T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ



DÜŞÜNME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİNE VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Özge ÖZKAN KILIÇ

TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. ZÜLFİYE GÜL ERCAN

EDİRNE, 2025

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Özge ÖZKAN KILIÇ

Tezin Adı: Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Hazırlayan: Özge ÖZKAN KILIÇ

ÖZET

Bu araştırma, Çocuklar için Felsefe Yaklaşımından yararlanarak hazırlanmış olan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların sosyal beceri gelişimine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 60-72 aylık 62 çocuk katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Toplamda 12 hafta süren araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" deney grubundaki çocuklara haftada iki oturum olmak üzere 24 oturum halinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ömeroğlu ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) (Öğretmen Formu)" ve (Ebeveyn Formu)" ile Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi kullanılarak yapılan verilerin analizi Bağımsız Örneklem t Testi, Mann-Whitney U Testi ve Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda uygulanan "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" sonrasında deney grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerinde ve sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme Becerileri, Okul Öncesi Eğitim, Çocuklar İçin Felsefe, Çocuklarla Felsefe Eğitimi, Sosyal Beceri, Sosyal Problem Çözme Becerileri, P4C

Title of Thesis: The Effects Of Educational Program Supporting Thinking Skills on Social Skills Development and Social Problem Solving Skills of 60-72 Months Children

Prepared by: Özge ÖZKAN KILIÇ

ABSTRACT

This research was conducted to determine the effects of the Thinking Skills Supportive Education Program, prepared using the Philosophy for Children Approach, on the social skills and social problem-solving skills of 60-72-month-old children. A total of 62 attending a preschool affiliated with the Ministry of National Education 2023-2024 academic year participated in the study. Since the experimental and control groups were to be compared before and after the intervention, a quasi-experimental model with a pre-test and post-test control group design, one of the quantitative research methods, was used. In the study, which lasted a total of twelve weeks, the "Thinking Skills Supportive Education Program," prepared by the researcher, was applied to the children in the experimental group in 24 sessions, held twice a week.. The data collection tools used in the research included the "Preschool Social Skills Evaluation Scale (OSBED) (Teacher Scale) and (Parent Scale)" developed by Omeroglu et al. (2014), and the "Social Problem Solving Skills Scale" developed by Yilmaz (2016). The data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences using Independent Sample t Test, Mann-Whitney U Test and Analysis of Covariance. The analysis of the data revealed that after the implementation of the Thinking Skills Supportive Education Program, there was a significant increase in the social skills and social problem-solving skills of the children in the experimental group. This study was funded by Scientific Research Projects Coordination Unit of Trakya University Project number: 2023/105.

Keywords: Thinking Skills, Preschool Education, Philosophy for Children, Philosophy Education with Children, Social Skills, Social Problem Solving Skills, P4C

ÖN SÖZ

Felsefe, insanlık tarihinin en eski disiplinlerinden biri olarak, bireylerin düşünmelerine, sorgulamalarına ve anlam arayışlarına kapı aralamaktadır. Felsefi düşüncenin çocuk yaşta teşvik edilmesi hem bireysel gelişim hem de toplumun genel düşünme yapısının ilerlemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların düşünme becerilerini geliştirirken onların birlikte düşünerek sosyal yönden gelişmelerini sağlamak noktasında en önemli yaklaşımlardan olan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının çocukların sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmelerine ve aynı zamanda sosyal beceriler edinmelerine olanak tanıyacak olması fikrinden yola çıkarak hazırlamış olduğum Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunacak bir kaynak olmasını umut ediyorum.

Uzun yıllar boyunca hayalini kurduğum bu yolculuğun her aşamasında beni destekleyen, değerli fikirleriyle yönlendiren, en heyecanlı zamanları benim için kolaylaştıran çok kıymetli danışmanım Sayın Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme jüri komitesi sürecinde değerli fikirleri ve destekleriyle tezime katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU ve Sayın Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer almayı kabul eden ve araştırmama değerli görüşleriyle katkı sunan Sayın Prof. Dr. Havise GÜLEÇ'e ve Sayın Doç. Dr. Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU'na teşekkür ederim.

Tezimin verilerini toplama sürecinde bana yardımcı olan anaokulu yöneticileri, öğretmenleri, velileri ve çocukların her birine ayrı ayrı yürekten teşekkür ederim. Araştırma sürecinde gerek ufuk açan görüşleri gerekse titizlikle verdikleri eğitimler sayesinde yoluma ışık olan P4C Türkiye ailesine teşekkür ederim.

Karşılaştığımız zorlukları birlikte aştığımız, yorulduğumuzda birbirimizi motive ederek desteklediğimiz, her zaman yanımda olan canım arkadaşım Ümmügül TEPE KIROĞLU'na destek ve paylaşımları için teşekkür ederim.

Bu sürecin her anında yanımda olan, desteğini esirgemeyen, varlıklarıyla bana güç veren sevgili eşim Kıvanç KILIÇ'a ve canım kızım Öykü'ye, en büyük şansım ve hep arkamda duran canım anneme ve babama, beni her zaman destekleyen kız kardeşime minnettarım.

Bu çalışma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: TÜBAP- 2023/105. Çalışmama katkılarından dolayı Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkürlerimi sunarım.

Özge ÖZKAN KILIÇ

Edirne, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**

ABSTRACT ..... **ii**

ÖN SÖZ ..... **iii**

İÇİNDEKİLER ..... **v**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **x**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xii**

KISALTMALAR ..... **xiii**

1. GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 8

1.3. Araştırmanın Önemi 9

1.4. Sayıltılar 11

1.5. Sınırlılıklar 12

1.6. Tanımlar 12

BÖLÜM II **14**

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **14**

2.1. Düşünme 14

2.1.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı 19

2.1.2. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı 24

2.1.3. Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı 29

2.2. Düşünme Eğitimi 32

2.3. Düşünme Becerileri 36

2.4. Eğitimde Felsefe Metodları 41

2.4.1. Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı 55

2.4.2. Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının Desteklediği Düşünme Becerileri 65

2.4.3. Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının Uygulanması 82

2.4.4. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Çocuk Gelişimine Olan Katkıları 95

2.5. Sosyal Beceriler 100

2.5.1. Sosyal Beceriler ile İlgili Kavramlar 105

2.5.2. Sosyal Becerilerin Kuramsal Temelleri 106

2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Önemi 117

2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi 119

2.5.5.Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı 122

2.6. Sosyal Problem Çözme Becerileri 125

2.6.1. Agresif Davranışlar 128

2.6.2. Prososyal Davranışlar 129

2.7. İlgili Araştırmalar 134

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 134

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 143

BÖLÜM III 150

3.YÖNTEM 150

3.1. Araştırmanın Modeli 150

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 152

3.3. Veri Toplama Araçları 155

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu 155

3.3.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) – OSBED 155

3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Ebeveyn Formu) – OSBED 158

3.3.4. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği 161

3.4. Verilerin Toplanması 162

3.4.1. Araştırma İzinlerinin Alınması 162

3.4.2. Ön Testlerin Uygulanması 162

3.4.3. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması 163

3.4.4. Son Testlerin Uygulanması 170

3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği 170

3.6. Verilerin Analizi 172

3.6.1. Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Öğretmen Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler 173

3.6.2. Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Ebeveyn Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler 177

3.6.3. Sosyal Problem Çözme Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler 180

BÖLÜM IV 182

4. BULGULAR 182

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular 182

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Öncesinde OSBED- Öğretmen Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması 182

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Sonrasında OSBED-Öğretmen Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması 186

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Karşılaştırılması 189

4.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Sonrasında OSBED-Öğretmen Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 190

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular..... 193

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Öncesi ve Sonrasında OSBED-Ebeveyn Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması 194

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Sonrasında OSBED-Ebeveyn Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması 197

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklarının Karşılaştırılması 200

4.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Sonrasında OSBED-Ebeveyn Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 201

4.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeği Duygularını Yönetme Becerileri Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklarının Karşılaştırılması 204

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular 206

4.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Öncesi ve Sonrasında Sosyal Problem Çözme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması 206

BÖLÜM V..... 208

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 208

5.1. Sonuç ve Tartışma..... 208

5.1.1 Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 208

5.1.2. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin Ebeveynleri Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 216

5.1.3. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 224

5.2. Öneriler… 229

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 229

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 230

KAYNAKÇA 232

EKLER 271

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmanın Modeli 151
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ve Ailelerine İlişkin Demografik Bilgiler 153
Tablo 3. OSBED Yüzdelik Dilimleri ve Puan Aralıkları (60-72 Ay) 159
Tablo 4. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programında Kullanılan Etkinlikler 164
Tablo 5. Güvenirlik Analizi 170
Tablo 6. Ölçek Verilerine İlişkin Cronbach's Alpha (α) İç Tutarlık Katsayıları 171
Tablo 7. Cohen's d Etki Büyüklüğü Sınır Değerleri 173
Tablo 8. Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Öğretmen Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler 174
Tablo 9. OSBED-Öğretmen Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Betimsel İstatistikler 176
Tablo 10. Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Ebeveyn Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler 178
Tablo 11. OSBED-Ebeveyn Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Betimsel İstatistikler 179
Tablo 12. Sosyal Problem Çözme Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler 181
Tablo 13. OSBED-Öğretmen Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 183
Tablo 14. OSBED-Öğretmen Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 186
Tablo 15. OSBED-Öğretmen Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin U-Testi Sonuçları 189
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun OSBED Öğretmen Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları ve Düzeltilmiş Puan Ortalamaları 191
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Öğretmen Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 192

Tablo 18. OSBED-Ebeveyn Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 194
Tablo 19. OSBED-Ebeveyn Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 197
Tablo 20. OSBED-Ebeveyn Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin U-Testi Sonuçları 200
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun OSBED Ebeveyn Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları ve Düzeltilmiş Puan Ortalamaları 202
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Ebeveyn Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 203
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeği Duygularını Yönetme Becerileri Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları..... 205

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın Geliştirilme Aşamaları 167
Şekil 2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeğinin ön test puan ortalamaları yer almaktadır. 185
Şekil 3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeğinin son test puan ortalamaları yer almaktadır. 188
Şekil 4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeğinin ön test puan ortalamaları yer almaktadır. 196
Şekil 5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeğinin son test puan ortalamaları yer almaktadır. 199
Şekil 6. Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Gruplara Göre Dağılımı 207

KISALTMALAR

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezleri

ÇİF: Çocuklar İçin Felsefe

ÇİFEL: Çocuklar İçin Felsefe

DBDEP: Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı

FST: Felsefi Sorgulama Topluluğu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OSBED: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

PISA: Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Programı

P4C: Çocuklar/Topluluklar İçin Felsefe

SPÇÖ: Sosyal Problem Çözme Ölçeği

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmada ele alınan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bugünün çocukları, kendi çevreleriyle sınırlı kalmayan, onlara küresel dünyayı kendilerine yakın deneyimleme fırsatı veren, hızla değişen sanal bir oluşumun içine doğarlar. Böyle bir kuşatma altında çocukların içinde yaşadıkları dünyayı sorgulayabilecek ve değerlendirebilecek zihinsel becerilere sahip olmaları ezberci bir eğitim sistemi içerisinde mümkün görünmemektedir (Direk, 2015). Çocukların formal eğitimle tanıştıkları ilk kademe okul öncesi eğitimdir. Okul öncesi öğretmenleri de çocukların ilk öğretmenleri olması bakımından onların eğitim hayatında oldukça önemli bir yere sahiptirler. Eğitimde atılan bu ilk adımın, çocukların geleceğini etkileyeceği düşünüldüğünde sağlam olmasının gerekliliği mutlaka dikkate alınmalıdır. Bir öğretmen çocuğun hayatına dokunduğun da kendisinde olan belli başlı becerileri çocuğa da aktarmaktadır. Öğretmenin yeniliklere açık, kendini geliştirmeye karşı istekli olması öğrencilerinin eğitim hayatlarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Eğitim konusunda sıklıkla gündeme gelen konuların başında olan ezberci eğitim sisteminin, öğrencilere fayda sağlamaktan çok zarar verdiği kabul görmüş bir durumdur. Sorgulayan çocukların hazır bilgi yerine bilginin kazanılması için çaba göstermeleri küçük yaştan itibaren araştırmacı bir kişilik kazanmalarına yol açacaktır.

Teknolojinin yaygın kullanıldığı bir dönemde kafamızda beliren her sorunun cevabı hızlıca önümüze düşmektedir. Bilginin nereden alındığı, hangi kaynağı referans olarak gösterdiği hızla ilerleyen bu çağda maalesef ki önemini kaybetmektedir. Halbuki elde ettiğimiz her bilginin doğru bilgi olup olmadığını öğrenebilmek için sorgulamak, soruşturmak kısacası üzerine düşünmek gerekir. Bu doğrultuda düşünme

becerilerinin önemini tekrar ele almak, hazır bilgi yerine bu becerilerimizi kullanarak bilgiye ulaşmak ve ulaştığımız bilginin doğruluğunu sorgulamak gerekli hale gelmektedir. Küçük yaşlardan itibaren zaten elimizde bulunan merak, öğrenme isteği, soru sorma arzusu ve aldığımız cevapların nedenlerini sorgulama becerisini eğitim hayatının içinde aktif tutmak gerekir. Düşünme becerilerinin önemini vurgulayan ve kazanımlarında bu becerilere yer veren okul öncesi eğitim programımızı destekleyebilecek düşünme becerileri programları sayesinde erken yaşlarda çocuklarda bu becerilerin kullanımını sağlamak mümkündür.

Eğitim hayatlarına başlamadan önce bütün çocuklar sorularla doludur ve dünyayı anlamanın yolunun soru sormak olduğunu dürtüsel olarak kavramış durumdadırlar. Yetişkinler de çocukların bu sorularına genellikle yanıt vermeye çalışırlar. Ancak bazen zamansızlıktan bazen de bitmek tükenmek bilmeyen sorulara cevap verme konusunda istekli olmayabilirler. Okul öncesi dönemdeki çoğu çocuk bu durum karşısında yine de soru sormaktan vazgeçmez. Ancak çocukların ilköğretime başlamalarıyla bu alışkanlıkları değişir. Okul öncesi dönemde sorularını çekinmeden sorabilirken ilköğretime başlayan çocuklar sormaktan çekinir hale gelebilirler. Okulda sorduğu soruların çok da iyi karşılanmadığı mesajını alan çocuklar, soru sormayı utanç verici ya da ayıp olarak tanımlayarak sorgulamaktan kaçınabilirler. Örneğin, altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan uygulamalarda çocukların soru sorarken genellikle çekindikleri göze çarpmaktadır. Güncel araştırmalar da göstermektedir ki okul çağına girdikten sonra çocukların sorgulama oranları giderek düşmektedir (Berger, 2014: 44). Bu durumu tersine çevirebilmek için düşünme becerilerini destekleyen programlarla çocukları daha erken yaşlarda tanıştırmak gerekir. Böylece çocuklar, soru sormayı alışkanlık haline getirir, bundan çekinmez ve sorulan sorulara cevap verirken kendilerini daha rahat hissederler. Hatta sordukları akılcı sorular nedeniyle takdir bile toplayabilirler. Araştıran, sorgulayan, düşünen bireyler yetiştirebilmek için çocukların düşünme becerilerini destekleyici eğitim programlarına duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Maalesef ki eğitim sistemimizde düşünme becerilerinin desteklendiği derslere ancak ortaokul yıllarında başlanmaktadır.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), ortaokul 7. ve 8. sınıflarda düşünme becerilerinin geliştirilebilmesine yönelik “Düşünme Eğitimi” dersini seçmeli ders olarak verildiği bilinmektedir. Düşünme Eğitimi Dersi (7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde belirtilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları"na uygun olarak hazırlanmıştır (MEB, 2016; Direk, 2020). Bu dersin amacına ulaşabilmesi için hem öğretmenlerin iyi örnekler vermek hem de klasik eğitim modellerinin alışkın olduğumuz tuzaklarına düşmemek gereklidir. Alternatif eğitim ve ölçme araçlarına gereksinimimiz gün geçtikçe artmaktadır (Direk, 2020). Ayrıca düşünme eğitimi dersinin seçmeli ders statüsünde müfredatta yer alması sebebiyle düşünme becerileri eğitimi dersleri çok az sayıda öğrenciye ulaşabilmektedir. Bunun yanında ülkemizde üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)’nde ilköğretim gruplarında üstün yetenekli/zekalı bireylerin doğuştan sahip oldukları ve eğitim yoluyla geliştirilmesi gereken eleştirel ve yaratıcı düşünme ve sorgulamayı desteklemek için Çocuklar için Felsefe program dersi olarak okutulmaktadır (Gürdal, 2022; Şentürk & Kefeli, 2019). Müfredatta seçmeli şekilde sadece ortaokul kademelerinde ve üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)’nde yer alan düşünme eğitim programlarına her çocuğun ulaşması mümkün değildir. Ayrıca çocuk gelişimi konusunda kritik yılları kapsayan okul öncesi dönemde düşünme becerilerini desteklemeye çok daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Dünyada da bu durumun pek de farklı olmadığı görülmektedir. Çocukların düşünme becerilerini destekleyen felsefe dersinin en iyi ihtimalle üniversite öncesi düzeyde az sayıda öğrenci için uygun bir ders olduğu düşüncesi oldukça yaygındır. Amerika Birleşik Devletleri'nden felsefe dersi resmi müfredata genellikle üniversite düzeyinde girer. Lisede ise üniversiteye gidecek öğrencilere yönelik özel edebiyat derslerinde felsefeye giriş imkânı sunulmaktadır. Avrupa'da ve diğer birçok ülkede felsefeye lise müfredatında rastlamak mümkündür. Bununla birlikte lise öncesi felsefe dünya çapında nispeten nadir görülmektedir. Bu durum felsefi düşünmenin ergenlik öncesi dönemlere göre olmadığını düşündürebilir. Bu görüşün kabul edilmesi için en az üç neden öne sürülebilir; birincisi felsefi düşünme ergenlik öncesi çocukların

çoğunun erişemeyeceği bir düzeyde bilişsel gelişim gerektirmesi, ikincisi okul müfredatlarının yoğun olması ve bu sebeple felsefe gibi bir konunun gündeme getirilmesinin öğrencileri öğrenmeleri gereken şeylerden uzaklaştırabileceği düşüncesi, üçüncüsü felsefi araştırmanın çoğu zaman kesin yanıtlara direnen sorular ortaya çıkardığı göz önüne alındığından öğrencileri öğrenci olmak yerine şüpheci olmaya teşvik edebilir görüşüdür. Geleneksel olarak yalnızca üniversite düzeyinde öğretildiğinden üniversite öncesi düzeydeki öğrencilerin yalnızca küçük bir kısmı için uygun olabileceği görüşü hakimdir. Özellikle üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrenciler buna örnek gösterilebilir. Ancak çocuklar için felsefe programları sınıftaki hemen hemen tüm öğrencilerin sorgulama yaparken bir araya gelme konusunda dikkate değer derecede başarılı olduklarını göstermiştir. Öğretmenler çoğu zaman en suskun öğrencilerinin çoğunun felsefi fikirlerin tartışılmasına aktif olarak katıldığını gördüklerinde bu duruma şaşırırlar ve bundan memnun olurlar (Pritchard, 2002).

