ayrıca sosyal-duygusal gelişim, toplumsal yaşama aktif ve yapıcı biçimde katılım için gerekli sosyal becerilerin kazanılmasını destekler. Araştırma bulguları, bu becerileri erken yaşta kazanan çocukların duygusal olarak daha sağlıklı ve sosyal açıdan daha uyumlu bireyler olma olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Denham vd., 2012).

Erken çocuklukta gelişen en önemli becerilerden biri, dikkatini odaklama, duyguları yönetme, davranışları kontrol etme ve hedeflere ulaşmak için uygun stratejiler kullanma sürecini kapsayan öz düzenlemedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Öz düzenleme, uzun vadeli akademik başarı ve sağlıklı kişilerarası ilişkilerin güçlü bir yordayıcısıdır (McClelland vd., 2013). Araştırmalar, güçlü öz düzenleme becerilerine sahip çocukların daha yüksek akademik performans sergilediklerini, kurallara daha iyi uyduklarını ve daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir (Best & Miller, 2010; Zelazo vd., 2008). Ayrıca bu beceriler problem çözme yeteneklerini ve öz yeterliliği güçlendirir (Bronson, 2000). Çocuklar büyüdükçe, öz düzenleme hem akademik başarıyı hem de sosyal uyumu desteklemeye devam eder (Korucu vd., 2022).

Öz düzenleme becerilerinin gelişimi, ebeveynler, öğretmenler ve daha geniş sosyal çevreyle olan etkileşimler aracılığıyla biçimlenir (Denham vd., 2012). Destekleyici ebeveynlik, tutarlı günlük rutinler ve öğretmenlerin model oluşturması, bu becerilerin gelişimini kolaylaştırır (Kopp, 1982). Bunun yanı sıra öz düzenleme, topluma uyum sağlamak ve anlamlı ilişkiler kurmak için gerekli olan yardımlaşma, paylaşma, iş birliği ve empati gibi prososyal davranışların da temelini oluşturur (Eisenberg vd., 1996; Miller vd., 1991). Erken çocuklukta öz düzenleme ve prososyal davranışların desteklenmesi, hem bireysel refahı hem de toplumsal uyumu güçlendirmektedir (Arslan, 2024; Sebanc, 2003; Williams & Berthelsen, 2017).

Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme

Okul öncesi yıllarda öz düzenleme, nörofizyolojik, davranışsal, duygusal ve duysal-motor bileşenleri birleştiren temel bir gelişim sürecidir. Kopp (1982), öz düzenlemenin bilişsel kontrolün ötesine geçerek duygu ve davranış sistemlerinin koordinasyonunu da içerdiğini vurgulayarak, bu sürecin beş aşamalı bir süreç olarak geliştiğini açıklamıştır. Bu çerçeveye dayanarak, Eisenberg vd. (2010) içsel ve dışsal motivasyonun öz düzenleme kapasiteleri üzerindeki ortak etkisini vurgulamıştır. Erken çocukluk döneminde çocuklar, sosyal beklentileri karşılayarak, duygusal tepkileri yöneterek ve öğretmenler ve akranlarıyla uyumlu etkileşimlerde bulunarak öz düzenlemeyi başlatırlar (Howard vd., 2024; Eisenberg vd., 2014; Bronson, 2000). Toplu olarak, bu bakış açıları erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin, daha sonraki sosyal ve duygusal yetkinliği destekleyen çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi yıllarda öz düzenleme, çocukların dikkatlerini odaklamalarını, zorlukları yönetmelerini ve azim ve esneklik göstermelerini sağlar. Hedef belirlemeyi teşvik eder ve çabanın değerini pekiştirir, böylece içsel motivasyonu artırır (Denham & Brown, 2010; Zimmerman, 2002). Öz düzenleme becerisi iyi gelişmiş çocuklar dikkatlerini sürdürür ve uyarlanabilir öğrenme davranışları sergilerler, bu da hem kısa vadeli hem de uzun vadeli akademik ve sosyal başarıya katkıda bulunur (Bodrova & Leong, 2007).

Akademik bağlamların ötesinde, öz düzenleme problem çözme, duygusal kontrol ve dayanıklılığı teşvik ederek ilkokula daha sorunsuz geçişi ve daha olumlu akran ilişkilerini destekler (Schunk & Zimmerman, 2001; Blair & Razza, 2007; Posner & Rothbart, 2009). Bilişsel olarak, çalışma belleği, bilişsel esneklik ve dikkat kontrolü gibi yürütme işlevlerini güçlendirir (Diamond, 2013). Erken çocukluk döneminde öz düzenlemedeki büyüme, olumlu benlik kavramı ve sağlıklı kimlik oluşumu ile de bağlantılıdır (Ersan vd., 2024; Tuzcuoğlu vd., 2019), oysa sınırlı öz düzenleme, davranışsal zorluklar ve daha düşük sosyal memnuniyet ile ilişkilidir (Emre vd., 2020). Genel olarak, erken çocukluk döneminde etkili öz düzenleme, akademik katılımı, duygusal iyilik halini ve uyumlu sosyal işlevselliği destekler (Vasseleu vd., 2021).

Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışlar

Okul öncesi dönemde prososyal davranışlar, sosyal anlayışın ve iş birliğine dayalı etkileşimlerin erken ortaya çıkışını temsil eder. Çocuklar, 18 ila 24 ay arasında paylaşma, yardım etme ve iş birliği yapma gibi temel prososyal davranışlar sergilemeye başlar ve başkalarının duygularına tepki olarak empati belirtileri gösterirler (San-Bayhan & Artan, 2007). Her ne kadar başkalarının ihtiyaçlarının farkında olma duygusu bebeklikte ortaya çıksa da, bu farkındalığa uygun davranış gösterme becerisi okul öncesi yıllarda hızla gelişir (Hastings vd., 2007). Bu dönemde prososyal davranışlar; sosyal kurallara uymayı, başkalarına yardım etmeyi, sırayla oynamayı, akranları oyuna davet etmeyi ve materyalleri ya da deneyimleri paylaşmayı kapsar (Beatty, 1999). Bu tür davranışlar, çocukların başkalarının bakış açılarını anlama ve olumlu akran ilişkilerini destekleyen sosyal açıdan sorumlu eylemlere katılma becerilerinin gelişimini yansıtır.

Okul öncesi yıllarda sergilenen prososyal davranışlar, daha sonraki sosyal yetkinliğin temelini oluşturur ve yaşam boyu gelişmeye devam eder. Bununla birlikte, bu dönem en biçimlendirici evre olarak kabul edilir; çünkü erken prososyal eğilimler hem ebeveynlik tarzı ve akran ilişkileri gibi çevresel etkiler hem de mizaç gibi doğuştan gelen faktörlerden etkilenir (Eisenberg, 1992; Eisenberg & Fabes, 1998; Knafo & Plomin, 2006; Pratt vd., 2004). Bu süreçte çocuklar, yetişkinlerde veya daha büyük akranlarında gözlemledikleri prososyal davranışları içselleştirerek kendi sosyal etkileşimlerine dahil ederler (Glazer, 1991; Güngör, 2002). Gözlem ve taklit, öğrenme ve davranış modellemesinin temel mekanizmaları olduğundan, okul öncesi yıllar sosyalleşme açısından kritik bir dönemdir.

Prososyal gelişimi etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Mizaç, kişilik, yaş ve cinsiyet gibi bireysel özelliklerin yanı sıra ebeveyn-çocuk ilişkileri, kardeş dinamikleri, aile yapısı ve okul öncesi eğitimin kalitesi de bu gelişimi şekillendirir (Halliday vd., 2024; Hughes vd., 2018; Knafo & Plomin, 2006). Türkiye’de, Okul Öncesi Eğitim Programı’nın 2024 revizyonu sorumluluk, iletişim, empati, iş birliği, saygı ve hoşgörü gibi prososyal davranışları teşvik eden temel değerleri vurgulayarak bu önemi pekiştirmektedir (MEB, 2013, 2024). Bu değerleri destekleyen nitelikli okul öncesi ortamlar, çocukların sosyal normları içselleştirmeleri, duygularını uygun biçimde ifade etmeleri ve anlamlı kişilerarası ilişkiler kurmaları için yapılandırılmış fırsatlar sunar.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuklarda öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışlar arasındaki ilişki, hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar, iyi gelişmiş öz düzenleme becerilerine sahip çocukların daha sık prososyal davranışlar sergilediklerini tutarlı biçimde ortaya koymaktadır (Laible vd., 2014). Bu bulgu, öz düzenlemenin prososyal katılımı kolaylaştırırken; prososyal deneyimlerin de öz düzenleme kapasitesini güçlendirdiğini gösteren karşılıklı bir ilişkiye işaret etmektedir. Bu çift yönlü dinamik, çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesinin önemini vurgular.

Prososyal davranışlar yalnızca bireysel refahı artırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal uyum ve bütünlüğü de teşvik eder (Eisenberg vd., 2015). Öz düzenleme, çocukların duygularını izlemelerine, dürtülerini kontrol etmelerine ve sosyal bağlamlarda eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmelerine olanak tanıyarak bu sürece katkı sağlar. Yardımlaşma veya paylaşma gibi etkinlikler sırasında çocuklar, empati ve perspektif alma becerilerini bilişsel kontrolle koordine ederek bu gelişim alanlarının karşılıklı bağımlılığını sergilerler (Muraven & Baumeister, 2000; Muraven vd., 1999). Bulgular, öz düzenleme becerileri güçlü olan çocukların iş birliği ve prososyal davranışlarda bulunma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenler de bu çocukları genellikle sosyal açıdan yetkin ve duygusal olarak dengeli bireyler olarak tanımlamaktadır (Laible vd., 2014). Müdahale araştırmaları, erken çocuklukta duygusal ve davranışsal düzenlemeyi teşvik eden uygulamaların prososyal etkileşimlerde anlamlı artışlara yol açtığını ortaya koymuştur (Grazzani vd., 2016). Bu bulgular, öz düzenlemenin okul öncesi dönemde prososyal gelişimin temelinde yer alan merkezi bir mekanizma olduğunu göstermektedir.

Bu kuramsal ve ampirik çerçeveden hareketle, bu çalışma beş yaşındaki çocuklarda öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışlar arasındaki uzunlamasına ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Uzunlamasına tasarım, bu kavramların zaman içindeki gelişimsel eğilimlerini ve karşılıklı etkilerini araştırmak için özellikle uygundur (Caruana vd., 2015). Çalışma, Türk okul öncesi çocuklarına odaklanarak kültürel açıdan özgün veriler sunmayı ve kültürler arası karşılaştırmalara katkı sağlamayı hedeflemektedir. Türk bağlamında bu değişkenleri birlikte ele alan uzunlamasına araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle, çalışmanın erken çocukluk eğitimi alanına hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkılar sunması beklenmektedir (Laible vd., 2014; Paulus vd., 2015; Williams & Berthelsen, 2017). Bu doğrultuda çalışma şu araştırma sorularını yanıtlamayı amaçlamaktadır:

1. Beş yaşındaki çocukların öz düzenleme becerileri, birinci (T1) ve ikinci (T2) ölçümler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Beş yaşındaki çocukların prososyal davranış puanları, T1 ve T2 ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların T1'deki öz düzenleme becerileri, T2'de ortalamasının üzerindeki prososyal davranışlarını yordamakta mıdır?
4. Cinsiyet, kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim düzeyi, T1'deki öz düzenleme becerileri ile T2'deki prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi anlamlı biçimde etkilemekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, beş yaşındaki okul öncesi çocukların zaman içindeki prososyal davranışlarını ve öz düzenleme becerilerini incelemek amacıyla nicel bir araştırma deseni kullanmıştır. Uzunlamasına yaklaşım, bu becerilerdeki gelişimsel değişimleri ve örüntüleri izlemeye olanak tanıyarak, erken çocukluk dönemindeki gelişim süreçlerine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış sunmaktadır. Nicel yöntem, sayısal verilerin sistematik biçimde toplanması ve analiz edilmesi yoluyla, öz düzenleme ile prososyal davranış arasındaki olası ilişkilerin nesnel olarak karşılaştırılmasını ve belirlenmesini kolaylaştırmıştır. Genel olarak, bu metodolojik yaklaşım, okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve düzenleyici becerilerindeki bireysel farklılıkları ile genel eğilimleri incelemek için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Çalışma Materyali

Bu çalışmanın örneklemini, toplam 482 beş yaşındaki okul öncesi çocuk oluşturmuştur. Geçici sığınmacı statüsüne sahip ailelerin çocukları araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Veriler, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Mardin ilinin Midyat ilçesindeki resmî bağımsız anaokulları ile ilkokullara bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden

toplanmıştır. Katılımcıların 239'u kız (%49,5) ve 243'ü erkek (%50,5) tir. Kardeş sayısına göre, 28 çocuğun kardeşi yokken; 107'sinin bir, 133'ünün iki, 118'inin üç ve 78'inin dört veya daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Ebeveynlere ilişkin bilgiler de toplanmıştır. Annelerin 179'u ilkokul, 121'i lise ve 77'si üniversite mezunudur; 385'i çalışmamakta, 35'i kamu sektöründe, 18'i özel sektörde ve 8'i diğer alanlarda çalışmaktadır. Babaların 103'ü ilkokul, 141'i lise ve 132'si üniversite mezunudur; 21'i işsiz, 115'i kamu sektöründe, 157'si özel sektörde ve 145'i diğer alanlarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu

Bu form, örneklemdaki çocuklara ilişkin demografik bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Formda; yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, önceki okul öncesi eğitim durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve istihdam durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

4–6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen bu ölçek, 4–6 yaş arası çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, üç alt boyuttan oluşan toplam 22 maddeden meydana gelmektedir: Engelleyici Kontrol (8 madde), Dikkat (9 madde) ve Çalışma Belleği (5 madde). Her madde, "Asla" (1) ile "Her zaman" (5) arasında değişen beşli Likert tipi bir ölçekte değerlendirilmekte; yüksek puanlar daha güçlü öz düzenleme becerilerini göstermektedir. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı 0,94 olup, alt boyutlara ait Cronbach alfa değerleri .87 ile .91 arasında değişmektedir. Ayrıca, ölçek .90'luk bölünmüş yarı güvenilirlik katsayısı, .90–.96 aralığında Guttman Lambda (Li) değerleri ve .81'lik test-tekrar test güvenilirliği ile yüksek düzeyde güvenilirlik sergilemektedir. Ölçek, alt boyutların ayrı ayrı analizine veya toplam puanların kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu çalışmada, analizlerde toplam puanlar kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri T1 için .93 ve T2 için .94 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk Prososyallik Ölçeği

Bower (2012) tarafından, Çocuk Değerlendirme Anketi ve Prososyal Davranış Anketi temel alınarak yeniden geliştirilen Çocuk Prososyallik Ölçeği, prososyal davranışın yedi alanını değerlendiren 20 maddeden oluşmaktadır: teselli etme, yardım etme, paylaşma, gönüllülük, dahil etme, işbirliği ve empati. Her madde, "Asla" (1) ile "Her zaman" (5) arasında değişen 5 puanlık Likert ölçeği ile derecelendirilir ve yüksek puanlar, daha sık sergilenen prososyal davranışları gösterir. Ölçek Türkçeye Bağcı (2015) tarafından uyarlanmış ve aynı zamanda Bağcı ve Öztürk Samur (2016) tarafından yayına dönüştürülmüştür. Adı geçen ölçek, öğretmen, anne ve baba formlarını içermektedir ancak bu çalışmada öğretmen formu kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), tüm formlar için tek faktörlü bir yapı olduğunu göstermiş ve bu sonuç doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile de desteklenmiştir. Öğretmen formu yüksek güvenilirlik katsayısına sahip olup (.96), bu çalışmada da Cronbach alfa değerleri hem T1 hem de T2'de .96 olarak hesaplanmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği Bağcı ve Öztürk Samur tarafından (2015) yüksek lisans tezinde

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Çalışmada kullanılan ölçekler için öncelikle ilgili araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Etik Kurulu tarafından etik onay verilmiş ve Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler sağlanmıştır. Yaklaşık 500 ölçek formu, Midyat ilçesindeki resmi bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anaokullarına dağıtılmıştır. Öğretmenler, çocukların prososyal davranışlarını ve öz düzenleme becerilerini değerlendiren ölçekleri tamamlamıştır.