2000 yılında Ekonomi dalında Nobel Ödülü alan ve erken çocukluk eğitimi konusunda önemli çalışmalara imza atmış akademisyen James Heckman, "Bir ülke hangi gelişim evresinde çocuklarına yatırım yaparsa geri dönüşü daha yüksek oranda alır?" sorusuna cevap aramıştır ve yaptığı analizlere göre, geri dönüşümü en yüksek olan yatırımın okul öncesi döneme yapılan yatırım olduğunu belirlemiştir. Erken çocukluk eğitimi, bireylerin bilişsel, sosyal-duyusal ve psikomotor becerilerinin gelişmesinde ve gelişimsel eksikliklerin giderilmesinde büyük önem taşımaktadır. Nitelikli erken çocukluk eğitimi alan ve olumsuz koşullarda yaşayan çocuklar, sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun, akranlarıyla eşit koşullarda eğitim hayatlarına başlamak için daha fazla fırsata sahip olurlar (Şirin, 2023: 129). Yapılan çalışmalarda; okul öncesi eğitim alan çocukların, eğitim süreleri arttıkça, hiç okul öncesi eğitim almayan akranlarına göre akademik başarılarında anlamlı farklılıklar bulunduğu da görülmüştür (Berlinski vd., 2008; Güngör & Göksu, 2013; Macours, Schady & Vakis, 2012; Parlakyıldız, 2014).

Son yıllarda, çocukların düşünme ve öğrenme yeteneklerini geliştirme yöntemlerine yönelik dünya çapında giderek artan bir merak oluşmuştur. Bu merak, insan beyninin nasıl çalıştığına dair yeni bulgular, insanların nasıl öğrendiğine yönelik

bilgiler ve belirli girişimlerle çocukların düşünme yeteneğinin ve zekalarının geliştirebileceğini yönelik kanıtlarla desteklenmektedir. Şu an hemen hemen her yeni müfredat raporu ve rehberi, bilgi edinme ve başarılı olma gereksinimlerinin yanı sıra, düşünme ve akıl yürütmeyi teşvik etmenin önemini vurgulamaktadır eğer düşünerek öğreniyorsak o zaman öğrencilerin düşünme yeteneğini geliştirmek kendi yaşamları ve öğrenmelerini anlamlandırmalarına yardımcı olacaktır. Düşünme yeteneği, öğrencilerin kendi deneyimlerini öğrenmeye dönüştürmelerini sağlar. Sadece bilgi edinerek değil, nasıl öğrendiklerini öğrenerek: "ne biliyorum?" dan çok "nasıl öğreniyorum?" sorusunu cevabını bulurlar (Fisher, 2022: 285).

Ayrıca modern dünyada, eğitimin sadece bilginin aktarılması olarak değil, düşünmenin teşvik edilmesi olarak yeniden tanımlanmasının gerektiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Eğitim tarihindeki en büyük paradigma değişimi eğitimin hedefini öğrenme yerine düşünme şeklinde yeniden tasarlanması olmuştur. Bu değişimin kendisiyle ilişkilendirildiği başlıca felsefeci, elbette Peirce ve G.H. Mead'den güçlü şekilde etkilenmiş olan John Dewey'dir (1859-1952). Ancak gündelik yaşamda düşünmenin doğal seyrini problem çözme çabalarının bir araya getirilmesi olarak tasvir eden, bilimin bu çabaların saflaştırılması ve mükemmelleştirilmiş sesi olarak gören ve eğitimi tüm insanlara özgü yanılabilir düşünme sürecinin gelişme ve anlam üreten bir şekilde güçlendirilmesi olarak gören öncelikle Dewey olmuştur. Dewey, çocukların düşünme becerilerinin yaşamdaki deneyimlerle uyarılabileceğini ve akıl yürütmenin ancak disiplinli tartışmalarla keskinleştirilip mükemmelleştirilebileceğini; akıl yürütme becerilerinin başarılı okuma ve yazma için gerekli olduğunu ve öğrencilere değer aşılamanın sürekli olarak teşvik edildikleri değerler üzerinde etkili bir şekilde düşünmelerine yardımcı olarak mümkün olduğunu belirtmiştir (Lipman, 2023: 199).

Çocuklara düşünme becerilerini öğretme üzerine hazırlanmış en iddialı yaklaşım, Matthew Lipman'ın hazırladığı Çocuklar için Felsefe Yaklaşımıdır. Lipman, Dewey'in düşüncelerinden çok etkilenmiştir. Lipman'ın amacı çocukların ezberden öğrenmelerini sağlamak ya da öğretmenin otoritesini kabul etmelerini aktarmak değildir. Bunun yerine çocukların kendi kendilerine düşünebilmelerini

sağlamaktır (Fisher, 2022: 6). Literatür incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının düşünme becerilerini destekleyici çalışmalar da genellikle Çocuklar için Felsefe Yaklaşımından faydalanıldığı görülmüştür (Demirtaş vd., 2018; Gasparatou & Kampeza, 2012; Ghaedi vd., 2015; Karadağ vd., 2017; Karadağ & Demirtaş, 2018; Işıklar, 2019; Säre vd., 2016; Taş, 2017). Bu yaklaşımın okul öncesi dönem programının esnek yapısı içerisinde diğer etkinliklerle birlikte kolaylıkla uygulanabilir olması sebebiyle tercih edildiği görülmektedir.

Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının çocukların düşünme becerilerine olan olumlu katkısını destekler nitelikte araştırmalar literatürde mevcuttur (Akıncı Demirbaş, 2022; Daniel, Gagnon & Pettier, 2015; Erfani & Rezaei, 2016; Erkol, Saralar Aras & Akan, 2022; Green , Condy & Chigona, 2012; Işıklar, 2019; Işıklar & Abalı Öztürk, 2022; Jenkins & Lyle, 2010; Kanat, 2020; Karadağ & Demirtaş, 2018; Karadağ vd., 2017; Karagöz, 2022; Mehdiyev, 2017; Naseri vd., 2017; Topping & Trickey, 2007a; Yıldız, 2024; Yüceer & Coşkun Keskin, 2022). Ancak çocuklarla yapılan düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının yer aldığı çalışmalara bakıldığında genelde daha büyük yaş gruplarıyla çalışıldığı (Akan, 2022; Akın, 2020; Akkocaoğlu Çayır, 2015; Altın, 2021; Cassidy & Christie, 2013; Colom vd., 2014; Dal, 2024; Zaghi vd., 2024; Jenkins & Lyle, 2010; Karasu, 2018; Kaya, 2020; Kayaalp, 2021; Korla Öztürk, 2022; Marashi, 2009; Ovacık, 2023; Topping & Trickey, 2007a; Trickey & Topping, 2004; Türksoy, 2020; Ventista, 2019) belirlenmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımı ile ilgili ilk çalışmaların Matthew Lipman tarafından yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmanın sonucunda çocukların akıl yürütme ve okuma becerileri ile ilgili önemli kazanımlar rapor edilmiştir (Lipman vd., 1980). Günümüze kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde düşünme becerilerini desteklemeye yönelik olarak Çocuklar için Felsefe Yaklaşımıyla ilgili olarak genellikle (Akkocaoğlu Çayır & Akkoyunlu, 2016; Boyacı vd., 2018; Çiçek, 2017; Demiral, 2022; Dirican, 2017; Durmuş Budak & Çalışkan, 2022; Erdoğan, 2018; Fisher, 2001; Funston, 2017; Gregory, 2008; Gür, 2011; İlhan Tunç, 2017; Karakaya, 2006, Kızıltan & Dombaycı, 2020; Lafçı Tor,

2023; Murris, 2000; Mutlu, 2017; Önal, 2017; Özkan, 2020; Sormaz Öğüt, 2019; Şahin, 2023; Taşdelen, 2014; Ülper Oktar, 2019; Vansieleghem, 2014; Vansieleghem & Kennedy, 2011) ve çocuklarla felsefe programının etkililiğini araştıran çalışmalar (Boyraz, 2019; Cassidy & Christie, 2013; Demirtaş vd., 2018; Dirican, 2018; Gorard vd., 2017; Işıklar, 2019; Karadağ & Demirtaş, 2018; Karasu, 2018; Kaya, 2020; Kayaalp, 2021; Marashi, 2009; Okur, 2008; O'Riordan, 2015; Pekkarakaş, 2020; Scholl, 2014; Scholl vd., 2009; Soysal & Pullu, 2020; Şavşet & Çelebi Öncü, 2022) yapıldığı görülmüştür. Çok sayıda çalışma Çocuklar için Felsefe yaklaşımının sınıfta uygulanmasının çocukların bilişsel becerilerini nasıl geliştirdiğini, analitik, eleştirel, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözme becerilerini nasıl desteklediğini göstermiştir (Akıncı Demirbaş, 2022; Alkın Şahin & Tunca, 2015; Daniel vd., 2011; García Moriyón, Rebollo & Colom, 2004; Işıklar & Abalı Öztürk, 2022; Işıklar, 2019; Karadağ & Demirtaş, 2018; Karaçelik, 2022; Pekkarakaş, 2020; Smith, 2018; Sodsee & Hirunchalothorn, 2021; Zulkifli & Hashim, 2020). Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik bakış açılarını inceleyen araştırmalar da mevcuttur (Ahmadi & Eghbali, 2022; Akan ve Bilgin, 2022; Avcı, 2023; Bush, 2019; Davan, 2022; Green, Condy & Chigona, 2012; Kabil, 2021; Kodaz Öcal & Aybek, 2023; Koyuncu, 2020; Splitter, 2014; Türitoğlu & Kutluca, 2023), çok az çalışmada çocuklar için felsefe yaklaşımı sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek (Arda Tunçdemir, Burroughs & Moore, 2022; Giménez Dasí, Quintanilla & Daniel, 2013; Hand & Winstanley, 2009; Makaiau, 2017; Malboeuf Hurtubise vd., 2020; Okur, 2008; Yıldız, 2024) amacıyla kullanılmıştır.

Oysaki Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerileriyle ilgili yetkinlik oluşturmak için ideal bir yoldur. Tüm bu beceriler, uygulama yaparken oluşturulan sorgulama topluluğu aracılığıyla hayata geçirilir. Yapılan bu araştırmada da Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının bu çok yönlü fayda sağlama durumu göz önünde bulundurularak bu yaklaşımın felsefesi doğrultusunda araştırmacı tarafından "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" hazırlanmıştır. Programın uygulanma süresi içinde düşünme becerilerine olan faydasının yanında çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine katkı sağlayacağı ön görülmüştür. Son yıllarda adını duyuran Çocuklar

için Felsefe Yaklaşımının okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin gelişimlerine yönelik etkisi üzerine yapılmış araştırmaların alan yazında az sayıda olması ve yapılan çalışmalarda genellikle çocukların düşünme becerilerine olan katkısının araştırılması ve bu alanda yapılacak olan araştırmalara ülkemizde ihtiyaç duyulması ayrıca Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının tanınırlığının artması gerekliliği göz önünde bulundurularak Çocuklar için Felsefe yaklaşımından faydalanarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım göstergeleri destekleyecek, düşünme becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanan eğitim programının 60-72 aylık çocukların sosyal beceri gelişimine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. “Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı” öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmenlerinin görüşlerine göre Sosyal Becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. “Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı” öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ebeveynlerinin görüşlerine göre Sosyal Becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. “Düşünme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Hazırlanan Eğitim Programı” öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar, okulla tanıştıkları okul öncesi dönemde arkadaşlarıyla işbirliği yapmak, paylaşmak, yeni arkadaşlıklar kurmak ve etkileşimde bulunmak gibi yeni durumları deneyimlemeye başlarlar. Bugünün dünyasında yaşayan çocuklar sosyal beceriler konusunda daha önce hiç olmadığı kadar desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü günümüzde okul, aile ve toplum içinde şiddet yaygın bir kaygı konusu olmaya devam etmektedir. Ebeveynlerin çocuğun sosyal gelişimindeki rolü okula hazır bulunuşluğun en önemli parçalarından biri de olsa, bugünün değişen koşullarında ailelerin üzerindeki stres aile dışından da destek almayı gerekli kılmaktadır (McGinnis, 2016: 1).

Özellikle pandemi döneminde yaşanan zorunlu izolasyon çocuklarımızın sosyal becerilerini ve karşılaştıkları sosyal problemlere dayalı olan durumlarını olumsuz etkilemiştir. Pandemi sürecinde yapılan araştırmalar göstermiştir ki izolasyon döneminde çocukların akranlarıyla sosyal ilişki kurma gereksinimleri yeterince karşılanamamış (Pınar, 2021), çocukların okullardan ve yüz yüze eğitimden uzak kalması sosyal beceri düzeylerini olumsuz olarak etkilemiştir (Dökel & Kabasakal, 2022). Kısa dönemde etkilerini tam olarak göremediğimiz izole yaşam şeklinin uzun vadede çocukların sosyal becerileri üzerindeki olumsuz etkisi ortaya çıkmaktadır.

Immanuel Kant'ın (2007), "Eğitim Üzerine" adlı eserinde de belirttiği üzere "Yeryüzünde eğitime tek gereksinim duyan varlık insandır." görüşü, öğrenmenin bireyin temel hakkı olması, eğitimin herkes için eşit koşullar altında sağlanması gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir (Demirel, 2019). Düşünme eğitiminin en çok ele alınması gereken okul öncesi dönemde yapılacak çeşitli destekleyici programlar sayesinde çocukların sorgulamaya en açık oldukları dönem değerlendirilmeli ve çocukların ileriki yıllarında alacakları eğitim sağlam bir şekilde temellendirilmelidir. Uygun eğitim programlarına her çocuğun eşit bir şekilde ulaşım imkanı olmalıdır. Ancak, Akbıyık ve Ay (2014), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlı ve sistematik bir eğitimin yapılmadığı ile ilgili bulgulara dikkat çekmektedir. Araştırmada belirtildiği üzere

öğretmen ya da idarecinin bireysel çabaları ile düşünme becerileri eğitimine özel bir önemin verilebileceği anlaşılmaktadır. Bu bireysel çabanın örneklerine özel okulların kendi sağladıkları imkanlar dahilinde rastlanmaktadır.

Sadece özel okulların kendi öğrencilerine uyguladığı programlara ulaşan çocuklarla bu programlara ulaşma imkanı olmayan çocukların eşitliğinden bahsetmek güçtür. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve her çocuğun eşit imkanlardan faydalanabilmesi için bugünün çocuklarına gerekli olan becerileri destekleyici programlara müfredatta yer vermek önem arz etmektedir. Günümüzde uygulanmakta olan 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri arasında yer alan "Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, bilişsel esneklikleri, üst bilişsel becerileri, yaşam becerileri ve iletişim becerileri geliştirilmelidir." ilkesi doğrultusunda çocukların düşünme becerilerinin okul öncesi dönemde geliştirilmesinin önemliliği üzerinde durulmuştur. Birçok araştırmacı da (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Aydemir, 2022; Kefeli & Kara, 2008; Mohr Lone, 2020; Matthews, 2005; Millett & Tapper, 2012; Mutlu, 2010; O'Reilly, Devitt & Hayes, 2022; Taş, 2017; Tok & Sevinç, 2010; Tuğrul, 2006), eğitimin düşünme ve sorgulama yoluyla yürütüldüğünde daha verimli hale geldiği görüşündedir. Şahin ve Akman (2018) çalışmalarında, okul öncesi eğitimin düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemini vurgulamakta ve çocukların çok yönlü düşünmelerini teşvik edecek kapsamlı bir düşünme eğitimi programının hazırlanmasının gerekliliğine dikkat çekmektedirler.

Çocuklar için Felsefe Eğitimi aynı zamanda çocukların sosyal problemlere karşı duyarlı olmalarını ve bu problemleri çözmek için farklı perspektiflerden bakabilmelerini sağlamaktadır. Çocuklar, felsefe yoluyla tartışma ve çözüm bulma becerilerini geliştirerek, sosyal ilişkilerinde daha olumlu ve yapıcı bir rol oynayabilmektedirler. Böylelikle sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda sosyal becerileri de gelişmiş olmaktadır. Felsefe eğitimi, çocukların düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, onların sosyal dünyayı anlamalarına ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarına katkı sağlayarak, onların birey olarak daha sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, aile içinde ve okullarda

Çocuklar için Felsefe Yaklaşımdan daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2024) da bu durum öngörülmüş ve bu yaklaşımdan faydalanarak etkinlikler hazırlanması önerilmiştir.

Son yıllarda eskisi kadar sosyalleşme imkanı bulamayan çocuklar okula başladıklarında uyum sorunlarıyla karşılaşmakta ya da uygun davranış modelleri sergilemekte zorlanmaktadırlar. Akademik becerilerinin çocukların gelişiminde yeri yadsınamaz olsa da sosyal yönden zorlanan çocukların akademik konularda başarılı olması gerçekçi bir beklenti değildir. Çocuklarımızın sorgulayan, araştıran ve düşünen bireyler olarak yetişebilmeleri önemlidir ama bu becerilerin yanında sosyal yönden kabullerine imkan sağlayacak sosyal becerilere ve sosyal problem çözme becerilerine de ihtiyaçları olduğu ortadır. Sosyal bir uyumun olmadığı sınıflarda düşünmenin gerçekleşmesi beklenemez. Bu nedenle hazırlanan düşünme becerilerini destekleyici programların çocukların düşünme becerilerine katkı sağlarken aynı anda çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerini de desteklemesine de imkan sağlayacak şekilde tasarlanması gerekir.

Yapılan bu araştırma, Çocuklar için Felsefe Yaklaşımından yola çıkarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini inceleyen güncel bir araştırma olması ve mevcut literatüre katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında verilen önerilerin, öğretmenler ve akademisyenler başta olmak üzere toplumun farklı kesimlerine yol göstereceği umulmaktadır.

1.4. Sayıltılar

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu'na ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ne ve Sosyal Problem Çözme Ölçeği'ne katılımcıların verdikleri cevaplar, onların gerçek durum ve görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

Araştırmada kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" çocuklarla, ebeveynlerinin demografik özelliklerini; "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

(OSBED)" öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ilgili görüşlerini, "Sosyal Problem Çözme Ölçeği" çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.

Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyeceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

MEB'e bağlı resmi bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılında MEB'e bağlı resmi anaokuluna devam eden 60-72 aylık 62 olağan gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuk katılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler bu çalışma grubu ile sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olan Düşünme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programı ile,

Her biri yaklaşık 50 dakikalık haftada 2 oturum olmak üzere 12 hafta boyunca toplamda 24 oturumdan oluşan bir eğitimle,

Eğitim öncesi ve sonrası uygulanacak ön test ve son testler Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)-Öğretmen Formu, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)-Ebeveyn Formu ve Sosyal Problem Çözme Ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme Becerileri: Bireyin belli amaçlara ulaşmak için bilinçli yollarla düşünme kapasitesidir. Hatırlama, düşünüleni sözcüklerle ifade edebilme, sorgulama, planlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, hayal etme, hipotezler üretmedir (Fisher, 2013).

Çocuklar için Felsefe: Lipman ve Sharp (1970) tarafından ortaya konmuştur. Çocuklar için Felsefe çocuklara nasıl daha iyi öğrenecekleri ve düşünecekleri konusunda rehber olan, çocuklara farklı bakış açıları kazandıran bir düşünme eğitimi programıdır.

Sosyal Beceri: Empati, grup faaliyetlerine katılma, yardımlaşma, diğerleriyle iletişim kurma, müzakere, problem çözme gibi kişinin çevresiyle kurduğu ilişkileri olumlu yönde artıran becerilerdir (Lynch & Simpson, 2010).

Sosyal Problem Çözme: Sosyal problem çözme becerileri, yaşanan sosyal durumlardaki ikilemleri çözmek ya da başa çıkılması zor durumları önlemek amacıyla kullanılan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Bredekamp, 2015).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme

Çocuklar doğdukları ilk andan itibaren çevrelerini anlamaya, sorgulamaya ve tanımaya çalışırlar. Bu durum birçok olgu ile gelişir ve düşüncenin temelini oluşturur. Günlük hayatta meydana gelen pek çok durum ve olay karşısında ne yapabileceklerine karar vermek ve uygulamaya koymak için çocuklar düşüncelerini kullanırlar (De Bono, 2007). Düşünme süreci, insanın oluşumundan bu yana devam eden sürekli bir süreçtir. Bu süreç insanların kendilerini ifade etmesiyle başlamıştır. Düşünme olgusu felsefenin temelinde yer almaktadır. Filozoflar da bu yapıyı farklı şekillerde değerlendirmişlerdir. "Düşünüyorum öyleyse varım" diyen Descartes düşünmenin özgül bakış açılarından, düşünmeyi zihnin temel yapılarını birleştiren etkin bir işlev olarak gören Kant, düşünmeyi dinamik bir yapı olarak gören Hegel ve düşünmenin düşünmeyi konu edinmiş olan ve hakkında düşünerek elde edilen bir düşünme olduğunu söyleyen Heidegger, bu filozoflara örnek gösterilebilir (Başerer & Duman, 2019).

Düşünme, antik çağ Yunan felsefesinden günümüze kadar derinlemesine incelenen soyut ve karmaşık bir kavramdır. Yunan felsefesi dönemi, düşünme üzerine görüşler üreten ve tanımlar yapan birçok filozofu içinde barındırır. Bu filozoflardan biri de Sokrates'tir (M.Ö. 470-M.Ö. 399). Sokrates'in öğrencisi olan Platon (M.Ö. 427-M.Ö. 347), onun yaptığı işi "düşünce üzerine düşünmek" olarak tanımlamıştır. Sokrates, düşünmeyi hayatın özü olarak görmüş ve günümüzde "Sokratik Düşünme" olarak adlandırılan düşünmeyi, sorgulama yöntemi ile konuya ilişkin bilineni hatırlatmak ve istediği cevaba ulaşmayı sağlamak olarak tanımlamıştır (Türkçapar, Kahraman & Sargın, 2015). Diğer taraftan düşünme, zihinsel süreçler aracılığıyla bilgiyi işleme, analiz etme, sonuç çıkarma, problem çözme ve karar verme gibi faaliyetleri içeren karmaşık bir süreçtir. Düşünme kelimesinin sözlük anlamına baktığımızda da "duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve

kendine özgü durumudur" ya da "karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi" şeklindedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024).

Düşünmenin bizim kültürümüzde de çok önemli bir yeri vardır. İbn-i Haldun (1332-1406), düşünme yeteneğini kullanabilen birey ve toplumların bir yaşam kültürü ve medeniyet yaratmada önemli bir avantaj elde ettiğini savunur (İbn-i Haldun, 2004). İbn-i Haldun, zamanının Kuzey Afrika medreselerinde okuyan öğrencilerin uzun yıllar boyunca konuşmadan, tartışmalara katılmadan, sessizce bilgileri ezberlediklerini ve bu nedenle de öğretim becerilerinin gelişmediğini belirtmiştir. Çünkü ona göre öğretim becerileri ezberlemekle değil, bilimsel konular ile ilgili tartışmalarla dili kuvvetlendirerek gelişir (İbni Sînâ, 2011; İbn-i Haldun, 2004).

Büyük bir filozof olan Farabi (870-950), felsefenin başlangıç noktası olarak gördüğü sorgulamadan sonra düşünmenin ana kaynağı olan şüpheyi de ilk kez bir öğrenme yöntemi olarak görmüştür. Ona göre öğrenme şüphe ile başlar ve devam eder. Çünkü insan şüpheye düştüğünde aklını kullanarak düşünmeye başlar. Bu sayede aklındaki birçok sorunun cevabını bulur ve bu cevaplar ile şüphelerini giderir (Şimşek, 2021). Farabi, çocuğun bir düşünceyi öğrenme hızından bahseder ve bir çocuğun birbirine zıt iki fikri aynı şekilde savunma yeteneğine sahip olduğunu söyler. Bu nitelik, insan doğasının bir parçasıdır ve yeni şeyleri kabul etmenin ve hayata uyum sağlamanın anahtarıdır (İbni Sînâ, 2011). Farabi'ye göre düşünme erdemi, getirdiği anlayış ve empati ile iyi ve mutlu bir yaşamı mümkün kılar; iyi, güzel ve faydalı olan, düşünme erdemiyle yaratılır. Dolayısıyla düşünme, bireylerin ve toplumların sahip olabileceği en yüksek değerdir diyen Farabi (1974), iki öğrenme yöntemi üzerinde durmuştur:

1- Dinleme ve konuşmaya dayalı öğrenme yöntemi,
2- Hal, hareket ve davranışları gözlemleyip bunları taklit etme yöntemi.

Farabi, eğitimin insanı geliştirmesinde bir diğer etkenin de hayal gücü olduğunu savunmuştur. Özellikle çocukluk döneminde başlayan ve insan hayatının her aşamasında var olan hayal gücü, eğitime ve öğrenmeye büyük katkı sağlamaktadır (Farabi, 1974). Farabi, "Ezberleyerek Öğrenme" hakkında görüşlerini bildirmiş ve onu

iki bölüm altında incelemiştir. Bunlardan ilki; öğrenenin sözcükler ve cümleleri ezberleyene kadar tekrar etmesi, ikincisi de tek yönlü öğrenmeden daha karmaşık olacak şekilde "bu ifadelerin anlamlarının öğrencinin ruhuna işlenmesi" şeklinde düşünmüştür. Farabi'ye anlamanın mı yoksa ezberlemenin mi daha iyi olduğu sorulduğunda:

"Ezberleme eylemi temel olarak kelime ve cümleler ile diğer bir deyişle sonsuza kadar devam edebilecek olan ve ne bireyler ne de sınıflar için neredeyse hiç faydalı olmayan ayrıntılar ile ilgilenir. Fakat "anlama" eylemi herkes için geçerli olan anlamlar, genel geçer kurallar, belirli ve ölçülebilir konularla ilgilenir. Bu nedenlerden dolayı "anlama" net bir şekilde "ezberleme" den daha iyidir." demiştir (Öztürk, 2019: 298).

Geçmişten günümüze düşünme alanındaki en önemli kazanımlardan biri, okul öncesi dönemi içerisine alan 0-6 yaş arası yıllarda düşünme becerilerinin eğitimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek ve düşünmeyi etkili kılmanın gerekliliğidir. Erken yaşta düşünme eğitimine başlamak, çocukların düşünme becerilerine daha fazla katkıda bulunacaktır. Çünkü bu dönem çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Yapılacak uygulamalar planlanabilir ya da fırsat eğitimi kullanılabilir. Çocuklar, gelişmeye ve üretmeye en açık oldukları okul öncesi yıllarda düşünmeye yönlendirilirlerse, gelecekte anlamlı kararlar verebilen, problem çözen, empati kurabilen ve düşünme becerilerini üst düzeyde kullanabilen bireyler olacaklardır (Gür, 2010; Sternberg & Swerling, 2002). Çocukların sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmek ve önemli olan kavramlar hakkında düşünmelerini sağlayarak yargıda bulunma becerilerini desteklemek düşünme eğitimi programlarının amaçları arasında yer almaktadır (Tok & Sevinç, 2010). Sınıf içinde yapılan düşünme eğitimine yönelik çalışmalar, çocuklara toplu tartışma deneyimi sağlamaktadır. Böylelikle farklı bakış açılarına ve farklı görüşlere saygılı olmayı öğrenmektedirler (Gregory, 2008).

Değişen dünyaya ayak uydurabilmek için erken yaşlarda çocukların, düşünme becerilerini destekleyici programlarla tanışması önemlidir. Bu sebeple düşünme uygulamalarının birçok alanda uygulanması doğru olacaktır. Çeşitli

etkinlikler sırasında düşünme becerilerine dayalı çalışmalar yapılabilir. Burada önemli olan çocuğun yaş grubuna uygun olması ve çocuğun gelişimini desteklemesidir. Özellikle hikayeler ve sanat eserleri gibi hayal gücüne dayalı uyaranlar hakkında düşünmeleri, düşünme eğitiminin temelinde yer almaktadır. Hayal gücünün sınırlarının olmadığı çocukluk döneminde merak edilenlerin sorulması öğrenmek için ilk basamaktır. Ama her zaman soruların tek doğru cevabı yoktur. Hatta cevaplanamayan sorular da mevcuttur.

Cevaplayamadığımız sorular ve durumlar kişiler için olağanüstü deneyimler oluşturur. Bu bazen bir sihirbazın kart oyunu bazen de bir tırtılın kelebeğe dönüşmesi olabilir, uzaydaki bir gök cismi veya mikroskop altındaki bir virüsün hareketleri de olabilir her ne olursa olsun eğer bir durum tam olarak açıklanamıyorsa, o durumu çözmek amaçlı merak devreye girer. Bilimsel yaklaşım genellikle çocuğun meraktan kaynaklı açlığını giderir, ancak getirilen açıklama tam değilse çocuğun anlama iştahı tatmin edilmiş olmaz. Çocuk "Su birikintisinin üzerinde neden gökkuşağı var?" gibi bir soru sorduğunda "Çünkü suyun üzerinde bir yağ katmanı var" diye bir cevap alırsa, artık başka bir soru sormayabilir. Ancak kafa karışıklığı devam eder. "Gökkuşağı ile yağ katmanı arasında nasıl bir ilişki olabilir ki? Neden biri diğerine sebep olsun?" kafasında hala çözemediği sorular vardır ama artık bunları dile getirmek istemeyebilir. Çocuk "Ay neden bizi takip ediyor?" şeklinde bir soru sorduğunda ona, "Çünkü ay bizi seviyor" gibi bir cevap verildiğinde de aslında sorudan kaçmış oluruz. Maalesef ki verilen bu kaçamak cevap çocuğun merakını da gidermez (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023: 64). Yetişkinlerin sorulara verdikleri kaçamak cevapların, bazen zamansızlıktan bazen de doğru cevabı verme kaygısından kaynaklandığı söylenebilir. Maalesef ki bu tutum, çocukların sorularını geçiştirirken meraklarını da köreltmektedir. Ortada çocuğun dikkatini çeken bir problem var, bu problemin hemen çözülüp geçiştirilmesi yerine problemin olası çözümleri üzerine düşünülmesi çok daha faydalı bir yol olacaktır. "Bu konuda sen ne düşünüyorsun?" sorusu aslında her zaman işe yarayan ve çocukların daha derinlemesine düşünmesine de olanak sağlayan bir sorudur. Çocuklar bir soru sorduklarında aslında o soruya hemen cevap almak yerine o soru hakkında konuşmak ve fikirler üretmek isterler. Bu duruma, düşünme becerilerinin gelişimi açısından baktığımızda; çocukların hayal güçlerini kullanarak

aradığı cevaplar, yetişkinlerin verdiği bilgi ağırlıklı cevaplardan daha çok destek olacaktır.

Aslında sorular her zaman göründükleri gibi değildir. Sadece farklı cevaplama şekillerine ihtiyaç duymalarından dolayı farklılık göstermezler aynı zamanda çocukların da soru sormak için farklı nedenleri vardır. Bir soru; "Doğru cevabı bilmek istiyorum. İlgimi göstermek için bir soru sordum ve daha ayrıntılı tartışmayı isterim. Cevabın ne olduğu önemli değil, sadece ilgini çekmek istiyorum." anlamlarına gelebilir. Cevap verme şeklimiz çocukla olan ilişkimize ve o anın ihtiyaçlarına bağlıdır. Soru sormak için uygun bir zaman olmayabilir ve erteleme gerekebilir ya da sorulan soru, orijinal sorudan daha ötesine, ilginç bir konuya götürecek hoş bir davet sorusu olabilir. "Bilmiyorum" demek zorunda olacağımız ve bazı çözüm yollarını araştıracağımız bir soru olabilir ya da üretici düşünmeye cesaretlendirmek üzere, yeniden çocuğa döneceğimiz bir soru olabilir. İhtiyaç duyulan, aşağıdaki izleme yöntemlerinden birini ya da birkaçını kullanarak, "bakalım bundan ne anlam çıkarabiliriz?" yaklaşımıdır (Fisher, 2022: 92).

- Soruyu analiz etme - Bununla ne kastediyorsun….?
- Soruyu başka kelimelerle ifade etme - Demek istiyorsun ki….?
- Soruyu tekrar çocuğa yöneltmek - Ne düşünüyorsun?
- Destekleyici bir soru sormak - Merak ediyorum acaba…?
- Bir sorgulama sırası önermek - Belki de biz…

Gelişim psikoloğu Alison Gopnik, bebeklerin beyinlerinin aslında yetişkin beyinlerinden daha yüksek düzeyde bağlantılı olduğunu, yani bebekler için yetişkinlerden daha fazla sinir yolunun mevcut olduğunu kanıtlamıştır. Her ne kadar eşit derecede karmaşık ve güçlü olsalar da farklı evrimsel işlevlere hizmet etmek üzere tasarlanmış çok farklı zihinlere, beyinlere ve bilinç biçimlerine sahiptirler (Gopnik, 2009). Bebeklerin beyinleri yetişkinlerden bile daha hızlıdır, ancak yetenekleri genellikle hafife alınır ve göz ardı edilir. Küçük yaştaki çocukların hızlı tepkileri ve yeni kavrayışları, özellikle üç ila altı yaşları arasında tonlarca soru üretir. Nedenini sormayı severler ve hissettikleri ve deneyimledikleri şeyler hakkında sorular sormaya

başlarlar (Lipman, 2003). Her bir soru, düşünmeye ve yanıt aramaya yönelik bir davettir ve bu yanıt sadece doğru cevabı bulmayı amaçlamaz daha çok çocuğun, düşünmesine olan ilgiyi arttırmayı amaçlar. Çocuklara yetişkinler tarafından yeterli uyarıcılar verildiği zaman yaşları küçük olsa bile akıllıca hipotezler ortaya çıkarabilirler. Bunun için çocuklara çok sayıda "neden?" ve "ya böyle olursa?" gibi sorular sorarak daha fazla öneride bulunmalarını sağlayabiliriz (Fisher, 2022: 107). Soru sormanın temelinde bilgi edinme isteği yatar. Bilgi edinme süreci de düşünmekle gerçekleşir. Bu ifadeden yola çıkarak, öncelikle çocuğun düşünme sürecini kavramak önemlidir.

2.1.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Düşünme süreciyle ilgili en yaygın kabul gören teorilerden biri Jean Piaget'nin bilişsel gelişim teorisidir. Jean Piaget (1896-1990), bilişsel gelişim alanını, bu alanın kısa tarihindeki diğer tüm isimlerden daha fazla etkilemiştir. Kendini deneysel düşünür olarak tanımlayan Piaget, düşüncenin gelişiminde genetik ya da çevreden daha çok, çocukları asıl güç olarak gören büyük bir zeka kuramı geliştirmiştir. Piaget'den sonra artık, çocuklara eksik yetişkinler olarak bakılmamaktadır. Piaget, bize tüm yaşlardaki çocukların, dünyayı çok özgün biçimde yorumladığını öğretmiştir. Piaget'nin çalışmaları sayesinde bugün, çocuğun çevresel etkilerle şekillenen ve bu etkilerin basit bir çıktısı olan pasif bir organizma olduğunu söylemek zordur. Uyarılma arayışı içinde olan çocuklar, herhangi bir gelişim düzeyinde, çevrelerinin onları etkilediği kadar çevrelerini etkilerler (Bjorklund, 2021: 160).

Piaget, dünyayı keşfetmek ve anlamlandırabilmek için çocukların dört dönem ya da aşamadan geçtiğini belirtir. Her bir dönem, bir önceki dönemde elde edilen becerilerin üzerine inşa edilir. Dönemlerin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. (İnanç vd., 2015; Levine & Munsch, 2016; San Bayhan & Artan, 2012). Piaget'e göre bilişsel gelişim dönemleri:

Duyusal motor evresi (0-2 yaş arası): Bebeklik evresini kapsayan duyusal-motor dönemdeki bilişsel gelişim sadece duyular yoluyla öğrenmeye ve hareketlere dayalıdır (Trawick Smith, 2018:127). Bu dönemde bebekler dünyayı hareket ve duyular aracılığıyla anlarlar (McCall, 2017: 19). Zeka, bebeğin çevre üzerindeki hareketleri ile sınırlıdır. Bilişteki ilerleme, refleks egzersizlerinden sembolik işlemlerin başlangıcına kadardır (Bjorklund, 2021: 165).

İşlem öncesi evre (2-7 yaş arası): Bu dönemde çocuklar sembolleri de içeren içsel düşünmeyi kullanırlar, fakat öğrenmeleri hala algılarına ve yakın çevrelerindeki fiziksel ipuçlarına dayanmaktadır (Trawick Smith, 2018). Hem mantıksal değil sezgiseldir (Bjorklund, 2021:165). Bu evredeki çocuklar ayrıca 'ben merkezcidir'; yani diğer insanların kendilerinden farklı düşünüp deneyimledikleri anlayamazlar. Diğer bir deyişle, çocuklar başkasının bakış açısını almakta zorlanır (McCall, 2017: 19; Bjorklund, 2021:165).

Somut işlemler evresi (7-11 yaş arası): Bu dönemde zeka, sembolik ve mantığa dayalıdır. Ben merkezci düşünce azalmıştır. Düşünce somut olaylar ve geçmiş deneyimlerle sınırlıdır, dolayısıyla soyut değildir **(**Bjorklund, 2021:165). Çocuklar sadece somut nesneleri kullanarak 'akıl yürütürler' soyut fikir ve kavramları anlayamazlar (McCall, 2017:19).

Soyut işlemler evresi (11 yaş ve sonrası): Çocuklar soyut kavramları anlayıp mantık yürütürler (McCall, 2017:19). Bu dönemde hipotez oluşturma ve sınama becerisine erişmiş olan çocuklarda olasılık gerçeğin önüne geçer. Kendi düşünme süreçleri hakkında iç gözlem yapabilir ve genel olarak soyut biçimde düşünebilirler **(**Bjorklund, 2021:165).

Piaget'in bilişsel gelişimde evreler olduğuna dair iddialı görüşü bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Piaget kuramında, insan zihninin gelişimiyle ilgili dört önemli dönemden bahsetmiş ve bu dört dönemin, zorunlu olan bir gelişim sırasının olduğunu ileri sürmüştür. Bir çocuk bir dönemden diğer döneme geçmek için içinde bulunduğu dönemi tamamlamak zorunda olması durumu buna örnek verilebilir. Gelişimsel senkronizasyonlarla beraber, gelişimin bu kadar katı ve

değişmez yapısı eleştirilerden kurtulamamıştır (Solso vd., 2011). Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri ile ilgili yapılan başka bir eleştiri de bilişsel gelişimin farklı alanlarda farklı hızlarda ilerlediği hakkındadır (Schunk, 2012: 238). Evreler ile ilgili çalışmalar yapan Mandler (1998, 2000), bebeklerin konuşmaya başlamadan önceki düşünce süreçleri ve bebeklik dönemindeki algısal ve kavramsal süreçler üzerine yaptığı araştırmanın sonuçları ile Piaget'nin bebek düşünme yeteneği konusundaki görüşleri arasında uyumsuzluk olduğunu ileri sürmüştür. Piaget'nin iddiasına göre bebekler "düşünmenin" gerçekleşmediği bir evreden geçerler. Düşünmenin olmaması demek bebeklerin basit nesneleri tanıma, emekleme ve nesneleri kullanma gibi basit şeyleri yapmayı öğrenebilmesi ama düşünce ve kavram geliştiremiyor olması anlamına gelmektedir. Ayrıca Mandler, kavramsal bilginin gelişiminin Piaget'nin ileri sürdüğünden çok daha kapsamlı olduğunu ortaya çıkarmış ve erken yaşlarda algısal kavramsallığın olduğuna dair kanıtlar olduğunu belirtmiştir (Bayraktar, 2017).