Veri toplama iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama 15–22 Ekim 2022 tarihleri arasında yürütülmüş ve 11 Kasım 2022'de tamamlanmıştır. İkinci aşama ise 1–2 Haziran 2023 tarihlerinde uygulanmış ve 20 Haziran 2023'te tamamlanmıştır. Sekiz çocuğun taşınması veya

okulu bırakması nedeniyle, 492 form geri dönmüştür. Aykırı değerlerin çıkarılmasının ardından nihai veri seti 482 çocuk üzerinden tamamlanmıştır.

Veriler SPSS 24 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normallik kontrolleri, bağımlı değişkenler (T1 prososyal davranış $Z = .26$, $p < .05$; T2 $Z = .24$, $p < .05$) ve bağımsız değişkenler (T1 öz düzenleme $Z = .17$, $p < .05$; T2 $Z = .19$, $p < .05$) için normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, parametrik olmayan istatistikler tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar Spearman Rho ile incelenmiş, birinci (T1) ve ikinci (T2) ölçümler arasındaki öz düzenleme ve prososyal davranış değişiklikleri ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile değerlendirilmiştir.

T1 öz düzenlemesinin, cinsiyet, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri kontrol edildikten sonra T2'de ortalamanın üzerinde prososyal davranışları öngörüp öngörmediğini incelemek amacıyla İkili Lojistik Regresyon Analizi (LRA) uygulanmıştır. T2 prososyal davranış puanları (ortalama = 87,62) düşük ($\leq 87,62$) ve yüksek ($> 87,62$) olarak sınıflandırılmıştır. Korelasyon katsayıları, tolerans (.48–.96) ve VIF (1.08–2.09) değerleri kullanılarak çoklu doğrusallık kontrol edilmiş ve herhangi bir sorun bulunmamıştır. LRA analizinden $Z_{Resid} > 2.5$ olan dört çocuk çıkarılmış ve nihai veri seti elde edilmiştir.

Tablo 1: Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişkenler	n	min	maks	\bar{X}	Ss
Cinsiyet	478	1	2	1,50	.50
Kardeş sayısı	460	0	4	2,24	1,1
Anne Eğitimi	442	1	4	2,22	1,15
Baba Eğitimi	434	1	4	2,71	1,14
T1Öz Düzenleme	478	41,89	83,18	66,25	10,08
T2Öz Düzenleme	478	49,54	83,08	71,27	8,86
T1Prososyal Davranış	478	41	105	81,19	14,26
T2Prososyal Davranış	478	63	105	87,59	12

T1: Ölçüm 1, T2: Ölçüm 2

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar Tarihi: 20.09.2022
Belge Numarası: 2022/08

BULGULAR

Çalışma değişkenleri arasındaki ilişkiler, Spearman Rho korelasyon katsayıları kullanılarak Tablo 2'de sunulmuştur. Çocukların cinsiyeti ile T1 öz düzenleme becerileri ($r = -.13$) ve T1 prososyal davranışları ($r = -.13$) arasında anlamlı negatif korelasyonlar bulunmuştur. Kardeş sayısı, annelerin ($r = -.41$) ve babaların ($r = -.34$) eğitim düzeyleriyle negatif, T1 öz düzenleme becerileriyle ise pozitif korelasyon ($r = .10$) göstermiştir.

Annelerin eğitim düzeyi, babaların eğitim düzeyi ($r = .72$) ile güçlü bir pozitif ilişki göstermiştir. Ayrıca annelerin eğitim düzeyi, T1 ($r = .23$) ve T2 ($r = .21$) öz düzenleme becerileri ile T1 ($r = .16$) ve T2 ($r = .12$) prososyal davranışlarıyla pozitif yönde ilişkili

bulunmuştur. Benzer şekilde, babaların eğitim düzeyi de çocukların T1 ($r = .21$) ve T2 ($r = .20$) öz düzenleme becerileriyle, ayrıca T1 ($r = .15$) ve T2 ($r = .10$) prososyal davranışlarıyla pozitif korelasyon göstermiştir.

T1 öz düzenleme becerileri, T2 öz düzenleme ($r = .60$), T1 prososyal davranış ($r = .77$) ve T2 prososyal davranış ($r = .48$) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca T2 öz düzenleme becerileri, T1 ($r = .56$) ve T2 ($r = .77$) prososyal davranışlarla pozitif korelasyon göstermiştir. Son olarak, T1 ve T2 prososyal davranışlar arasında anlamlı ve güçlü bir pozitif ilişki ($r = .60$) tespit edilmiştir.

Tablo 2: Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1 Cins.	2 KS	3 AE	4 BE	5ÖZD1	6ÖZD2	7PD1	8PD2
1 Cins.	1							
2 KS	.02	1						
3AE	.04	-.41**	1					
4 BE	.09	-.34**	.72**	1				
5 ÖZD1	-.13**	.10*	.23**	.21**	1			
6 ÖZD2	-.08	-.08	.21**	.20**	.60**	1		
7 PD1	-.13**	-.09	.16**	.15**	.77**	.56**	1	
8 PD2	-.07	-.02	.12*	.10*	.48**	.77**	.60**	1

** $p < .01$; * $p < .05$; Cins: cinsiyet, KS: kardeş sayısı, AE: anne eğitimi, BE: baba eğitimi, ÖZD1: öz düzenleme T1, ÖZD2: öz düzenleme T2, PD1: prososyal davranışlar T1, PD2: prososyal davranışlar T2

Tablo 3: Ölçüm2'den (T2) Ölçüm1'e (T1) okul öncesi çocukların öz düzenleme beceri puanları kapsamında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

T2 – T1	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplam	z	p
Negatif Sıra	12	160,46	20539	-11,120	.000
Pozitif Sıra	3	253,82	82746		
Eşit	24				

** $p < .001$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, okul öncesi çocukların ortalama öz düzenleme beceri puanları birinci ve ikinci ölçümler arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < .01$). İki ölçüm arasındaki değişim incelendiğinde, 326 çocukta pozitif değişim gözlenmiş (ortalama sıralama = 253,82), 128 çocukta negatif değişim yaşanmış (ortalama sıralama = 160,46) ve 24 çocukta herhangi bir değişim tespit edilmemiştir. Bu bulgular, örneklemdaki okul öncesi çocukların büyük çoğunluğunun yedi aylık süreçte öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p < .01$).