Piaget, çocukların belli bir yaşa gelene kadar belirli zihinsel işlemleri geliştiremeyeceklerini savunmuş, bir çocuğun düşünme becerilerini ancak olgunluğun izin verdiği ölçüde kullanabileceğini söylemiştir (Bjorklund, 2021:181). Lipman, Piaget'in çocukların 12 yaşına kadar soyut düşünemediği ve 12 yaş itibariyle aniden soyut düşünmeye başladığı yönündeki görüşünü temellendiremediği yönünde eleştirmiştir (Lipman, 1976:21).

Çocukların fikirleri kavrama ve işlemleri uygulama konularında Piaget'nin çalışmalarındaki sonuçlara göre daha erken geliştikleri çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Schunk, 2012). Birçok araştırma, Piaget'nin okul öncesi çocukların yeteneğini küçümsediğine odaklanmış ve en çok eleştiri de bu durum üzerine yapılmıştır (Ojose, 2008). Aslında çocukların Piaget'nin önerdiğinden daha yetenekli olduğu gerçeği kabul edilmiştir. Piaget'nin kuramı, bilişsel gelişim alanındaki diğer tüm kuramlardan daha fazla irdelenmiş ve neredeyse 40 yıllık yoğun bir inceleme sonucunda Piaget'nin kuramının son söz olmadığı görülmüştür (Bjorklund, 2021:182).

Yapılan araştırmalar, çocukların zihinsel yetkinlik olarak Piaget'in tanımlandığından daha ileride olduklarına işaret etmektedir (Borke, 1975; Moll & Tomasello, 2006). Daniel ve arkadaşları (2012), Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı

kapsamında gerçekleştirilen felsefi tartışmalarda, 5 yaşındaki çocukların yüksek bilişsel düzeyde yanıtlar verdiği, yanıtlarında benzerliklere, karşılaştırmalara, zıtlıklara ve çıkarımlara başvurduklarını belirtmiştir. Piaget'nin, daha küçük çocukların yeteneklerini tam olarak anlayamadığı; çocukların kapasitelerinin altında özellikleri keşfettiği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Piaget'nin yapmış olduğu deneyler son derece karmaşıktır ve birçok üst düzey bilişsel beceri gerektirmektedir. Eleştiriler çocukların daha ileri bilişsel düzeydeki problemleri sergileme yeteneğine sahip olabileceklerini ancak yeteneklerini kanıtlayabilmek için sözel becerilerden (dil) yoksun oldukları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yüzden deneylerde sözel ölçüler kullanılmadığı zaman sonuçlar, Piaget'nin belirttiğinden farklı olmaktadır (Chapman & McBride, 1996).

Cullen (2016), küçük çocukların soyut üst düzey düşünme becerilerini sergileyemeyeceği konusunda mevcut olan Piagetçi bakış açısına karşı çıkarak, Çocuklar için Felsefenin (P4C), çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda oldukça etkili bir yöntem olduğunu, eğitsel anlamda çocukların kazanımlarını artırmada önemli ve olumlu etkilere sahip olduğunu ifade etmiştir. Psikolog Margaret Donaldson da Piaget'in araştırmalarının sonuçlarının kendi araştırmalarında küçük çocuklarla olan deneyimine uymadığını fark etmiştir. Bunun üzerine deneylerin tasarımını inceleyip bu sonuçların elde edilmesinin bir nebze de olsa çocukların araştırmacılar tarafından verilen talimatları anlamamış olmalarından ya da çocukların yetişkin araştırmacıları memnun etme isteğinden kaynaklanıyor olabileceği sonucuna varmıştır (McCall, 2017: 21). Donaldson (1978), "Children's Minds" adlı eserinde çocukların Piaget'nin deneylerinde yapamadıkları şeyleri günlük yaşamlarında genellikle başarıyla yaptıklarına dikkat çekmiştir.

Ayrıca Jean Piaget (1933), 11 veya 12 yaşından önce çoğu çocuğun soyut düşünme yeteneğine sahip olmadığını bu sebeple de felsefi bir sorgulamaya da katılamayacağını öne sürmektedir. Bunun başlıca sebebinin bu yaşlardan önce çocukların felsefi düşünmenin gerektirdiği üst düzey düşünme türü olan "düşünme hakkında düşünme" becerisine sahip olmadıklarıdır (Astington, 1993; Gopnik, Kuhl & Meltzoff, 1999; Gopnik, 2009). Uzun yıllar boyunca küçük çocukların yalnızca

somut terimlerle düşünebildiği fikri benimsendiği için eğitim programlarından soyut düşünmeye dayalı fikirler çıkartılmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren küçük çocuklar; belirsiz, zor, tutarsız, soyut, çelişkili düşünme ile akıl yürütme üzerine hiçbir deneyim kazanamamıştır. Soyut düşünme ile ilgili deneyimleri kazanamadıkları için de bu beceriye dayanan uygulamalarda başarısız oldukları görülmüştür (McCall, 2017: 23).

Carey (2013), ilkokul öğrencilerinin çoğunun bazen soyut ve varsayımsal düşünme becerisini ortaya koyabildiklerini ifade etmiştir. Somut işlemlerden formal işlemlere geçişteki en önemli özellik, gerçek bir deneyim olmaksızın sembollerle düşünme olarak adlandırılan hipotetik tümdengelimci akıl yürütmenin gelişimidir. Çocuk, gerçek olana ek olarak olasılıklar üzerine de düşünebilir. Piaget, formel işlemler dönemindeki çocuğun bilim insanı gibi düşünebileceğini ileri sürmüştür. Bu dönemdeki çocuklar, düşünme üzerine düşünebilir ya da kendi düşüncelerinin sonuçlarına etki edebilir. Piaget'nin, İşlemlerin gelişimine yönelik açıklaması 80 yıldan daha fazla bir süre büyük ilgi çekmiş olsa da son açıklamalarını inceleyen araştırmalar genellikle eleştireldir. Pek çok çalışma, çocukların hem somut hem de formel işlemsel yetenekleri sergilemek için kolayca eğitilebileceklerini göstermiştir. Küçük çocuklar belirli durumlar karşısında gelişmiş bilişsel işlemleri kullanabilirler **(**Bjorklund, 2021: 175).

Massachusetts Üniversitesi'nde bir felsefeci olan Gareth Matthews da Piaget'i Bilişsel Gelişimin ilk büyük psikoloğu olarak tanımlamıştır (Matthews, 2023a: 71). Ancak Matthews da Piaget'in bilişsel gelişimle ilgili düşüncelerini sorgulamış ve çocukların akıl yürütme kapasitesine sahip olduğunu vurgulayan yazılar yazmıştır (Murris, 2016). Matthews'ın teorisi Piaget'in teorisinin hemen hemen tersidir. Soyut düşüncelerle akıl yürütme yeteneğinin 11 yaş veya sonrasında gelişmesi bir yana, çocuklar küçükken bu yeteneğe sahip olup büyüdükçe bunu kaybederler düşüncesini savunmuştur. Özellikle kendi çocukları ile yaptığı çalışmalarla bu durumu kanıtlamıştır. Çocuklarının felsefi tartışmalara küçük yaşlarda daha çok ilgi gösterdiğini belirtmiştir. Çocukları büyüdükçe felsefi bulmacalara olan ilgilerinin azaldığını fark eden Matthews, çocukların felsefi yeteneklerini sanatsal yeteneklerine benzeterek bu konu hakkında düşünmeye başlamıştır. Bu durumu, bütün çocuklar

küçükken sanata ilgi duyarlar ve yeteneklidirler ancak sadece bazıları bu ilgiyi ve yeteneği ergenlik yıllarına ve yetişkinliğe taşır şeklinde örneklendirmiştir (McCall, 2017: 21). Gareth Matthews (2023b), Türkçeye de çevrilen "Çocukluk Felsefesi" adlı kitabında çocukluğa yukarıdan ve küçümseyici bir tavırla yaklaşıldığını, çocukların felsefi düşünme kapasitelerinin dikkate alınmadığını söyler. Matthews, çocukluk kavramını tarihsel, kültürel ve felsefi olarak sorununu bulur ve çocukların soyut düşünülemeyeceğini iddia eden görüşleri eleştirir. Çocukların doğuştan filozof olduğunu iddia eder. Onun bu fikirleri geleneksel çocukluk algılarıyla yüzleşmek ve çocuklar için felsefenin teorik altyapısını güçlendirmek için anlamlı bir açılım olur (Worley, 2021).

Piaget'nin, kariyeri boyunca sabırla yürüttüğü çalışmalarının ürünü olan bilişsel gelişim kuramı hem ulaştığı sonuçlar hem de bu sonuçların elde edilmesini sağlayan yöntem açısından önemli görülmüştür. Uzun bir zamana yayılan çalışma hayatı boyunca Piaget, oldukça fazla sayıda kitap, makale ve bölüm kaleme almıştır. Piaget'nin, zamanla varsayımlarının bazısını değiştirmesi, çalışmalarını okuyucuyu zorlayan soyut ve felsefi bir dille kaleme alması, araştırmalarında deneye dayanmayan klinik metot kullanması ve istatistiksel olmayan veri analizi uygulaması, teorisinin eleştirilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir (Bayraktar, 2017). Cohen'in (1983), Piaget'nin "en iyi ama geçmişte kalan" psikologlardan biri sayılacağını ifade etmesine rağmen, bilişsel gelişim kuramına yönelik eleştiri ve eleştirilere yönelik savunma çalışmaları NeoPiagetian yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylelikle bilişsel gelişim kuramı uzun yıllar boyunca eğitim, felsefe, psikoloji, sosyoloji ve ahlak alanlarında etkili olmuştur (Bayraktar, 2017).

2.1.2. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'den sonra bilişsel gelişim kavramını evrensel bir anlayışla irdeleyen önemli başka isim de Jerome Bruner'dir (Aydın, 2016: 51). Amerikalı bir psikolog olan Bruner (1915-2016), psikolojideki kavramların eğitim alanına uygulanmasında büyük etkisi olmuştur. Bruner'in seçkin kariyeri 1941 yılında Harvard Üniversitesi'nde psikoloji doktorasını aldıktan sonra başlamıştır. O dönemde psikoloji araştırmalarının

çoğu insan davranışını dış baskılara ve uyaranlara yanıt olarak görürken Bruner, insanların uyaranlara nasıl tepki verdiklerinin yanı sıra düşünce ve muhakemelerini de inceleyen "Bilişsel Psikoloji" yi geliştirmiştir (Mcleod, 2023).

Piaget gibi bireylerin zihinsel gelişimleri ile ilgilenen Bruner, öğrenmenin sadece bireysel bir etkinlik olarak düşünülmemesi gerektiğini, öğrencilerin bilgiyi bir topluluk olarak öğrendiklerini ileri sürmüştür. Bilişsel gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak gören Bruner'a göre kişilerin bilişsel gelişimleri birbiri ardına yaşanan üç aşamalı gelişimsel bir süreçten geçmektedir (Manery, 2019: 184). Bruner, bilişsel gelişimin temel amacının, gerçek dünyanın bir modelini sunmak olduğunu belirtmiştir. Buna göre bilgi, eylemsel, imgesel ve sembolik olmak üzere üç farklı yolla edinilir. Bu nedenle öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde bilgiler gelişim döneminin özelliklerine uygun olarak sunulmalıdır. Eylemsel dönemde bilgilerin doğrudan nesnelerle ilişki kurarak, duyu organları aracılığıyla yaparak ve yaşayarak öğrenilmesi sağlanmalıdır (Aydın, 2016: 51**).** İmgesel dönemde bilgi daha çok görsel resimler şeklinde saklandığından resimlerden, fotoğraflardan yararlanılmalıdır. Sembolik dönemde ise çocuklar doğrudan yaşantı geçirmeseler de yazılı ve sözel semboller aracılığıyla bilgiye ulaşmaktadırlar (Erden & Akman, 1995). Bruner zihinsel gelişimin, dünyanın eylemsel temsilinden ikonik ve sembolik temsile doğru bir sıra izlediğini savunur buna ek olarak da bir kişinin hangi zihinsel gelişim evresinde olursa olsun her konuyu etkili bir şekilde öğrenebileceğini belirtmektedir. Bruner, Piaget'den farklı olarak gelişim evrelerinin değişmez bir sıra izlemediğini savunmuş (Yeşilyaprak & Uçar, 2020:346) gelişimi eylemsel (enactive), imgesel (iconic) ve sembolik (symbolic) olarak üç döneme ayırmıştır **(**Aydın, 2016: 51**;** Deniz Yöndem & Taylı, 2019: 98; Manery, 2019: 184**;** Senemoğlu, 2012);

a) Eylemsel Temsil (Enactive representation): Bruner'a göre Piaget'nin duyu-devinim dönemine denk gelen bu dönemde çocuk eylemleri aracılığıyla bilgi edinmektedir (McLeod, 2023). Bu dönemde çocuğun etrafındaki nesneler, dünyalarını anlamlandırmalarına yardımcı olmak için kullanılır (Conway, 2007: 60). Bazı deneyimlerin yalnızca uygun hareketsel tepkiler aracılığı ile sunulabileceği kastedilmektedir. Bütün bilginin temelinde eylemsel faaliyetler bulunmaktadır. Sözel

yönergeler ve imgesel sembol oluşturma çabaları herhangi bir eylemin yapılmasında etkisiz kalmaktadır. Örneğin; erken çocukluk yıllarındaki çocuklar marketten eve nasıl gitmeleri gerektiği ile ilgili bilgi sorulduğunda bunu ifade edemezken, eylemsel olarak marketten eve çok rahatlıkla tek başına gidebilmektedir. Bu durum dikkate alınarak çocuğa bisiklete binmeyi öğretmeyi amaçlayan bir yetişkin, çocuğun bizzat bisikletle uygulama yapmasını sağlamak zorundadır. Zaman zaman yetişkinlerin de eylemsel döneme döndüğü ve en iyi eylemlerle öğrendiği durumlar vardır. Örneğin dikiş dikme, otomobil kullanma, bir zanaat öğrenme gibi doğrudan eylemlerle beceriyi geliştirmeye yönelik bazı çalışma alanları bulunmaktadır (Çeçen Eroğul, 2021: 108; Deniz Yöndem & Taylı, 2019: 99).

b) İmgesel Temsil (Iconic representation): Bu temsil biçimi, algılar yoluyla imajların ya da zihinsel tasarımların uzamsal, geçici, niteliksel yapıları ile ilgili olayların zihinsel olarak özetlenmesini içermektedir. Bruner'e göre çocuklar eylemsel temsil biçimlerinden imgesel temsil biçimlerine doğru ilerlemektedir. İmgeleme ve görsel belleğin gelişmesi ile bilgi görsel resimler şeklinde saklanır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında işlem öncesi döneme denk gelen bu aşamada çocuk duyusal algılarına güvenmektedir. Örneğin; çocuk artık marketten eve nasıl gidileceğine ilişkin yolu bir kroki ile resmedebilmekte yani zihninde tasarlayabilmektedir. Çocuk dış dünyadan edindiği algıları belleğinin gelişmesi ile zihinsel olarak imgeler yolu ile saklama kapasitesine sahip olmuştur. Görsel algılamalar çocuğun dünyayı nasıl göreceğini belirlemektedir. Bu nedenle eğitim sistemi bu yaştaki çocuklara bilgilerini görsel belleklerinde saklamalarına yardım edecek malzemeler sunmalıdır (örn; hayvan türleri öğretilirken hayvanların resimlerinin gösterilmesi, dil öğretirken öğrenilmesi istenen sözcüklerin resimlerle sunulması gibi) (Çeçen Eroğul, 2021: 109; Deniz Yöndem & Taylı, 2019: 99).

c) Sembolik Temsil (Symbolic representation): Bu temsil biçiminde ise nesnelerin nasıl düzenlenebileceği, birbirlerine olan uzaklıklarının, ilişkilerinin, dizilimlerinin ilgili sembollerin sunumu (örneğin dil) insanın deneyimlerini kodlayarak sunduğu temel semboller sistemini oluşturmaktadır. Piaget'nin somut işlemler ve soyut işlemler dönemine denk gelen bu dönemde çocuk kelimeleri,

matematiksel-bilimsel sembolleri ve anlamlarını kavramıştır. Bu noktada algısal düşünme biçimi yerini dil, kelimeler ve sayılar gibi sembol sistemlerine bırakır. Sembolik aşama, kavramların öğrencinin zihninde yoğunlaşmasını sağlar (Conway, 2007: 60). Buna bağlı olarak, çok geniş ve çok değişik alanlardaki bilgileri etkin bir şekilde alabilmektedir. Örneğin, matematiksel ve bilimsel formüller, özetleyici grafik ve tablolarla çok daha işlevsel bilgiye ulaşabilmektedir. Nüfus dağılımı ya da yıllık yağış miktarını küçük bir tablodan inceleyebilmektedir (Çeçen Eroğul, 2021: 109; Deniz Yöndem & Taylı, 2019: 99).

J. Bruner'in görüşlerinde; insanın doğasındaki temel gereksinim ve yönelimleri harekete geçirmek ve öğrenen bireyi merkeze alarak "içten güdülenme" önem kazanmaktadır (Yapıcı & Yapıcı, 2017: 210). Merak etmek, içten güdülenmenin en güzel örneğidir ve Bruner'in belirttiği üzere bütün çocukların içinde merak ve bilme isteği vardır, ancak zamanla bu istekleri çevrenin etkisi ile körelir. Bruner, öğrenmenin ödül elde etmek gibi dışsal bir motivasyonla değil, merakını gidermek, öğrenme hazzı yaşamak, "Buldum!" deneyimi yaşamak, anlamak ve açıklamak gibi içsel bir motivasyon ile daha kalıcı olduğunu savunmasıdır. Bundan dolayı okullarda ve eğitim ortamında öğretilecek konuyla ilgili olarak çocukların merak duygularından yararlanılmalı ve bu duygu yönlendirilmelidir. Bruner'a göre eğitim, öğrencinin aktif olarak bir durumu açıklamaya çalışmasına ve öğeler arasındaki ilişkileri keşfetmesine olanak tanımalıdır. Bunu yaparken eğitimcinin, detaylar yerine genel ilkeleri, örnekleri ve ipuçlarını vermesi, öğrencinin bütüncül yapılanmayı kendisinin keşfetmesini sağlaması gerekir. Küçük ayrıntıları ezberlemek yerine "büyük resmi" görebilmesini sağlayacak yönergeler vermesi çocuğun kendi kendine bulmasına yardımcı olacaktır (Crowl, Kaminsky & Podell, 1997; Deniz Yöndem & Taylı, 2019: 100; Yeşilyaprak & Uçar, 2020: 347)**.**

Bilişsel gelişimin ayırt edici önem taşıyan evresi, sosyal farkındalık bilincinin kazanılmasıdır. Sosyal farkındalık, bireyin belli bir sosyokültürel bağlama uygun davranma yeterliğinin anlatımıdır. Kişisel ve sosyal farkındalık bilinci, alternatif davranış seçenekleri geliştirme açısından yararlıdır. Böylece birey, davranışlarını, diğer insanların tepkide bulunma biçimlerine göre şekillendirir. Ayrıca bu yolla çok

boyutlu ve esnek bir referans sistemi geliştirerek sosyal yaşama etkin ve üretken bir şekilde katılır (Aydın, 2016: 51). Bruner, sosyal faktörlerin bilişsel gelişimi etkilediğini ve bu bilişsel gelişimin özellikle dil yoluyla kolaylaştırılabileceğini ifade etmiştir (O'Donovan, 2021).

Bruner'ın eğitim alanına sağladığı en önemli katkı, "buluş yoluyla öğrenme" ve "sarmal öğrenme" yaklaşımlarını geliştirmiş olmasıdır. Buluş yoluyla öğrenmede öğrenciler için bazı temel ipuçları, örnekler sunulmakta ve öğrenciden temel kuralları, ilkeleri öğrenmesi istenmektedir. Sarmal öğrenmede ise yeni öğrenilen konular, eski öğrenmelerle sürekli ilişkilendirilerek ve temel konuyla bağlantılı olarak yürütülmektedir (Deniz Yöndem & Taylı, 2019: 10). Sarmal öğrenme yaklaşımında; öğrenciler aynı konuyu düzenli aralıklarla tekrar eder, konu her ele alınışında karmaşıklığı biraz daha artmaktadır, yeni öğrenmeler önceki öğrenmeyle ilişkilendirilir (Qosimov, 2023). Bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin bilgi veya görevde ustalaşmak için birden fazla fırsata sahip olmaları sağlanır. Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı yaratıcılığı ve motivasyonu teşvik eder. Aktif katılım yoluyla, öğrenciler bağımsız olarak ya da bir grup içinde yeni fikirlere maruz kalabilirler. Aktif öğrenme stratejilerini kullanarak, öğrenciler daha motive olabilir ve öğrenmenin keşfinde daha aktif oldukları için daha kalıcı bir akılda tutma seviyesine sahip olabilirler. Öğretim tasarımcıları olarak, yalnızca bilgi aktarımına yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin yeni bilgi ve kavramları kullanabilecekleri, yaratıcı ve araştırmacı bir şekilde keşfedebilecekleri bir ortam sağlayan öğretim stratejileri geliştirilmelidir (Stapleton & Stefaniak, 2019).

Buluş Yoluyla Öğrenmede öğretmenin görevi çocukların öğrenmesine yardımcı olmak adına rehberlik etmektir. Çocuklar bir konunun ana hatlarını, kavramlarını, ilkelerini öğrenirken, öğretmen örnekler, ipuçları ve mantık yürütmeyi gerektirecek sorularla, tümevarımsal bir yaklaşımla öğrencinin keşfetmesini, öğrenmesini sağlamaya çalışmalıdır. Bu yaklaşımda Aristocu sorgulamadan hareketle öğretmen, destekleyici, yanlışları hakkında geri bildirimler verici, keşfetmeyi ve düşünmeyi sağlayan sorular yönelten rehber rolündedir (Deniz Yöndem & Taylı, 2019: 100).

Jerome Bruner düşünmeyi, “verilen bilginin ötesine geçmek” şeklinde tanımlamaktadır. Matthew Lipman'ın çocuklar için felsefe yaklaşımı, çocuklara düşünme, problem çözme, verilen bilginin ötesine geçme konusunda yardımcı olmak üzere tasarlanmış bir eğitim programıdır. Bu program, Bruner'in düşünme tanımını işlevsel hale getirmektedir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı, felsefi söylem yoluyla muhakeme becerilerinin geliştirilmesini teşvik etmek üzere tasarlanmış sistematik ve kapsamlı bir müfredattır. Çocuklar için ve yazılmış hikayeler, çocukları felsefi girişime dahil etmek için bir araç sağlar. Tıpkı Sokrates'in Atinalılar için sorgulama sürecini modellemesi gibi, hikayelerdeki karakterler de çocuklar için eleştirel düşünme becerilerinin keşfedilmesini ve kullanılmasını modellemektedir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı, çocukların kendileri için önemli olan sorunlara çözüm bulmaya çalışırken verilen bilgilerin ötesine geçmelerini sağlar (Johnson, 1987).

2.1.3. Vygotsky’nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Sosyokültürel kuram da bilişsel gelişim ile yakından ilgilenmektedir. Ancak, bu kuramı destekleyen kuramcılar, düşünme ve öğrenmenin Piaget’in öngördüğü gibi içsel ve bireysel olarak gerçekleşmesinden ziyade dil, sosyal etkileşim ve kültürden oldukça çok etkilendiğine inanmaktadırlar. Çalışmaları eğitim alanında oldukça ilgi gören Rus Psikolog Lev Vygotsky (1896-1934), en göze çarpan sosyokültürel kuramcıdır. Vygotsky, Piaget’in öngördüğü üzere çocukların bir takım zihinsel süreçlerden geçtiğini kabul eder ancak onun savunduğu kuramın Piaget’in kuramından temel bir farkı vardır: Vygotsky; dil, sosyal etkileşim ve toplum gibi dış etkilere daha çok önem vermektedir. Vygotsky’e göre, çocuklar okul öncesi ve ilkokul yıllarında, dilin ve düşünmenin kaynaştığı ve birbirini desteklediği sözlü düşünmeyi sıklıkla kullanırlar. Karmaşık kavramların kazanılmasını sözlü düşünme mümkün hale getirir (Trawick Smith, 2018: 238). Vygotsky de çocukların deneyimlerini göz ardı ettiği gerekçesiyle Piaget'nin görüşlerini eleştirmiştir. Ona göre Piaget, çocuğun okulda düşünmesini, öğretmesini ve öğrenmesini etkileyen sosyo-kültürel faktörleri hesaba katmamıştır. Ancak öğretim çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynar. Öğretme, zihnin eşsiz insani niteliklerini ortaya çıkarır ve çocuğun yeni gelişim düzeylerine ulaşmasını sağlar (Vygotsky, 1998).

Vygotsky'nin çalışmaları kültürün ve toplumun, çocukların neyi nasıl öğrendiğini etkilediği görüşü üzerine odaklanmıştır. Vygotsky, eğitimcilerin çocukların öğrenmeleri için eğitsel kararlar alırken çocukların sosyal ve kültürel geçmişlerini düşünmek durumunda olduklarını belirtmiştir. Çocuklar, diğerleriyle etkileşim yoluyla öğrenirler bu sebeple de çocukların öğrenmelerinde çevrelerindeki kişilerin etkileri çoktur. Vygotsky, öğretmenler ve ebeveynlerin, çocukların düşünmelerine rehberlik etmek amacıyla dili ve diğer sosyal etkileşimleri kullanarak onların öğrenmelerini aşamalı desteklediklerini öngörmektedir. Bu tür bir destek şu şekilde çalışır: çocuklar sorunlarla karşılaştıklarında bunları kendileri çözebilirler, yetişkinler onlara müdahale etmemelidir. Vygotsky'ye göre bağımsız düşünme yeteneği, öğretmenliğin ve ebeveynliğin nihai hedefi olmalıdır. Ancak çocuklara verilen görevler onların üstesinden gelemeyecekleri kadar zorlaştıysa yetişkinlerin çocuklara bu görevleri tamamlamaları için doğrudan çözümler sunması gerekebilir. Bazen bu görevler veya problemler çocukların yeteneklerinin biraz ötesindedir; bu durumda yetişkinler soru sorarak veya önerilerde bulunarak çocukların sorunları bağımsız olarak çözmelerine destek olabilirler. Zihinsel gelişim, yetişkinlerin dolaylı olarak çocuğun öğrenmesini ve düşünmesini bu şekilde desteklemesiyle gerçekleşir. Bu nedenle öğretmenler ve ebeveynler, dolaylı olarak rehberlik edebilecekleri durumları belirlemek için çocukları yakından ve dikkatlice gözlemlemelidir. Rehberlik ve desteğin sağlanabileceği bu anlar, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) olarak adlandırdığı alan içerisinde gerçekleşmektedir (Trawick Smith, 2018). Bu teoriye göre eğitimcinin, çocuğu kendi başına yapabildiği etkinliklerden, başarılması daha güç olan etkinliklere katılımını teşvik ederek çocuğun gelişiminde daha üst seviyeye çıkması için desteklemesi gerekmektedir (San Bayhan & Artan, 2012; Trawick Smith, 2018).

Vygotsky, yakınsak gelişim alanını; çocuğun "bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi" ile "yetişkin birinin gözetimi altında ya da daha yetkin akranlarıyla işbirliğiyle problem çözerek belirlenen" daha üst düzey "potansiyel gelişim" arasındaki uzaklık olarak tanımlamıştır (Vygotsky, 1978). Sosyal kültürel psikologlar "yapı iskelesi" benzetmesini kullanırlar. Bununla anlatmak istedikleri tıpkı geçici bir iskelenin işçileri ve inşaatta kullanılan malzemeleri desteklemesi gibi daha

yetkin bir kişinin de çocuğun ortaya çıkmakta olan becerilerine geçici olarak destek sağlamasına benzetmeleridir. Ancak, bu durumda sadece yetişkinin davranışları çocuğun davranışlarını etkilemez aynı zamanda çocuğun davranışlarının yetişkin davranışlarını etkilediği de vurgulanır. Çocuk, daha yetkin olan diğerlerinin yardımıyla yeni bilgi ve becerileri aktif bir şekilde yapılandırır. Çocuklar öğrenmeye güdülenmiş bir şekilde yetişkini katılıma "davet ederek" ve aşamalı olarak etkinliği sürdürmede daha fazla sorumluluk alarak aktif bir şekilde katkı sağlarlar. Böylelikle de "işbirliği" yaparlar (Miller, 2017).

Vygotsky için dil en önemli psikolojik araçtır. Kişiyi algısal deneyimlerinden özgürleştirir ve görünmeyeni, geleceği temsil etmesine olanak verir. Düşünce ve dil dinamik olarak ilişkilidir; dili kavramak ve üretmek düşünce sürecinin yalnızca etkilemekle kalmaz, aynı zamanda dönüştürür de. Bir kültürel araç olan dil, çocuğun fiziksel ve sosyal çevresini yansıtır. Dilin kullanımı bilişsel gelişim için de önemlidir. Çocuklar düşüncelerini anlatmaya başladıklarında daha üst düzeyde düşünme biçimi geliştirirler. Dil her ne kadar öncelikli olarak bir sosyal iletişim aracı olsa da bu sosyal araç aynı zamanda zihnin yer altına iner. Burada dil düşünceyi yönlendirir, çocuğun davranışlarını kontrol eder, gerçeklik sınıflarını örgütler, geçmişi temsil eder ve geleceği planlar. Çocuklar dili kullanırken dünyadan bir anlam çıkarma girişimlerini şekillendiren kültürleri tarafından yapılandırılmış bir anlamlar sistemi kullanırlar (Miller, 2017; San Bayhan & Artan, 2012).

Vygotsky'nin kuramı, eğitim için oldukça açık bazı sonuçlar barındırır. Pasif yerine aktif öğrenmeyi vurgulamış ve öğrenenin ne bildiğine ve böylece şimdi neyi öğrenebilecek yeterlikte olduğunu kestirmeye büyük önem vermiştir. Sosyokültürel kuram, sınıf ortamlarına da uygulanır ve bu bağlamda birlikte öğrenme (işbirliğiyle öğrenme), çocukların problemleri kendi başlarına çözdükleri duruma kıyasla öğrenmeyi artırır. Araştırmalar, birlikte öğrenmenin bireysel öğrenmeden daha iyi bir performans ortaya çıkardığını desteklemektedir (Bjorklund, 2021: 94). Vygotsky'nin düşünme kapasitelerini geliştirme konusundaki sözlerine göre çocukların toplumsal pratikleri içselleştirerek kendi başlarına düşünmeyi öğrendiklerini söyleyebiliriz. Buradan yola çıkarak soruşturma topluluğunda birlikte düşünmeyle kendi başına

düşünme arasındaki ilişkiyi anlayabiliriz. Örneğin işbirlikçi soruşturma hamlesi olarak başkalarına soru sormayı öğrenmeyi, kendi başımıza sorular sormaya giriş olarak görebiliriz. Topluluk içinde sunulan nedenleri keşfetmeyi öğrenmek de öğrencilerin kendilerinin nedenleri sormaya başladıkları bir sosyal yapı olabilir. Sadece kendi bakış açımızı dayatmak yerine başkalarının bakış açılarını göz önünde bulundurmak, kendi düşüncelerimizin alternatiflerini düşünmeye başlamanın ve genel olarak düşüncelerimiz içinde saklı bir dizi görüş ve olasılığı keşfetmeye hazırlanmanın temelini oluşturur. Kendi başımıza düşünmeyi öğrenmek, açık işbirlikçi soruşturma pratiklerinin içselleştirilmesi suretiyle kendi düşünme biçimlerimize dönüşmesidir (Cam, 2023:20). Vygotsky'nin çalışmaları öğrenmeye önemli bir sosyal unsur eklemiş akran desteğiyle öğrenmenin öneminin de altını çizmiştir (Mulrey, 2017).

2.2. Düşünme Eğitimi

Düşünmeyi genel olarak tanımlamak istersek, zihnimizin sınırsız bir kapasitesidir diyebiliriz. Bu yetenek, doğumdan itibaren gelişmeye başlar ve dolaylı veya doğrudan öğrenme yoluyla ilerler (Walczak, 2019). Doğumdan itibaren gelişmeye başlayan zihnimizin sınırsız olan kapasitesi olarak tanımladığımız düşünme nasıl devam edecektir? Bu soruyu farklı bir şekilde sorarsak, “düşünme kapasitemizi nasıl arttırabiliriz?” Her beceri de olduğu gibi düşünme becerilerimiz de uygun eğitimler sayesinde sağlıklı bir gelişim gösterebilirler. Bildiğimiz, ezberci eğitim sisteminin çocukların düşünme becerilerini desteklemek yerine körelttiğidir. O zaman ilk amacımız çocukların bilgiyi ezberlemeleri değil sorgulamaları olmalarıdır.

Çocukluk dönemi meraklı ve zihinsel açıdan hayat dolu bir dönemdir ve çocuklar bu dönemi sürekli soru sorarak geçirirler. Ne yazık ki bu çok uzun sürmez. Büyük olasılıkla yaşları ilerledikçe daha az düşünür hale geleceklerdir. Bu değişim her gün o kadar yavaş gerçekleşir ki neredeyse hiç kimse değişimi fark edemez. Bir anda davranışlarında hayal gücünden yoksun, soru sormaktan uzak ve eleştirmez hale geldiklerini görebiliriz. Öğrencilerin kendi başına düşünmesi, akılcı ve sorumlu bireyler olması aslında her zaman istenen bir davranış şeklidir. Kendi yaşamlarını anlamlı bulmalarını ümit ederiz. Ancak konu onların akıl yürütme, başlarına gelen

olaylardan ve yaptıklarından anlam çıkarmaya teşvik etmeye ve bu konuda onları desteklemeye geldiğinde kendimizi çok çaresiz hissedebiliriz. Çocukların kendilerini özdeşleştirebilecekleri rol modellere ihtiyacı vardır. Kendilerini geleceğin lideri olarak göreceklerse, önlerinde liderlik vasıfları taşıyan kişiler olması gerekir. Dürüst olmanın ne anlama geldiğini anlayacaklarsa, dürüst davranışlar sergileyen modellere ihtiyaçları vardır. Eğer diyaloğun olanaklı olduğuna inanacaklarsa, yetişkin ve çocuk arasında zeki diyalog modellerine ihtiyaçları olacaktır. Kendi başına düşünmeyi öğrenmelerine, bağımsız, donanımlı, kendine yeten bireyler olma yolunda ilerlemelerine yardımcı olmak için kendimize sormamız gereken sorular vardır. Bu sorular; "Çocuklar bir konu hakkında soru sorduklarında onlara hemen cevap vermem neye yarar?", "Çocukların ilgili kavramları veya temel varsayımları anlamaya çalışmadan kitaplardaki bilgiyi ezberlemesiyle ne fayda sağlanır?", "Çocuklar için sürekli soru soran, her zaman daha yeterli cevaplar arayan, olguları ezberlemeye değil diyalog ve keşfe ilgi duyan bir birey modeli görevi görüyor muyum?" (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023). İşte bu sorulara verdiğimiz cevaplar çocukların hayat yolculuğunda kendi başlarına yeten bireyler olabilmeleri için onları ne kadar desteklediğimizi belirler.

Düşünme ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında düşünmenin, zihinsel bir aktivite olmasının yanı sıra sosyal, duyuşsal ve devinişsel boyutlarının da olduğu söylenebilir. İnsanların sosyal bir çevrede yaşaması, toplumun normlarından etkilenmesi ve toplum içinde yaşayan insanlarla sürekli iletişim halinde olması, düşünmenin sosyal bir yanının da olduğunu göstermektedir. (Gülle & Beyleroğlu, 2017: 4). Çocuklar ailelerinde iyi rol modellere ihtiyaç duydukları gibi zamanlarının çoğunu geçirdikleri okullarda da onları destekleyecek ve iyi örnek olabilecek öğretmenlere ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin düşünme becerilerini kendi kendilerine soru sorarak geliştirmesine yönelik kazanımlar sağladığında ortaya çıkacak sonuç, yaşadıkları her şey hakkında kendi başına düşünebilen çocuklar olacaktır. Kim oldukları, neden okula yollandıkları, zihinlerinin ne olduğu, neleri yapmanın doğru veya yanlış olduğu gibi konular hakkında düşünmek isterler. Aslında soru sorma sanatı çok karmaşıktır. Bir yetişkin tarafından cevaplanmayı hak eden sorular olduğu gibi çocukların kendi cevaplarını bulmaları konusunda teşvik edilmeleri gereken sorular da vardır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023: 154). Bu soru

“Saat kaç?” gibi bir soruysa cevabı verilebilir. Ama “Zaman nedir?” gibi felsefi bir soruysa, o zaman vermeyi planladığımız cevap çocuğun kendi kendine düşünmesinin önüne geçecektir.

Her sorunun cevabının kendisinde olduğunu düşünen öğretmenler, öğrencilerine fayda sağlamaktan çok zarar verir. Bu tür öğretmenler, öğrencilerin keşfetmeleri gereken cevapları onlara vererek onları yetişkinlerin desteğinin olmadığı ve gelişmemiş kaynaklarla baş başa kalacakları gelecek zamanlara hazırlayamamış olurlar. Kendi cevaplarını bulmak için ihtiyaç duydukları araçları geliştirmeye teşvik edilmediklerinden böyle durumlarda çaresiz kalan çocuklar, bilginin keşfedilecek ve yaratılacak bir şey değil ezberlenecek cevaplardan oluştuğu görüşüne varacaklardır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023). Eğitimin bu durumu, geçmişten günümüze kadar hep tartışılan ezberci eğitim sistemi konusunu gündeme getirir. Eğitim sistemi içerisinde sadece hazır olan bilgiyle donatılmanın bir yarar sağlamadığı fikri kabul edilmiş ve yapılan bu hatanın sonuçları görülmüştür. Buna rağmen, ezbere dayalı eğitim modeli uzun yıllar uygulanmaya devam etmiştir. Son yıllarda, ileri düzeyde yeterliliği ölçen testlerin (Pisa) sonuç raporları, öğrencilerin çeşitli alanlarda öğrenilen bilgileri yorumlama ve değerlendirmede güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Aydın, Selvitopu & Kaya, 2018). Böyle bir durum, hazır bilgiyi beklemek yerine, bilgiyi arayarak bulmak için gerekli olan düşünme eğitiminin önemini ortaya çıkarır (Gür, Koçak & Demircan, 2016).