Tablo 4: Ölçüm2'den (T2) Ölçüm1'e (T1) okul öncesi çocukların prososyal davranış puanları kapsamında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

T2 – T1	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	z	p
Negatif Sıra	121	171,22	21444	-10,567	.000
Pozitif Sıra	328	242,63	79581		
Eşit	29				

** $p < .001$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul öncesi çocukların ortalama prososyal davranış puanları birinci ve ikinci ölçümler arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < .01$). İki ölçüm arasındaki değişim incelendiğinde, 328 çocukta pozitif değişim gözlenmiş (ortalama sıralama = 242,63), 121 çocukta negatif değişim yaşanmış (ortalama sıralama = 171,22) ve 29 çocukta herhangi bir değişim tespit edilmemiştir. Bu bulgular, örneklemdaki okul öncesi çocukların büyük çoğunluğunun yedi aylık süreçte prososyal davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p < .01$).

Çalışmanın son alt problemde, okul öncesi çocukların ortalama öz düzenleme puanlarının, ikinci ölçümde elde edilen ortalama prososyal davranış puanlarını anlamlı biçimde tahmin edip edemediği incelenmiştir. Lojistik regresyon analizinin geçerli bir şekilde yürütülebilmesi ve yorumlanabilmesi için model özeti, Hosmer ve Lemeshow testi sonuçları, tahmin değişkeni için doğru sınıflandırma yüzdesi ve model değişkenlerinin katsayıları raporlanmıştır (Çokluk vd., 2014; Pallant, 2016). Analizin sonuçları, aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 5: Model Özeti

	(-2LL)	Cox & Snell R ²	Nagelkerke R ²
Adım 1	521,571	.156	.209

Tablo 5, lojistik regresyon modelinin özetini sunmaktadır. Model özeti, bağımsız değişkenlerin ikinci ölçümdeki prososyal davranışlardaki varyansı ne ölçüde açıkladığını göstermektedir. Bu bağlamda, Nagelkerke R² değeri, bağımsız değişkenlerin ikinci ölçümdeki prososyal davranış varyansının %21'ini açıkladığını ortaya koymaktadır. Hosmer ve Lemeshow testi ($\chi^2 = 14,265$, $df = 8$, $p > .05$) ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan sonuçtan hareketle, modelin kabul edilebilir bir uyum sergilediğini göstermektedir.

Tablo 6: Sınıflandırma Tablosu

			Tahmin Edilen Değişken		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi
			T2PD Düşük ve Yüksek Seviye		
Gözlemlenen			Düşük	Yüksek	
Adım	T2PD D/Y	Düşük	187	53	77,9
		Yüksek	85	108	56
Genel Doğru Sınıflandırma Yüzdesi					68

T2PD: Ölçüm 2 Prososyal Davranış.

Çalışmada öngörülen değişkenler için doğru sınıflandırma yüzdeleri Tablo 6'da sunulmaktadır. Buna göre, düşük düzeyli prososyal davranış grubundaki 240 çocuktan 187'si doğru sınıflandırılmış olup, bu durum %78'lik bir doğru sınıflandırma oranına karşılık gelmektedir. Yüksek düzeyli prososyal davranış grubunda ise 193 çocuktan 108'i doğru sınıflandırılmış ve bu oran %56 olarak belirlenmiştir. Modelin genel doğru sınıflandırma yüzdesi ise %68'dir. Modelin tahmini katsayıları ise Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Hedeflenen model değişkenlerinin katsayı tahminleri.

Adım	B	SE	Wald	sd	p	Exp(β)	%95 C. I. Exp(β)
T1 ÖZD	.090	.012	55,700	1	.	1,096**	1,069 1,021
Cinsiyet	-.144	.213	.456	1	.49	.866	.570 1.315
KS	-.025	.102	.060	1	.80	.975	.799 1,090
AE	-.007	.134	.003	1	.95	.993	.764 1,291
BE	-.006	.133	.002	1	.96	.994	.764 1,293
Sabit	-5.932	.930	40,653	1	.00	.003	Alt Üst

** $p < .01$; T1ÖZD: ölçüm1 öz düzenleme, KS: kardeş sayısı, AE: anne eğitimi, BE: baba eğitimi

Tablo 7'ye göre, ilk ölçümde öz düzenleme becerilerinde bir birimlik artış, çocukların yüksek düzeyde prososyal davranış grubunda olma olasılığını %10 artırmaktadır (Wald = 55,700, $p < .01$). Buna karşılık, çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Bu bulgular, yalnızca öz düzenleme becerilerinin çocukların yüksek düzeyde prososyal davranış grubunda olma olasılığını anlamlı şekilde öngördüğünü ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, boylamsal bir tasarım kullanarak 5 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Demografik özellikler, öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlar başlangıçta değerlendirilmiş ve aynı ölçümler yaklaşık yedi ay sonra tekrarlanmıştır.

Sonuçlar, çocukların öz düzenleme becerilerinde zaman içinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, erken çocukluk döneminde benzer gelişim eğilimleri bildiren Montroy vd. (2016) ile uyumludur. McClelland vd. (2019) tarafından vurgulandığı gibi, okul öncesi eğitim, öz düzenleme gelişimini hızlandırıcı bir rol oynayabilir. Öz düzenleme, bakım verenler, öğretmenler, akranlar ve kültürel etkilerle olan etkileşimler de dahil olmak üzere sosyalleşme süreçleri tarafından şekillendirilen karmaşık fizyolojik, psikolojik ve bilişsel mekanizmalardan kaynaklanır (Crafa, 2015). Mevcut çalışmada, öğretmenler ve akranlarla olumlu etkileşimler, öz düzenlemedeki gelişmeleri muhtemelen kolaylaştırmıştır (Burke vd., 2023). Ayrıca, Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi programları da öz düzenleme becerilerini destekleyecek biçimde tasarlanmış olup, hem teorik hem de müdahaleye dayalı yaklaşımlar uygulanmaktadır (MEB, 2024; Rosanbalm & Murray, 2017).

Çocukların prososyal davranışları da çalışma süresi boyunca anlamlı düzeyde artmıştır. Prososyal davranışlar genellikle iki yaş civarında ortaya çıkar; çocuklar başkalarının ihtiyaç ve sıkıntılarını anlamaya ve yanıt vermeye başlarlar (Brownell vd., 2006; Svetlova vd., 2006). Dil gelişimi ile birlikte çocuklar, akranlarına yardım etmek veya onları teselli etmek gibi eylemlere giderek daha fazla katılır. Prososyal davranışların sıklığı ve çeşitliliği okul öncesi yıllarda artış gösterir (Bağcı, 2015; Somer, 2015). Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı (2013; 2024), prososyal gelişimi destekleyen sorumluluk, iletişim, işbirliği, empati, çevre bilinci, liderlik, öz disiplin ve yardım etme gibi değerleri teşvik etmektedir. Ayrıca prososyal davranışlar, çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkilerini güçlendirir ve okul öncesi eğitime daha uzun

süre devam etmenin bu davranışları artırdığı gözlenmiştir (Baran, 2005; Battistich vd., 1989; Karaman & Dinçer, 2020).

Lojistik regresyon analizi, daha yüksek öz düzenleme becerilerinin, çocukların yüksek düzeyde prososyal davranış grubunda olma olasılığını anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, önceki araştırmalarla uyumludur (Grazzani vd., 2016; Laible vd., 2014; Paulus vd., 2015; Solomon vd., 1998; William & Berthelsen, 2017). Örneğin, Laible vd. (2014), öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların öğretmenler tarafından daha prososyal ve işbirlikçi olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Benzer şekilde, William ve Berthelsen (2017), 2–3 yaşlarında öz düzenleme becerisinin 6–7 yaşlarında prososyal davranışları öngördüğünü ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, çocuklar başkalarına yardım ederken aktif olarak öz düzenleme kullandıkları için (Bergin vd., 2003; Muraven & Baumeister, 2000; Muraven vd., 1999), öz düzenlemenin prososyal davranışların gelişimini desteklediğini göstermektedir. Özellikle, öz düzenlemenin prososyal davranışlar üzerindeki olumlu etkisi, farklı kültürel bağlamlarda da tutarlılık göstermektedir (Aguayo vd., 2023; Bornstein, 2015).

Çalışma ayrıca, cinsiyetin yüksek prososyal davranış olasılığını anlamlı biçimde etkilemediğini ortaya koymuştur. Bazı çalışmalar kızlarda daha yüksek prososyaliteyi bildirirse de (Altay & Güre, 2012; Eisenberg vd., 2006; Yağmurlu vd., 2005), sonuçlar değerlendiriciye göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, Genç (2021) ve Çubukçu (2019) ebeveyn değerlendirmelerinde cinsiyet farkı bulmamış, ancak öğretmenler kızları prososyal davranışlar bakımından daha yüksek puanlamıştır. Bu çalışmada, prososyal gelişimi teşvik eden yapılandırılmış okul öncesi ortamlar, erkek ve kızların benzer sonuçlar elde etmesini sağlamış olabilir.

Benzer şekilde, kardeş sayısı da yüksek prososyal davranışları öngörmemektedir. Önceki araştırmalar, kardeşlerin varlığından çok, kardeşler arası etkileşimlerin kalitesinin prososyaliteyi etkilediğini göstermektedir (Hughes vd., 2018; Smorti & Porti, 2018; Gencer & Bartan, 2024). Bazı çalışmalar ise, ailede kardeşi olmayan ve tek büyüyen çocukların güçlü prososyal davranışlar sergileyebileceğini de ortaya koymaktadır (Li vd., 2024).

Ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocukların prososyal puanlarıyla pozitif korelasyon göstermesine rağmen, yüksek prososyal davranışların önemli bir belirleyicisi olmamıştır. Bu durum, öz düzenleme becerilerinin ebeveyn eğitim düzeyinin etkisine aracılık etmesi ve regresyon modelinde bu etkinin gölgede kalmasından kaynaklanabilir. Ebeveyn tutumları, prososyal gelişim açısından önemini korumaya devam etmektedir (Hughes vd., 2018; Li vd., 2024; William & Berthelsen, 2017); ancak öz düzenleme, yüksek düzeyde prososyal davranışları öngörmeye birincil ve baskın etken gibi görünmektedir.