Yıllar önce John Dewey (1966: 152), “Okulun öğrencilerin zihinleri için yapabileceği ve yapması gereken tek şey düşünme becerilerini geliştirmektir.” söylemiyle sıra dışı bir iddiada bulunmuştur. “Düşünmek” derken aslında “soruşturmayı” kasteden Dewey, dile getirdiği bu düşüncesiyle aslında sorgulayan zihinleri geliştirmemizin gerekliliğinin önemine dikkat çekmiştir. Dewey’in bu iddiası okul eğitiminde gerekli görülen çok sayıda sonucu kayıtsızca göz ardı ettiği için eleştirilebilir ancak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmenin önemli bir hedef olduğunu vurgulama konusun da son derece haklı olduğunu kabul etmek gerekir. Okullarımız, bugün bu hedefe Dewey’in yıllar önce bahsettiği okullara göre çok daha

yakınlaşmış olsa da hala ilerlememiz gereken uzun bir yol olduğu söylenebilir (Cam, 2023: 47).

Düşünme becerileri üzerine çalışan pek çok uzman, Dewey'in bir çocuğun ona ne düşüneceğini söyleyerek değil, kendi yolunu bulmasına yardım ederek yetiştirilmesi gerektiği görüşüne katılmaktadır. Böylece düşünme becerilerini geliştirmek, çocuğun yaşam hakkında daha fazla bilgi edinmesine olanak tanıyacaktır (Fisher, 2013). Geleneksel eğitim anlayışı içerisinde eğitimciler, sınıfta bir soru sordukları zaman genellikle soru ile ilgili bir diyalog başlatmaya çalışmazlar. Öğrenciler aslında eğitimlerinin önemli bir kısmını öğretmenleri tarafından sorulan soruların cevaplarını bulmak için harcarlar (Mohr Lone, 2020: 57). İnsan eğitiminde okulların yeri şüphesiz ki çok önemlidir. Ancak okulların hala en büyük sorunlarından biri çocukların bilgiyi ezberlemeleri üzerine eğitim vermeleridir. Eğitim sistemi çocukların sorularını cevaplamak üzerine kurulmuştur. Ne yazık ki okullarda hala çocukların sordukları doğru sorular değil verdikleri doğru cevaplar takdir edilmektedir. Bu durumu değiştirebilmek adına sınıflarda düşünme becerilerini destekleyici düşünme eğitimi programlarına yer vermek gerekmektedir.

Güncellenen (2024) okul öncesi eğitim programında da bu konu ele alınmış özellikle eleştirel düşünme becerisi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Bilişsel Gelişime yönelik kazanımlar arasında yer alan “Kazanım 21: Eleştirel düşünme becerisi sergiler” kazanımının çocuklara kazandırılması yönündeki açıklamalar kısmında “Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yaş ve gelişim özelliklerine uygun tartışma konularının belirlenmesinin gerekliliği, farklı görüşlere dikkat çekilmesi, planlanan münazaralar sayesinde çocukların belli bir konu ile ilgili düşüncelerini ve bu düşüncelerinin gerekçelerini açıklamaları ve düşüncelerine ilişkin gerekçeler sunmalarının sağlanması belirtilmiştir. Çocukların, “Katılıyorum, çünkü…”, “Katılmıyorum çünkü…”, “Katılıyorum ama…”, “Katılmıyorum ama…” gibi ifadeler kullanmaları konusunda teşvik edilmesi önerilmiştir. Çocukların sorular sorması ve kendilerine sorulan soruları yanıtlamasını sağlayan Çocuklar için felsefe gibi yöntemlerin kullanılmasının, çocukların olaylar ya da durumlar hakkında soru sormaları, soruları derinleştirerek sorgulama yapmaları, sorular üzerinde

düşünmelerini sağlayacağı belirtilmiştir. Bu yaklaşımda yer aldığı gibi öğretmenin bu süreçlerde kolaylaştırıcı bir rol oynaması görüşü yine açıklamalar kısmında yer almıştır. Çocuklara fikirlerin farklı olmasının olağan olduğunun, karşı çıkılanın kendisi değil fikirleri olduğunun, fikirleri değiştirmenin de çok doğal hatta bazı durumlarda gerekli olduğunun, bununla birlikte bazı soruların tek doğru bir cevabının olmadığının vurgulandığı açıklamalar yapılmasının önemine de dikkat çekilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, kitaptaki kahramanların bakış açıları, yaşadıkları değişim, öğretmenin çocuklara kitap içeriği ile ilgili düşündürücü sorular sorması gibi özellikler kullanılarak resimli öykü kitaplarından da yararlanılması tavsiye edilmiştir (MEB., 2024). Güncel yaklaşımları takip edip yenilenen okul öncesi eğitim programında yer veren Millî Eğitim Bakanlığı'nın Çocuklar için Felsefe yaklaşımını çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayan bir yaklaşım olarak gündeme getirmesi düşünme ve felsefenin birbirini destekleyen iki olgu olduğunu göstermektedir.

2.3. Düşünme Becerileri

Öğrencileri hızla değişen bilim ve teknoloji dünyasına hazırlamak için, onları kendi başlarına düşünmeye hazır hale getirmek zorunludur. Gelişmiş toplumlarda, bir toplumu diğerinden üstün tutan özellik, o toplumda yaşayan bireylerin sahip olduğu zihin gücüdür. Bu güce ulaşmak ancak etkili bir eğitimle mümkün olacaktır. Sadece bilgiyi öğrenme, açıklama ve bunu uygulamak yeterli olmayacaktır. Bilginin yanında bireylere becerilerin de kazandırılması son derece önemlidir. Bu nedenle bilimsel düşünen, sorgulayan, problem çözme becerisine sahip, yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek toplumların kalkınmasında yapılabilecek en önemli yatırım olacaktır (Ezberci Çevik, 2021: 28).

Düşünme becerilerinin temeli hayatın erken dönemlerinde atılmalıdır. Çocuğun düşünen bir insan olarak kimliğinin oluşmaya başladığı erken yıllarda açık fikirlilik ile karşılaşması önemlidir. Çocuklar, düşünme kapasitelerinin değerini bilecek şekilde eğitilebilir böylelikle onlara; akıl yürütme ilkelerini, akıllarını öğrenme yöntemi olarak nasıl kullanılacaklarını, diğerlerinden nasıl öğreneceklerini ve

sorgulamanın ortak işleyişinde kendi rollerini nasıl yerine getireceklerini öğretebiliriz. Bunun gerçekleşmesi için çocuklara kendi düşüncelerini çözümleme, fikirlerini kelimelere dökme, teorilerini geliştirme ve inançlarını savunma fırsatı verilmelidir (Fisher, 2022: 2).

Maalesef ki geleneksel eğitim anlayışı düşünme hevesini kırma eğilimindedir. Okullar, çocukların bilgi ve fikir vermekten çok bilgi ve fikir aldığı yerler haline gelmişlerdir. Göz ardı edilen, aslında insan davranışlarının temelinde insan düşüncesinin yatmasıdır. Konuşma, dinleme, okuma, yazma ve hesap yapma gibi basit davranışlar bile çok sayıda ve çok çeşitli bilişsel beceriler ve zihinsel eylemlere gerek duyar. Düşünme becerisi olmadan hiçbir şey yapılamaz. Düşünme, insan hayatının birincil işlemidir (Fisher, 2022: 3). Amerikalı yazar Alvin Toffler (1928-2016) düşünme becerilerinin son yıllarda ne kadar önemli olduğunu "21.yüzyılın cahilleri okuma yazma bilmeyen değil, bilgiye nasıl erişileceğini bilmeyendir" sözü ile dile getirmiştir (Toffler, 1990). Alvin Toffler, bu sözüyle 21. yüzyılın bilgi çağı olarak adlandırıldığını ve bu çağda bilgiye erişimin ve kullanımının önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu dönemde bilgiye erişim kolaylaşmış, ancak aynı zamanda bilgi yoğunluğu da yaşanmaya başlamıştır. Bu da maalesef ki dezenformasyona sebep olmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek için bireylerin bilgiyi anlama, analiz etme ve doğru kullanma becerilerine ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır.

Günümüzün en önemli konularından biri güncel ve güvenilir bilgiye ulaşabilmedir. Ancak güvenilir ve güncel bilgi arayışında en güvendiğimiz kaynağın bir web sitesi olması düşündürücüdür. İşte tam bu sebepten bilgi edinme yetimiz zaman içerisinde körelmeye mahkum hale gelmektedir. Bu günlerde gerçek bilgi bir web sitesinin aramalarında en üstte yerleşen sonuçlara göre belirlenmektedir. Aslında bilgi, bir insanın doğrudan elde etmesi gereken kendisine sunulmuş olsa dahi şahsen sorgulaması gereken bir olgudur (Mehdiyev & Tozduman Yaralı, 2020). Bilgiye bu kadar kolay ulaşmak ve o bilgiyi sorgulamadan kabul etmek yanlış öğrenmelere sebep olabilmektedir. Bu alışkanlıktan vazgeçebilmek için çocuklarımıza doğru bilginin nasıl araştırılabileceğini öğretmek gerekmektedir. İnternetten ulaşılan her bilginin

geçerli ve güvenilir olmadığı mutlaka sorgulanması gerektiği çocuklara küçük yaştan itibaren öğretilmelidir. Aksi halde çocuklar edindikleri her bilgiyi sorgulamadan doğru kabul edecek ve yanlış bilinen bilgilerin eğitim hayatı içerisinde telafisinin yapılması daha zor hale gelecektir.

Geçmişten günümüze kadar eğitimli insanın tanımı yapılmıştır. Platon, eğitilmiş insanı "bilim veya felsefe eğitimi gören insan eğitimli insandır" şeklinde tanımlamıştır. Filozoflar uzun zaman zihni, aklın merkezi olarak görmüşlerdir; aklın geliştirilmesini ise eğitimin ideali olarak belirtmişlerdir (Fisher, 2022). 19. yüzyıl İngiltere'sinde yaşayan yine önemli bir eğitim filozofu olan H. Spencer'ın (1861) görüşü ise tamamen başkadır. Spencer için ise eğitilmiş insan, "bir endüstri ve ticaret toplumunda kendisini ayakta tutabilecek, bir aile kurup devam ettirebilecek, iyi bir yurttaş olarak üzerine düşen görevleri yapmasını ve boş zamanlarını akıllı bir şekilde kullanabilmesini sağlayacak bilgileri ve entelektüel gelişmeyi kazanan insandır" şeklinde ifade etmiştir. Kısaca ifade etmek gerekirse, Platon'un altını çizdiği eğitilmiş insanın sahip olacağı bilgi ve becerilerin Spencer'ın eğitimli insan tanımı için geçerli veya yeterli olamayacağı açıktır (Arslan, 2022).

Sayın ve Seferoğlu'na (2016) göre "Eğitim yoluyla elde edilen vasıflı insan gücünün tanımı, içinde bulunulan dönemin ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Bunun sebebi de her dönemin koşullarının ve gereksinimlerinin birbirinden farklı olmasıdır". Dünya Ekonomik Forumu ve PwC (PricewaterhouseCoopers) birlikte hazırladığı "Future of Jobs" raporuna göre önümüzdeki beş yıl içinde çalışan kişilerin becerilerinin %44'ünün değişmesinin gerekeceği tahmin ediliyor. Bu da demek oluyor ki bugün çocuklara öğrettiğimiz bilgilerin birçoğunu gelecekte, iş hayatına başladıklarında kullanamayacaklar (Di Battista vd., 2023). Farklı toplumsal ihtiyaçlar, 21. yüzyılda iş gücünü oluşturan kişilerin de önceki dönemlere göre daha farklı nitelikler veya beceriler kazanmasını gerekli kılar hale getirdi. Dewey, bu durumu "Bugünün çocuklarını dünün yöntemleriyle eğitirsek yarınlarından çalarız." sözüyle dile getirmiştir. Eğitim, gençlere çalışma hayatı için ihtiyaç duydukları becerileri kazandırmada kilit rol oynamaktadır. Dünya Ekonomik Forumunun raporunda, gelecek nesle aktarılması gereken on temel beceriyi şu şekilde listelemektedir:

Karmaşık sorunları çözme, kritik düşünme, yaratıcılık, insan kaynakları yönetimi, eşgüdüm, duygusal zekâ, yargılama ve karar verme, hizmet odaklılık, fikir alışverişi yapma ve bilişsel esneklik (Mougenot, 2016).

21. Yüzyıl Öğrenim Ortaklığı (P21 Early Childhood Guide), 21. yüzyıl becerilerinin (eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve sosyal-duygusal gelişim) erken çocukluk döneminde (18 ay- 6yaş) kazandırılması gerektiğini ifade eder (P21 Early Childhood Guide, 2019). Bu ifadenin sebebi erken çocukluk döneminin yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarının kazanıldığı bir dönem olması ve bu dönemde kazanılan becerilerin etkisinin yaşamın ilerleyen süreçlerinde de devam etmesidir (Mercan, 2022). Araştıran, sorgulayan, karar verebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünen, karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler, 21. yüzyıl becerilerine sahip olarak tanımlanmaktadır.

21. yüzyılda, eğitim kurumlarını dinamik küresel pazarda rekabet edebilir öğrenciler yetiştirmeye yönelik olarak hazırlamak gerekmektedir. 21. yüzyılın küresel sınıflarında öğretmenlerin pedagojik becerilerinin inovatif stratejilerle dönüştürülmesi amaçlanmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler, dijital teknolojiler ve dijital öğrenme ortamlarını kullanabilmeli ve buna uygun müfredat geliştirilmelidir. Geliştirilen müfredatlarda; öğrenme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim), okuma yazma becerileri (bilgi, medya ve teknoloji) ve yaşam becerileri (esneklik, girişkenlik, liderlik ve sosyal beceriler), kültürler arası beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerine yer vermek eğitim sistemimizin temel amacı olmalıdır (Öğretir Özçelik & Tuğluk, 2020). 21. yüzyıl becerilerinin bütününü ele alıp iletişim ve işbirliğinin bu becerilerin içinde yerini belirlemek gerekmektedir. Teknolojinin kullanımının artırılması değil, şu hususlarda rehberlik etmesi için öğrencilerin ne öğrendikleri, kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmeleri, takımlar halinde daha etkili çalışmaları ve yeni fikirler, anlayışları, ürünler yaratmaları ile bunları inovatif uygulamaya yönelik öneriler ve fikirleri artırmak hedef olmadır.

"Çocukların neleri öğrenmelerini istiyoruz?" sorusunun cevabına göre belirlediğimiz hedefler doğrultusunda "Teknolojinin öğrenme deneyimlerini nasıl değiştirebileceğini ve dörtlü beceri setini (yaratıcılık-iletişim-işbirliği-eleştirel

düşünme) nasıl besleyebileceği?" sorularını sorarak "21. yüzyılda öğrenme" kavramına odaklanmamız sağlanabilir (Yalman, 2020).

"The Global Achievement Gap" adlı kitabın yazarı Tony Wagner da (2008), çocukların geleceğe uyum sağlama ve katkıda bulunabilmesi için ihtiyaç duyacakları 7 becerinin öğretilmesinin gerekliliğini savunmaktadır. Wagner, bu beceri listesini, birçok üst düzey iş lideriyle yapılan röportajlar ve yüzlerce sınıftaki gözlemlerin ardından geliştirmiştir. Amerika'da işletmelerin aradığı ve beklediği beceriler ile öğrencilerin daha az ilgi çekici, daha az ilham veren geleneksel sınıf ortamlarında edindikleri beceriler arasında büyük bir fark olduğunu keşfeden Wagner, bu beceriler yardımıyla okullarımızı, öğrencileri kendilerini bekleyen iş dünyasına hazırlayan öğrenme ortamlarına dönüştürmemizi önermektedir. Tony Wagner'a göre yedi hayatta kalma becerisi;

1. Eleştirel düşünme ve problem çözme
2. Ağlar arasında işbirliği ve etki yoluyla liderlik
3. Çeviklik ve uyarlanabilirlik
4. Girişim ve girişimcilik
5. Etkili sözlü ve yazılı iletişim
6. Bilgiye erişim ve analiz
7. Merak ve hayal gücü (Wagner, 2008).

Çağımızda çocukların hayata karşı hazır halde gelişmelerini sağlayan bu becerilere bakıldığında düşünme becerilerinin yeri ve önemi görünmektedir. Yeni ihtiyaçlar doğrultusunda bireyin eğitim hayatına ilk adımı attığı ve daha sonraki dönemler için temel oluşturacak olan okul öncesi eğitim döneminden başlayarak bu becerilerinin desteklenmesi önem arz etmektedir. Koçin ve Tuğluk (2020) yaptıkları araştırmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının çeşitli kurumlarca belirlenen 21. yüzyıl becerileri açısından incelemişlerdir. Araştırma bulguları incelendiğinde kazanımlarda en fazla yer verilen becerilerin "eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iletişim, sorumluluk ve farklı kültürel özelliklerle ilgili farkındalık" gibi beceriler olduğu görülmüştür. 2013 okul öncesi eğitim programında yer verilen bu beceriler, güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında (2024), daha kapsamlı bir

şekilde ele alınmıştır. 21. yüzyılın gereksinim duyduğu; problem çözebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, merak eden, araştıran, işbirliği yapabilen, empati kurabilen, iletişim becerilerine ve prososyal becerilere sahip, sorumluluk alan, hayal gücünü kullanan ve üreten bireylerin yetişmesine hizmet edecek programlar; salt bilgiyi sunan bir yapıdan ziyade etkin öğrenmeyi ilke edinen felsefelere sahip olmalıdır anlayışını ilke edinen okul öncesi eğitim programı; bireysel farklılıkları göz önüne alan, çocukların bilginin pasif alıcıları değil öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olduğu, onların ilgi, gereksinim, yeterlik ve özelliklerine uygun kazanımlar içeren, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına fırsat veren, öğretmenin rehberlik rolünü ön plana çıkaran, demokratik eğitim ortamı anlayışını teşvik eden, esnek bir yapıda hazırlanmıştır.

Düşünme eğitimi konusunda 1980'li yıllardan itibaren çalışmalar literatürde mevcuttur (Ülger 2012). Bu konuda yapılan ilk çalışma Matthew Lipman ve Ann Sharp tarafından yapılmıştır. Lipman (1980), çocuklarla felsefe çalışmaları yaparak, erken yaşlarda düşünmenin çocuklara öğretilmesi gerekliliği konusunda fikirler savunan ilk isim olmuştur. Lipman'ın geliştirdiği Çocuklar için Felsefe yaklaşımı çocukların düşünme becerilerini destekleyen bir yaklaşım olarak alan yazında yerini almıştır. Lipman'ın görüşüne göre, çocuklar için felsefe yaklaşımının hedefleri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, etik değerler, etik değerlerin öğretilmesi ve sanat değeri ile kişisel ve kişiler arası olgunluk öğretmeyi içerir (Lipman, 2003). Çocuklara aktif sorgulama olanağı sağlaması açısından Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı, çocukların biliş ve üst biliş becerilerinin gelişimi için önemli bir düşünme programıdır. Çocuklara kendi sorularını üretmeyi ve sorgulama yapmayı öğretmenin yanı sıra onlara başka kişilerin fikirlerini saygıyla dinleme, anlamaya çalışma ve meydana çıkan fikirleri tartışarak yeni öğrenme ortamları oluşturmalarını sağlamaktadır (Gregory, 2007).