Özetle, çocukların başlangıçtaki öz düzenleme becerileri, ikinci ölçümde yüksek prososyal davranış sergileyecek çocukları anlamlı biçimde öngörmüştür. Buna karşılık, cinsiyet, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler, prososyal davranışları anlamlı biçimde tahmin etmemiştir. Bu bulgular, prososyal davranışların gelişimi için temel bir beceri olarak öz düzenlemenin önemine ilişkin değerli bilgiler sağlamaktadır ve okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal gelişimine yönelik uluslararası karşılaştırmalar için temel oluşturabilir.

Çalışma ayrıca erken çocukluk eğitimi açısından pratik çıkarımlar sunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, yapılandırılmış etkileşimler ve hedefe yönelik müdahaleler aracılığıyla öz düzenleme ve prososyal davranışların gelişimini aktif biçimde destekleyebilirler. Bu becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejiler, akademik yılın başında ve sonunda hizmet içi eğitimler, atölye çalışmaları ve mesleki değerlendirme süreçlerine entegre edilebilir. Ayrıca, öz düzenleme ve prososyal davranışları teşvik etmeye odaklanan tamamlayıcı müfredatlar geliştirilebilir ve okul öncesi eğitimcileriyle uluslararası düzeyde paylaşılabilir. Böylece, erken çocukluk döneminde bu temel becerilerin geliştirilmesi için yapılandırılmış rehberlik sağlanabilir.

Bu bulgular, yalnızca bilişsel ve akademik gelişimi desteklemekle kalmayıp, sosyal-duygusal gelişimi de önceliklendiren eğitim ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Öz

düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, çocukların prososyal davranışlarda bulunma olasılığını artırır ve bu durum daha sağlıklı akran ilişkileri ve sınıf dinamiklerinin oluşmasına katkıda bulunur. Çalışma, erken çocukluk eğitiminde kanıta dayalı uygulamaların değerini ön plana çıkararak, öz düzenleme için hedefe yönelik desteğin çocukların sosyal ve duygusal yetkinlikleri üzerinde kalıcı etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma belirli noktalarda sınırlılıklara sahiptir. Araştırma verileri Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin tek bir ilçesinden toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar bu bağlamda bir sınırlılığa sahiptir. Ayrıca veriler nicel ölçme araçları ile ve sadece öğretmen değerlendirmelerine göre elde edilmiştir. Bu durum da bir sınırlılık olarak vurgulanabilir.

Destek ve Teşekkür (İsteğe Bağlı / Makale Kabul Edildikten Sonra Ekleyiniz)

Veri toplama sürecinde emek veren değerli meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Yazarlık Katkısı

Yazarlar araştırmaya eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Araştırmanız etik kurul onay bilgileri aşağıdadır:

Kurul Adı: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 20.09.2022

Belge Numarası: 2022/08

KAYNAKÇA

- Aguayo, L., Hernandez, I. G., Yasui, M., Estabrook, R., Anderson, E. L., Davis, M. M., Briggs-Gowan, M. J., Wakschlag, L. S., & Heard-Garris, N. (2021). Cultural socialization in childhood: Analysis of parent-child conversations with a direct observation measure. *Journal of Family Psychology, 35*(2), 138–148. <https://doi.org/10.1037/fam0000663>
- Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2699–2718.
- Arslan, G. (2024). Positive parenting, prosocial behavior, meaning in life, and subjective well-being in adolescents: A parallel and serial mediation analysis. *Child Indicators Research, 17*, 1547–1561. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-00823-x>
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 394899) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bağcı, B. ve Öztürk Samur, A. (2016). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17* (3), 59-79.
- Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 30*, 9–16.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J., & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*(2), 147–169. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90002-6)
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>

- Beatty, J. J. (1999). *Prosocial guidance for the preschool child*. Prentice-Hall, Inc.
- Bergin, C., Talley, S., & Hamer, L. (2003). Prosocial behaviors of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26(1), 13–32. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00112-4](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00112-4)
- Bierman, K. L., Mathis, E. T., & Domitrovich, C. E. (2018). Serving the needs of young children with social, emotional, and behavioral needs: A commentary. *School Mental Health*, 10(3), 254–263. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9265-4>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bodrova, E., & Leong, J. D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson Education.
- Bornstein, M. H. (2015). Culture, parenting, and zero-to-threes. *Zero to Three*, 35(4), 2–9.
- Bower, A. A. (2012). *What we do when children are good: How parents reinforce their preschool children's prosocial behaviors, and the effectiveness of these strategies across contexts* (Master's thesis). University of Nebraska.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77(4), 803–821. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00904.x>
- Burke, K. N., Zatto, B. R. L., & Hoglund, W. L. G. (2023). Developmental patterns of behavioural self-regulation and peer relations in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 179–194. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.06.001>
- Caruana, E. J., Roman, M., Hernández-Sánchez, J., & Solli, P. (2015). Longitudinal studies. *Journal of Thoracic Disease*, 7(11), E537–E540. <https://doi.org/10.3978/j.issn.2072-1439.2015.10.63>
- Crafa, D. (2015). Self-regulation during early childhood across cultures, development of. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., pp. 553–556). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23168-1>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Multivariate statistics: SPSS and LISREL applications for social sciences*. Pegem Akademi.
- Çubukçu, A. (2019). *48–72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 601128) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Harvard University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G., & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67(3), 974–992. <https://doi.org/10.2307/1131874>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 646–702). John Wiley & Sons.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 610–656). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Eisenberg, N., Duckworth, A. L., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2014). Conscientiousness: Origins in childhood? *Developmental Psychology*, 50(5), 1331–1349. <https://doi.org/10.1037/a0030977>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701–778). John Wiley & Sons.
- Emre, O., Temiz, A., Tarkoçin, S., & Ulutaş, A. (2020). Öğretmen değerlendirmesine göre 60–72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(45), 124–139.
- Epstein, A. S. (2009). *Me, you, us: Social-emotional learning in preschool*. High/Scope Press.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4–6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178–195.
- Ersan, C. (2020). *Okul öncesi eğitimin etkisi*. Eğiten Kitap.
- Ersan, C. (2015). Babalara verilen dil eğitim programının çocukların alıcı dil becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 51–71.
- Ersan, C., Oral, T., Günlü, A., Çakmak, M. E., & Ceyhan, A. (2024). Investigation of quality of life and self-regulation skills of 4-6 years old children. *Research on Education and Psychology*, 8(1), 114–127
- Fox, L., Hemmeter, M., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 178–192. <https://doi.org/10.1177/0271121411404440>
- Genç, F. G. (2021). *Annelerin prososyal davranışları ve tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 665947) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gencer, R., & Bartan, M. (2024). Investigation of the relationship between prosocial and play behaviors of 60–72 months-old children attending preschool education. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 12(1), 17–32. <https://doi.org/10.47215/aji.1409043>
- Glazer, J. I. (1991). *Literature for young children* (3rd ed.). Collier Macmillan.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy*, 21(2), 199–227. <https://doi.org/10.1111/infa.12107>
- Güngör, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Halliday, S. E., Dahinden, F. M., & Hascher, T. (2024). Prosocial behavior in early childhood across boys and girls: Associations among parent- and teacher-report and child behavior on the Dictator Game. *Early Education and Development*, 36(2), 410–430. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2389370>
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R., & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177–200. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.2.177-200>
-