2.4. Eğitimde Felsefe Metodları

Çocuklar İçin Felsefe eğitimde farklı yöntemler şeklinde kullanılmaktadır. Bunların yaygın olarak kullanılanları; Matthew Lipman'ın Çocuklar için Felsefe (P4C), Catherine C. McCall'un Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) ve Leonard

Nelson'ın Sokratik yöntemidir. Bu yöntemlerin birbirlerinden ayrılan ve benzer yönleri bulunmaktadır. Yöntemler uygulanan kitleler bakımında farklılaşmaktadır. Lipman'ın P4C yöntemi çoğunlukla çocuklar ve ergenlerde uygulanırken, Nelson'un Sokratik yöntemi yetişkinlere, McCall'un Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) metodu ise çocuklar ve yetişkinler için uygulanabilen bir metottur (Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018; McCall, 2017: 94). Ana hatlarıyla ve uygulama süreçleriyle bu metotlardan en sık tercih edilenlerine sırasıyla yer verilmiştir.

a) Matthew Lipman Metodu

Program, adı ile anılan yaklaşımın kurucusu olan Mathew Lipman'ın (1923–2010), 1970'li yılların başında Montclair State Üniversitesi'ndeki meslektaşları ile geliştirmiş oldukları müfredatı temel alır. Matthew Lipman, 1923 yılında New Jersey'de göçmen bir ailenin oğlu olarak dünyaya gelmiştir (Dikmelik, 2022: 26). Maddi yetersizlikler üniversiteye gitmesine engel olan Lipman orduya katılmıştır. Lipman, Avrupa'da askerlik yaptıktan sonra, sırf Dewey'in orada ders verdiğini öğrendiği için Columbia Üniversitesi'ne felsefe bölümü öğrencisi olarak kaydolur. Columbia'da okurken Lipman, Dewey aracılığıyla pragmatizmin kurucusu Charles Sanders Peirce (1839-1914) felsefesiyle ve George Herbert Mead'in (1863-1931) düşünceleriyle tanışır. Lipman özellikle düşüncenin sosyal ve kültürel bağlamla ilişkisi ve deneyimin sosyal oluşumuyla ilgilenmiştir. O dönemde Profesör Herbert Schneider (1892-1984) aracılığıyla Mead'in 20. yüzyılın başlarındaki sosyal psikolojik üretimiyle tanışmıştır ve birkaç yıl sonra Mead'in "Mind Self and Society" (1934) adlı kitabından çok etkilenir (Kohan 2011; Lipman,1996). Çocuklar için Felsefe Programının temeli John Dewey'in (1859-1952) pragmatik felsefesine dayanır (Topping, Trickey & Cleghorn, 2020). Dewey'in Pragmatik bir eğitim anlayışını öne sürmesinin sebebi, içinde yetiştiği Amerikan toplumunun bir geleneği hâline gelen pragmatizmin eğitim ile örtüşeceğini düşünmüş olmasıdır (Yıldız, 2014: 31).

Dewey, 1896 yılında Chicago Üniversitesinde bir uygulama (laboratuvar) okulu kurmuştur. Eşi Alice Chipman Dewey tarafından yürütülen ilerici "Laboratuvar Okulu"nun (Philgren, 2008) kuruluş amacı; Dewey'in okul, toplum ve eğitim ile ilgili görüşlerini eğitimde uygulamak, kendi savunduğu laboratuvar okul fikrini test etmek

ve görüşlerini uygulama ortamından elde ettiği sonuçlara dayalı olarak geliştirmektir. Dewey'nin laboratuvar okulu, eğitim alanı ile ilgili kuram ve ilkeleri araştırmak, tanımlamak, eleştirmek, olay ve ilkelerin özel bir biçimde kısa açıklamalarını yapmak gibi amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuştur (Selvi, Özüdoğru & Sönmez, 2014: 25). Laboratuvar okulunda öğrenciler dönemin eğitim anlayışının aksine "dinleyerek" değil "yaparak" öğrenmesine imkân tanınmıştır (Dewey, 2008).

Dewey, çocuğun biyolojik yapısını önemsemiş, dışarıdan bir zorlama olmadan kendi kendini yetiştirmesini sağlayacak bir eğitim modeli geliştirilmesini önermiş, çocuğun yetişmesinde dış etmenlerden çok çocuğun doğasına ve özel kişiliğine göre hareket edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Olay, olgu ve sorunlar öğrenciye sunulmalı, onun bunlardan yargılar çıkarması sağlanmalıdır. Çünkü eğitimde önemli olan ne düşüneceği değil, nasıl düşüneceğidir (Bender, 2005). John Dewey (1910), "How We Think" adlı eserinde düşünme eğitiminin teorik temellerini oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre, tüm öğretim süreci kişinin zihinsel kapasitesini eğitmeyi amaçlar (Taşdelen, 2022). John Dewey'in çocukları düşünmeye teşvik etme, neyi, neden ve nasıl yapacaklarını düşünmelerini ve sınıfta aktif olmalarını öneren görüşleri, çocukların ürettiklerinin değerini vurgulaması, Çocuklar için Felsefe yaklaşımına yön vermiştir (Figueiredo, 2022; Işıklar, 2019). Ancak Lipman'ın düşüncesinin tek açık entelektüel dayanağı Dewey'in pragmatik felsefesi değildir. 1940'ların sonunda, Lev Vygotsky'nin (1896-1934) "Psychiatry"de yayınlanan "Thought and Speech" başlıklı makalesini inceleme fırsatı yakalamıştır (Juuso, 2007). Vygotsky'nin görüşleri de Lipman'ın P4C yaklaşımını etkilemiştir.

1950 yılında doktora tezini savunup ve aynı yıl Sorbonne'dan burs alan Lipman, Son sömestrini Viyana'da geçirerek iki yıl boyunca Avrupa'da kaldı. Bu dönemde Lipman, daha sonra Çocuklar İçin Felsefe'nin birçok fikrinde açıkça yankısını bulacak olan kıta felsefesini keşfetti. Lipman, Georg Simmel (1858-1918), Max Weber (1864-1920), Emile Durkheim (1858-1917), Paul Schilder (1886-1940), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Gaston Bachelard (1884-1962) ve Maurice Merleau Ponty (1908-1961) ve daha sonra John Austin (1911-1960), Gilbert Ryle (1900-1976) ve Ludwig Wittgenstein (1889-1951) gibi kişilerin görüşlerinden etkilenmiştir

(Lipman, 1996). Lipman bir süre sonra bu görüşleri bir şekilde bir araya getirme fikrini edinmiştir.

Çocukların felsefi düşüncesiyle ilgili ilginç özellikler İngiliz filozof John Locke'un (1632- 1704) eğitim düşüncesinde de bulunabilir. Ancak John Locke gibi insan zihninin doğuştan boş bir levha olduğunu ve insanın sahip olduğu bütün bilgilerini dışarıdan gelen etkilerin sunucu zihninde meydana gelen izlenimlerden ibaret olduğunu ileri süren bir bilgi kuramcısının bundan hareketle teklif edeceği eğitim yöntemi, hiç şüphesiz, Descartes veya Sokrates gibi insan ruhunda doğuştan mevcut bazı doğruların olduğunu düşünen bir bilgi kuramcısının teklif edeceği eğitim yönteminden farklı olacaktır (Arslan, 2022; Juuso, 2007). Locke (1693), "Some Thoughts Concerning Education" adlı yazısında çocuğun rasyonel muamele görme hakkını savunur. Locke, öğretimin çocukların yaş grubunu ve doğal eğilimlerini dikkate alabilmesi gerektiğini düşünür. Çocukların merakı çeşitli şekillerde teşvik edilmeli, böylece onlar için pusuda bekleyen kayıtsızlıktan kurtulmaları sağlanmalıdır. Çocukların (Locke'a göre yetişkinlerin bile bir şeyler öğrenebileceği) soruları ciddiye alınmalı ve bu sorulara dürüstçe ve açık yüreklilikle cevap verilmeye çalışılmalıdır. Locke ayrıca çocukların kavrama gücünün dikkate alınmasına ve sorularının yeni sorulara yol açacak şekilde yanıtlanmasına büyük önem verir (Juuso, 2007).

Lipman ayrıca Jean Piaget'nin (1896-1980) düşünme ve davranış arasındaki ilişkilerle ilgili çalışmalarından da haberdardı. Bununla birlikte, özellikle Diderot (1713-1784) gibi bazı Fransız yazarların derin felsefi fikirleri kolaylıkla ve açıklıkla tartışabilmelerinden etkilendiğini belirtiyordu. Fransa'da ayrıca ebeveynler ve çocuklar arasında daha büyük bir entelektüel dostluk algılamış ve böylece çocuklara düşünceli diyalog modelleri sunmuştu. Lipman, Avrupa'dan ülkesine döndükten sonra 1954 yılında Columbia'da ders vermeye başlamış ve sonraki on sekiz yıl boyunca burada ve City College of New York'ta Felsefe Profesörü olarak görev yapmıştır (Juuso, 2007).

Matthew Lipman (1923-2010), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki New York kentindeki Columbia Üniversitesi'nde felsefe ve mantık dersleri verirken öğrencileriyle sohbetleri sırasında, öğrencilerinin düşünme becerilerini etkili olarak

kullanmadıklarını fark eder ve bunun nedenini çocukluk döneminde aranması ve hatta düşünsel yetilerin çocukluk döneminde kazanılması gerektiğini düşünmüştür (Yılmaz & Bilican, 2021: 14). Lipman'a göre okullar, çocuklara düşünmeyi öğretmede başarılı değildir ayrıca üniversite düzeyinin bu becerilerin kazandırılabilmesi için çok geç bir aşama olduğunu dile getirir. Bu amaçla öncelikle çocukların neden-sonuç ilişkisine dayalı kavramsal ve felsefi düşünmeyi daha erken yaşlarda öğrenip öğrenemeyeceğini araştırmaya başlar. Araştırma ve gözlem sonrasında Dr. Matthew Lipman, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin çocukluk eğitiminde başlaması gerektiğini, çocuğun doğasını kullanarak başlanması ve farklı sınıf seviyelerindeki öğretmenler tarafından sürekli olarak desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir (Xu, 2022).

Lipman ve takipçileri, felsefenin 4-5 yaşından itibaren bir "sorgulama topluluğu" şeklinde uygulanmasını savunmaktadır (Echeverria & Hannam 2017; Gardner 1996; Haynes, 2020). P4C'nin mümkün ya da arzu edilir olduğu asgari yaş konusunda bir fikir birliği olmamasına rağmen küçük çocukların anlam açlığını dikkate alan Lipman, "erken başlamalıyız" diyordu. Çocuk okula başlar başlamaz. Ayrıca çocuklara, "kendi kendine düşünme" konusunda yardımcı olacak derslerle tanıştırmanın önemini de dile getirmiştir (Fisher, 2022:173).

Dr. Lipman, 1972 yılında Columbia Üniversitesinden Montclair State Üniversitesine geçer. Burada Ann Margaret Sharp (1942-2010) ile tanışır ve çocuklarla felsefe yapmayı öğretme vizyonunu paylaşır. Matthew Lipman ve arkadaşları Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim sisteminde gördükleri kusurları düzeltmek için bir pilot çalışma yaparak bu iş için yola çıkarlar. İlk uygulamalı felsefe dersi denemesini, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmişlerdir. Lipman, burada öyküleri çocuklarla birlikte okumuş ve orada yer alan sorular üzerinde çocuklarla birlikte konuşmuştur. Asıl hedefi, ortak sohbet ortamında çözüm önerileri getirmek ve dolayısıyla çocukları kendi kendilerine mantıklı düşünmeye teşvik etmektir (Lipman, 2003). Lipman aynı zamanda başarıyı ölçmek için birtakım testler de geliştirmiştir. Bu çalışmanın sonucundan elde ettiği olumlu gelişmeler üzerine, 1974 yılında üniversitede eğitim profesörü olan Ann Margaret Sharp ile asıl adı The Institude for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) olan "Çocuklar İçin

Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü"nü kurarlar ve burada çocuklar için felsefe yöntemi üzerine çalışmalarına devam ederler (Cam, 2012: 116; Dikmelik, 2022: 28).

Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsünün yaptığı en önemli faaliyet; çocuklarla sadece sözel olarak felsefe yapılmadığını, aynı zamanda çeşitli edebi türlerle (masal, hikâye, efsane, tiyatro), resimlerle, müzik ve sporla da felsefe yapılabileceğini göstermesidir. Lipman, aynı zamanda bu faaliyetler için gerekli olan yaş gruplarına ve konularına göre bir dizi öyküler yazmıştır. Öğretmenler için el kitapları geliştirmiştir. Hizmet içi eğitim kursları ve çeşitli konferanslar vermiştir (Akkocaoğlu Çayır, 2021; Karakaya 2006; Özdemir, 2021:5; Ünal, 2020). Ayrıca bu kuruluş, felsefi diyalog yoluyla okul düzeyinde düşünme becerilerinin öğretilmesi fikrini yaygınlaştırmış ve geliştirmiştir. 1990 yılında BBC, ABD'nin Merrick kentindeki en zorlu okullardan birinde P4C'nin uygulandığını gösteren '6 yaşındakiler için Sokrates' adlı bir belgesel yayınladı (Lipman, 1990). Bu belgesel, İngiltere'deki akademisyenler, okul öğretmenleri, eğitim hizmeti sağlayıcıları ve hayır kurumları arasında büyük ilgi uyandırmış ve 1992 yılında Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Düşünmeyi Geliştirme Derneği'nin (SAPERE) kurulmasıyla sonuçlanmıştır (Cam, 2012: 116; Gorard, Siddiqui & See, 2015). Lipman'ın "Philosphy for Children" (Çocuklar için Felsefe), "Thinking in Education" isimli kitapları ve bu alanda yaptığı çalışmalar düşünme eğitimine de yeni ufuklar açmıştır. Lipman, 1971 yılında çocukların mantıksal becerilerini geliştirmek için "Harry Stottlemeier's Discovery" (Harry Stottlemeier'in Keşfi) adlı bir felsefi öykü kitabı yazdı ve bu kitap Çocuklar için Felsefenin doğuşuna bir işaret niteliğindeydi. Bu roman hem çocuklar ve gençler hem de öğretmenler için gerçek anlamda bir felsefeye giriş kitabı haline gelmiştir (Gregory, 2008; Xu, 2022).

Lipman, felsefenin çocuklara erken yaşlarda tanıtılmasının gerekliliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Lipman, çocukların küçük yaşlardan itibaren soyut düşünebildiklerini ve felsefi soruları anlayabildiklerini savunmuştur. Lipman'ın amacı, belirli bir felsefi bakış açısını öğretmek yerine hak, adalet, şiddet gibi evrensel kavramlardan hareketle çocuğun kendi akıl yürütme becerisini harekete geçirmeye ve soru sormasını sağlamaya çalışmaktır. Lipman'a göre felsefe eğitimi sayesinde

çocuklar, birbirlerinin düşüncelerini ve gerekçelerini öğrenmeye, dikkatle dinlemeye, karşıt fikirleri oluşturmaya alışmaktadır. Bu durum çocukların farklı fikirlere saygılı, açık fikirli, esnek düşünebilen bireyler olmasının önünü açmaktadır. Tüm bu özellikler, çocukları 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel, yaratıcı düşünen ve problem çözücü bireyler olmaları yönünde desteklemektedir (Mehdiyev & Tozduman Yaralı, 2020). Program ilk hazırlandığında çocuklarda önce eleştirel düşünmenin yanı sıra yaratıcı düşünmenin geliştirmesi amaçlanmış, ardından özenli ve işbirlikli düşünmeyi içeren bir modelle zenginleştirilmiştir. Bu düşünme becerileri de "4C" olarak ifade edilmiştir (Topping, Trickey & Cleghorn, 2020).

McCall (2017: 105), P4C uygulama süreci aşamalarını ana hatları ile şöyle özetler:

- P4C programları birçok farklı alıştırma içeren öğretmenlerin el kitapları eşliğinde çocuklar için yazılmış kısa romanlardan ve çocukların romanlarındaki felsefi fikirlerin bazılarını açıklayan önde gelen fikirlerin tariflerinden oluşmaktadır. Öğretmenler P4C programlarından birini uygulamaya başladıklarında genelde belirli bir prosedürü takip ederler.
- Çocuk grubu bir daire ya da at nalı şeklinde oturur. Bu oturum şeklinde amaç gruptaki herkesin birbirini kolayca duyabilme sesi ve görebilmesi içindir. Bu dağılım katılımcıların fiziksel olarak eşit olduklarının somut olarak algılanmasına yardımcı olur.
- Oturum, Lipman'ın romanlarını sesli bir şekilde okuyarak başlar.
- Okuma bittiğinde öğretmen çocuklardan tartışmak istedikleri soruları ister ve soruları panoya ya da yazı tahtasına herkesin görebileceği şekilde yazar ve soruların yanına soruyu soran kişinin adını ekler.
- Öğretmen tahtada yazan soruları konularına göre gruplandırır, tartışmaya tahtadaki ilk soruyla ve onu soran öğrenciden soruyla ilgili konuşmasını isteyerek ya da soru gruplarından birini seçerek başlanır.
- Öğretmen, öğrencilerden konuşmak istedikleri zaman parmak veya el kaldırmalarını ya da alternatif olarak kendilerine verilen konuşma kartlarını kullanmalarını ister. Her çocuğa soruyla ilgili ne düşündüğü sırasıyla sorulur

ve çocuklar da soruyla ya da konuyla ilgili konuşur.

- Öğretmen uygun bir zamanda tartışmaya odaklanılmasına yardımcı olmak için kendi el kitabından konu ile ilgili alıştırmalar sunar.
- Uygun olduğunu düşündüğü zaman öğretmen tahtadaki ikinci soruya geçer ve uygulama süreci bu şekilde devam eder.

Lipman'ın Çocuklar için Felsefesi, bir bilgi alanı olarak değil, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmak ve katılımın özerk bir şekilde karar almasını sağlamak için tasarlanmış bir uygulama ve teknikler bütünü olarak görülmelidir (Vansieleghem, 2005). Öğrenci merkezli bir pedagojidir ve özellikle çocuğun kendisi olmak üzere tüm aktörlerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini dikkate alarak çocukların eleştirel ve makul bir şekilde düşünmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980; Splitter & Sharp, 1995). Ann Margereth Sharp ve Gareth Matthews ile akademik düzeyde de çalışmalar yapan Lipman, bu çalışmalar ışığında gerek düşünme eğitimi gerekse Çocuklar için Felsefe yaklaşımını dünyanın birçok ülkesine duyurmuştur. Tüm bu çalışmalar, Lipman'ın deyimiyle "düşünme için eğitim" kavramını ortaya çıkararak düşünmenin önemine dikkat çekmiştir (Taşdelen, 2022). Matthew Lipman, Çocuklar için Felsefe hareketinin öncüsü olarak kabul görse de bu alanda yalnız değildir. Gareth Matthews, Thomas Wartenberg, Thomas Jackson, Joanna Haynes, Karin Muris, Catherine McCall, alana önemli katkılarda bulunan isimlerden sadece birkaçıdır.

b) Gareth B. Matthews Metodu

Amerika'da bu alanda çalışan ikinci önemli isim Gareth Blanc Matthews'dur (1929-2011). Erken modern felsefe, din felsefesi ve zihin felsefesi üzerine de çalışmalar yapmış olan antik ve ortaçağ felsefesi uzmanı Matthews, akademik kariyerinin başlarında küçük çocuklarla felsefi sohbetler yapmaya başlamıştır ve bu sohbetlerde çocukların felsefi meraka yatkın olduklarını ve aynı zamanda yaratıcı düşünceleri sayesinde Matthews'un felsefi anlayışını zenginleştirdikleri keşfetmiştir (Gregory & Laverty, 2021).