- Howard, S. J., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Chan, A. Y., Johnstone, S., Mavilidi, M., Paas, F., & Melhuish, E. C. (2021). Executive function and self-regulation: Bi-directional longitudinal associations and prediction of early academic skills. *Frontiers in Psychology, 12*, 733328. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733328>
- Hughes, C., McHarg, G., & White, N. (2018). Sibling influences on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology, 20*, 96–101. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.015>
- Karaman, N. N., & Dinçer, Ç. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 639–664. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043236>
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology, 42*(5), 771–786. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.771>
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in Psychology, 12*, 717317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Laible, D., Carlo, G., Murphy, T., Augustine, M., & Roesch, S. (2014). Predicting children's prosocial and co-operative behavior from their temperamental profiles: A person-centered approach. *Social Development, 23*(4), 734–752. <https://doi.org/10.1111/sode.1207>
- Li, Y., Li, Y., Chen, G., & Yang, J. (2024). Being an only child and children's prosocial behaviors: Evidence from rural China and the role of parenting styles. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03078-2>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist, 37*(2), 69–78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 314–324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., & Dahlgren, J. (2019). The development of self-regulation in young children. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED623283.pdf> adresinden 14 Nisan 2025 tarihinde erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul öncesi eğitimi programı https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden 14 Temmuz 2025 tarihinde erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Okul öncesi eğitimi programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden 14 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.
- Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. In A. R. Hinde & J. Groebel (Eds.), *Cooperation and prosocial behaviour* (pp. 54–77). Cambridge University Press.

- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247–259. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247>
- Muraven, M., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *The Journal of Social Psychology*, 139(4), 446–457. <https://doi.org/10.1080/00224549909598404>
- Ostrosky, M., & Meadan, H. (2010). Helping children play and learn together. National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/ostroskyweb0110.pdf> adresinden 14 Ağustos 2025 tarihinde erişildi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Paulus, M., Licata, M., Kristen, S., Thoermer, C., Woodward, A., & Sodian, B. (2015). Social understanding and self-regulation predict pre-schoolers' sharing with friends and disliked peers: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 53–64. <https://doi.org/10.1177/0165025414537923>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self regulation. *Physics of Life Reviews*, 6(2), 103–120. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2009.02.001>
- Pratt, M. W., Skoe, E. E., & Arnold, M. L. (2004). Care reasoning development and family socialisation patterns in later adolescence: A longitudinal analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 139–147. <https://doi.org/10.1080/01650250344000343>
- Rosanbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). Promoting self-regulation in the first five years: A practice brief. University of North Carolina. <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/PromotingSelf-RegulationIntheFirstFiveYears.pdf> adresinden 14 Eylül 2025 tarihinde erişildi.
- San-Bayhan, P., & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Sebanç, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249–268. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00230>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Anı Yayıncılık.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academies Press. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25077268/> adresinden 14 Ağustos 2025 tarihinde erişildi.
- Somer, B. (2015). *4–6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi* (Tez No.: 388233) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
-

- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527–554. <https://doi.org/10.2307/1163128>
- Smorti, M., & Ponti, L. (2018). How does sibling relationship affect children's prosocial behaviors and best friend relationship quality? *Journal of Family Issues*, 39(8), 2413–2436. <https://doi.org/10.1177/0192513X18755195>
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814–1827. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607–623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>
- Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., Ehrich, J., Cliff, K., & Howard, S. J. (2021). Educator beliefs around supporting early self-regulation: Development and evaluation of the self-regulation knowledge, attitudes and self-efficacy scale. *Frontiers in Education*, 6(3). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.621320>
- Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2017). The development of prosocial behaviour in early childhood: Contributions of early parenting and self-regulation. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 73–94. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0185-5>
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1–20.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M., & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 553–574). MIT Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2