Onun görüşleri de Lipman'ın görüşlerinden pek farklı değildir. Yalnız Lipman'ın görüşüne katılmadığı noktalar da vardır. Matthews (1980), onun felsefeyi aynen müzik yapmak ve oyun oynamak gibi tamamen doğal bir aktivite olarak görme görüşüne katılmamıştır. Farklı olan başka bir görüşü de çocuk felsefesini sadece Çocuklar için Felsefe olarak anlamış olması ve de çocukların yaptıklarını "büyükler için felsefe" olarak da kabul etmesidir. O bunu, büyüklere bir tutum kazandırmak ve bu tutumdan hareketle çocukların felsefî yaklaşımlarını veya düşüncelerini desteklemelerini sağlamak amacıyla yapmıştır. Bu vesileyle her iki gruba da (çocuklar ve büyüklere) felsefe yapma tutumu kazandırılacağına inanmıştır (Karakaya, 2006; Matthews, 1994).

Felsefenin sanılandan farklı olarak herkes tarafından gerçekleştirilebilecek doğal bir etkinlik olduğuna dikkat çeken Gareth Matthews, çocuklardaki felsefi bilincin sordukları soruların içinde olduğunu ifade etmiştir (Mehdiyev & Tozduman Yaralı, 2021: 2). Merak ve hayret etme gibi felsefeci olabilmek için en çok ihtiyaç bu iki yetenek aslında bütün çocuklarda vardır. Felsefeciler gibi çocuklar için de dünya ve dünyanın üzerinde olan her şey yenidir; bu durum çocukların merak ve şaşkınlığını korumasına sebep olur. Felsefe ve çocuk arasındaki bağı sadece merak ve hayret kurar demek yeteli olmaz. Çünkü, çocuğun dünyasında var olan oyun ve cesaret olmadan da aslında tam anlamıyla felsefe olmaz (Cevizci, 2010; Hösle, 2004). Matthews, çocuk sorgulamalarının felsefi karakterinin, esas olarak çocuklar tarafından ifade edilen fikirlerin çağlar boyunca filozoflar tarafından formüle edilen çeşitli teorilerle örtüşmesi gerçeğiyle desteklendiğini savunmaktadır. Bu durumu basitçe ifade etmek gerekirse: çocuklar filozoflarla aynı şeyi söylerler ama kullandıkları farklı bir dil vardır (Walczak, 2019).

Gareth Matthews (1980), "Philosophy and the Young Child", adlı kitabında çocukların sorduğu felsefi sorularla ilgili çok sayıda örnek sunar. Yaklaşık 6 yaşında olan bir çocuğun babasına "Her şeyin rüya olmadığından nasıl emin olabiliriz?" sorusu ile 5 yaşında bir başka çocuğun "Her akşam sekizde yatıp sabah yedide kalkarsam, saatin akrebinin yalnızca bir kez dönüp dönmediğini nasıl bilebilirim? sorusunu örnek olarak gösterebiliriz (Pritchard, 2002). Gareth Matthews, felsefeyle çocukluk arasında

ilk kez bağlantı kurmasına neden olan olayın aslında 1960'lı yıllarda kendi çocuğuyla yaşadığı bir diyalog olduğunu belirtmiştir (Mehdiyev & Tozduman Yaralı, 2021: 2). Matthews'un çocuğuyla arasında geçen diyalog şöyledir;

Kedileri Fluffy'i pirelerinden arındırmak için yıkamaya götürdüğünde, 4 yaşındaki kızı Sarah durumu izlemektedir. Sarah babasına, "Baba Fluffy nasıl pirelendi?" diye sorar. Matthews başta pek ilgilenmeyerek Fluffy'nin başka kedilerle oynarken diğer kredilerdeki pirelerin Fluffy'e atlamış olabileceğini belirtir. Sarah ilgiyle, bu sefer diğer kedilerin nasıl pirelenmiş olabileceğini sorar. Matthews bu kez de onların başka kedilerle oynarken pirelenmiş olabileceğini söyler. Sarah bir süre düşündükten sonra babasına gayet ciddi bir şekilde şöyle der: "Ama baba, bu sonsuza kadar böyle gidemez ki; böyle sonsuza kadar gidebilen tek şey sayılardır!" (Matthews, 2000) cevabını verir. Felsefe profesörü olan Gareth Matthews, kendi çocuklarıyla yaptığı bu ve buna benzer spontane ve bazen de eğlenceli felsefi sohbetlerin lisans felsefe derslerinde anlattığı felsefi konularla örtüştüğünü keşfetmiştir (Gregory & Laverty, 2021). Matthews felsefenin çocukluk düşüncelerinde saklı olduğunu savunmuş ve öğrencilerine bazı sorunları çözmek için çocukluklarına veya çocukluk düşüncelerine dönmelerini tavsiye etmiştir. Bu bağlamda Matthews, üniversite öğrencilerinden topladığı çocukluk düşüncelerini tartışarak onları felsefenin içine sokmaya çalışmıştır (Karakaya, 2006).

c) Thomas E. Jackson Metodu

Adını geliştiricisi Thomas E. Jackson'dan alan Jackson metodu, bilinen metotların birleştirilmesiyle geliştirilmiştir. Jackson Metodu ilk kez Hawaii'de uygulanmıştır. Thomas Jackson'a göre çocuklarla felsefe eğitimi okul öncesi dönemde başlamalı ve bu eğitimin temeli bağımsız felsefi düşünmeyi mümkün kılmak olmalıdır. Bu metodun daha sonra ilköğretim müfredatında yer almasını ve dolayısıyla düzenli olarak ders yapılmasını öngörmüştür. Jackson'ın yönteminin iki temel prensibi vardır. Yaşı ne olursa olsun herkesin söylediği dikkate alınmalı ve küçümsenmemelidir ayrıca herkes fikrini özgürce ifade edebilmelidir (Aslan, 2020; Karakaya 2006).

Thomas Jackson, 1980'li yıllarda meslektaşı Karen Lee ile birlikte Montclair'de Lipman'ın Çocuklar için Felsefe seminerlerine katılan felsefecilerden biridir. Seminerlerde çocukların felsefi düşünüş biçimleri ve sorularından oldukça etkilenmiştir. Hawaii'ye döndüğünde, Karen Lee ile birlikte eleştirel düşünme hareketini başlatmışlardır. Kısa bir süre içinde, Lipman'ın yaklaşımında bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünmeye başlamışlardır. Bu değişikliklerden biri, Lipman'ın öğretmen kılavuz kitaplarının belirli bir öykü ve bu öyküye bağlı sorular üzerinden ilerlemesine karşılık olarak, Jackson'ın metodunun metni okuma ve soruları oluşturma aşamalarının öğretmen ve öğrencinin işbirliğiyle gerçekleştirilmesi gerektiği fikridir. Jackson, bu ortaklığın öğrencileri sürece dâhil etmek açısından önemli olduğunu savunmuştur. Böylelikle, Lipman'ın sorgulama topluluğu (community of inquiry) kavramının farklı bir formunu ortaya koymuşlardır (Jackson, 2013).

Dr. Jackson, çocukların düşüncelerinin nadiren ciddiye alınmış olması ve çocukluk sürecinin sadece yetişkinliğe hazırlık ve geçiş süreci olarak görülmüş olmasını eleştirmiştir. Çünkü, çocuklar çok erken yaşlarda bile kendi düşüncelerini oluşturabilirler buna ek olarak sorular sorar, merak eder ve keşfetmek isterler. Çocuklarla felsefe çalışmalarının etkisi çocuklarda zaten var olan merak duygusunu, öğrenme isteğini ve soru sormaları teşvik etmesi ve böylece çocukların zihinsel süreçleri ve öğrenmeyi keşfetme davranışlarını desteklenmesidir. Bütün bunların sonucuna baktığımızda çocuklarda bağımsız düşünme cesaretinin geliştiği görülmektedir (Daurer, 2017:34). Dr. Jackson'un çalışmalarıyla ilgilenen ve Jackson Konseptinin yaratıcısı olan Daurer, çocukların düşünce ve davranışlarıyla kendilerinin önemsenip önemsenmediği veya bunların yapmacık bir özgürlük olarak verilip verilmediği hususunda sürekli olarak çevresindekileri test ettiklerini söylemiştir (Karakaya 2006). Ayrıca Daurer'in (1983), çocuklarla felsefe yapma konusunda yetilerin geliştirmesi ile ilgili yazdığı "Çocuklarla Felsefe" kitabında Dr. Jackson'un çocuklarla felsefe çalışmalarında amaçlanan hedefleri Jackson konsepti olarak adlandırmış ve Jackson konseptinde geliştirilmesi beklenen becerileri belirtmiştir. Bu beceriler (Daurer, 2017: 37);

Kişilik Geliştirme Becerileri; Çocukların ve gençlerin benlik saygısı, özgüven, kendine ait görüşlerin oluşturulması, özeleştiri, oto-kritik, kendi görüşlerini başkalarının fikirleri karşısında savunabilme ve “Hayır" diyebilme becerisi.

Sosyal Beceriler; Tartışmaya hazır halde olmak, insanlara karşı hoşgörü ve saygı gösterme, toleranslı olma, kendi görüşünden farklı olan görüşleri kabullenme ve saygı gösterme, dilsel ve iletişimsel beceriler, çatışma ve eleştiriye açık olma, demokratik anlayış geliştirme, Farklı (sıradışı) çözüm ve önerilere açık olma ve “Biz” duygusunu yaşama.

Mantıksal Beceriler; Delillendirebilme ve kanıtlayabilme becerisi, eleştirel ve mantıklı düşünme, yargılama ve değerlendirme gücünü geliştirme konusunda destekleme.

Felsefi Düşünme Becerileri; Ahlak, Ontoloji, Metafizik, Din Felsefesi, Estetik, Dil felsefesi, Epistemoloji. Ayrıca Daurer, felsefi düşünme becerileri için, felsefi sohbetlerin Nietzsche veya Descartes’in anlatılması biçiminde düşünülmemesini, Çocuklar için Felsefe çalışmalarında çocukların farklı düşüncelerini ortaya koymaları olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir.

d) Catherine C. McCall’un Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST)

Çocukların erken yaşlardan itibaren felsefi sorgulama yapabileceklerini savunan bir diğer araştırmacı da McCall'dır. McCall (2017), çocuklarla felsefe yapmanın yöntemlerinden biri olan Felsefi Sorgulama Topluluğu yöntemini kullanmış olan McCall ve arkadaşlarının 1984’ten bu yana beş yaşındaki çocuklarla yürüttükleri deneysel felsefi soruşturma topluluğu çalışmalarının sonuçları da bu düşünceyi desteklemiştir (Çatalbaş, 2018). Bu deneylerin sonucunda beş yaşındaki çocukların;

- Soyut işlemler yapabildikleri,
- Soyut felsefi kavramlar hakkında akıl yürütebildikleri,
- Faydacı etiği, erdem etiği ve deontolojik etik teorilerini dönüşümlü olarak kullanabildikleri,

- Cinsiyete göre değişmeksizin ahlaki akıl yürütmede kurala dayalı etik teorilerini tercih edebildikleri,
- Kendilerini başkalarının yerine koyma ve diğer çocukların nasıl düşündüğünü yeniden kurma yani empati yeteneği gösterebildikleri,
- Kendi düşüncelerinden farklı olan ve karşı çıktıkları bir düşünce tarzını anlayıp yeniden kurabildikleri,
- Karmaşık akıl yürütme yetenekleri, incelikli anlayışları daha önce söylenenleri hatırlamadaki güçlü hafızaları ile birleştiğinde pek çok yetişkine kıyasla daha iyi oldukları bulunmuştur (McCall, 2017:77).

McCall, 1989-1990 yıllarında "Socrates for Six Year Olds" adlı BBC belgeselini hazırlar. Bu belgesel için Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) seansları Amerikan devlet kanalında yayınlanmak üzere filme alınmıştır. O dönem filmin çekiminin 90 dakika sürmesi şaşkınlık yaratmıştır. Hatta televizyon yapımcısı 5 yaşındaki çocuklardan oluşan bir grubun diyaloğunun 90 dakika süreceğini hiç düşünmediğini itiraf etmiş ve çekime başladığında o kadar uzun süreli kayıt yapabilen bir kaset kullanmadığını belirtmiştir. 5 yaşındaki çocukların 90 dakika boyunca diyaloğa konsantre olma istekleri ve becerileri bu uzun süreli filmde en çok dikkat çeken unsurları olmuştur. Ayrıca filmde çocukların soyut kavramları analiz edebiliyor ve empati becerileri gösterebiliyor olmaları o dönem oldukça yankı oluşturmuştur. Aktif ve ilgiyle dinleyen çocukların başkaları tarafından ortaya konan karmaşık argümanları bile hatırlayabiliyor olmaları Felsefi Sorgulama Topluluğu seanslarının ne kadar başarılı olabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (McCall, 2017: 77).

e) Nelson'ın Sokratik Metodu

Leonard Nelson, felsefi tartışmalarında Sokrates'in sokratik yöntemini kullandığını belirten Alman bir filozoftur (McCall, 2017: 95). Leonard Nelson, 1920'lerde Sokrates'i eleştirdiği noktaları ve çağın gerekliliklerine göre yeniden düzenlemiş Sokratik sorgulama yönteminin çağdaş halini eğitim alanına kazandırmıştır (Mitchell, 2006: 183). Nelson da okullarda, akıl yürütmenin

kurallarının ve filozofların yaşamının ezberletilerek öğretildiği felsefe derslerine karşı çıkmış (Philgren, 2008: 51) ve bundan hareketle Sokratik yöntemin önemini "Felsefe değil, felsefe yapmayı öğretmenin yolu" şeklinde tanımlayarak belirtmiştir (Nelson, 2006: 37).

Nelson, Sokrates ve Kant'ın felsefe yapma metotlarının kavrayış biçimlerinden etkilenmiştir. Nelson için gerçek deneyimler felsefe yapmanın nesnesi olmalıdır. Nelson, felsefi hakikat çoktandır aklımızda uykudadır ve bizler sadece onu sistematik bir metot kullanarak uyandırabiliriz görüşünü savunur. Bu düşüncelerle kendi felsefesini geliştiren Nelson'ın metodu belirli basamakları takip eder. İlk adım grubun incelemek istediği konuyu bulmaktır. Bir sonraki adım ise grup için konuyla alakalı olan 'en kapsayıcı' soruyu bulmaktır. Daha sonra ise daha kritik bir adım atmak gerekecektir ve bu da uzun bir zaman alabilir. Tartışma liderinin rehberliğinde, grubun içinde yer alan üyeler kendi tecrübelerinden yola çıkarak sorulan sorunun cevabı olabileceğini düşündükleri örnekler oluştururlar. Tartışma lideri belli kriterler doğrultusunda bu örneklerden birini seçer ve artık diyalog, soruyu doğrudan incelemektense, verilen örneği inceleyerek ilerler. Çünkü Nelson'ın Sokratik Metodu gerçek deneyimin kavrayışının sınırında olan hakikati bulmakla ilgilidir (McCall, 2017: 95). Bu yöntemin temel özelliği geleneksel anlamda bir "öğretme" çabası içerisinde olmamasıdır (Delic & Becirovic, 2016: 513).

Nelson'ın Sokratik metodunda katılımcılar anlaşmaya varmak için çaba sarf ederler. Herkesin hemfikir olması hakikatin göstergesidir. Ayrıca bu metotta katılımcılar sadece gerçek kişisel kanunlarını sunmak zorundadır. Çünkü felsefi hakikat gerçek deneyimin kuruluşunda içsel olarak yer alır. Bu nedenle kurgusal örneklere izin verilmez. Tartışma esnasında tartışma lideri her hareketi yazmak ve tüm fikir ve teoriler arasındaki içsel ilişkileri ve kategorileri görünür hale getirmek zorundadır (McCall, 2017: 100). Sokratik diyalog yönteminin uygulanma adımları süreç içerisinde her zaman net bir şekilde görülmese de genel olarak şu şekildedir: Öncelikli olarak katılımcıların belirlenmesi gerekir. Katılımcılar belirlenmesinin ardından bir soru oluşturulur. Katılımcıların sorulan soruyla ilgili olarak deneyimlerini anlatmaları istenir ve paylaşılan deneyimler ya da cevaplar

tahtaya yazılır, içlerinden bir tanesi seçilir tartışılmak üzere seçilir. Tartışma uygun şekilde gerçekleştirildikten sonra da ortak bir yargıyla sonuçlandırılır (Altorf, 2019: 3). Nelsoncu Sokratik diyalog yavaş ilerler bunun iki nedeni vardır; Birincisi herkesin anladığını öğrenmek ikincisi de herkesin söylenenlerle ilgili hemfikir olduğunu kontrol etmektir. Bu nedenle diyalog sürekli duraklayarak ilerler. Katılımcılar herhangi bir noktada bir meta-tartışma isteğinde bulunabilirler. Tartışma lideri tartışmanın felsefi yönlendirilmesi aşamasında olduğu kadar tek tek her insandan ve onları rahat etmesinden sorumludur (McCall, 2017: 101).

2.4.1. Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı

Çocukların gelişiminde, ön yargıdan uzak, fikirleri sorgulayan ve düşünme yeteneklerini geliştiren uygulamaların önemli bir yeri vardır. Onlara sorgulamanın önemi, problemlerin çıkış noktalarını anlama, kendi fikirlerinin kaynaklarını araştırabilme becerileri küçük yaştan itibaren aşılanmalıdır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Çocukların, filozoflar gibi ya da onların yaptığı anlamda bir felsefe yapmaları söz konusu olamaz ama filozoflarla benzer yönlere sahip oldukları da kaçınılmaz bir gerçektir. Bu benzer yönlerden en çok dikkat çekeni filozofların sahip olduğu bilgelik sevdası tavrıdır. Sokrates'in en çok bilinen sözlerinden biri olan "Bildiğim tek şey hiçbir şey bilmediğimdir." sözünü incelediğimizde Sokrates'in bilginin peşinde olduğunu anlarız. Aslında çocuklar da sonu gelmeyen sorular sorarak, merak ve şaşkınlıkla bilgi arayışı içindedirler (Droit, 2014). Her şeyin sorgulamaya açık olması ilkesinin yerleşmesine herkesten fazla Sokrates'in payı vardır (Magee, 2022). Platon'un diyaloglarında da gördüğümüz üzere öğrencilerine sorular sorarak onları sorgulamaya yönlendiren Sokrates, Menon diyaloğunda Platon'un, "bilginin baştan beri ruhta örtük bir biçimde bulunduğunu ve özü itibariyle doğuştan olduğunu ve doğru sorular sorularak bilginin açığa çıkacağını" söyler. Öğrenmenin ise bir zamanlar kazanılmış ancak daha sonra unutulmuş bu bilginin anımsanmasından başka bir şey olmadığını öne sürdüğü, felsefe tarihinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Sokrates'in soru sormanın önemine dair görüşleri, onun öğretisinin bir parçasıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2021: 18; Özçelik, 2020; Yalkın Yazgan, 2021).

Sokrates'in bu görüşleri dikkate alındığında düşünme eğitiminin temellerinin, ünlü Yunan filozofu Sokrates'e (M.Ö 470-M.Ö 399) kadar uzandığı söylenebilir. Sokrates kullandığı sorgulama tekniği ile kesin gözüyle bakılan bir önermenin bile, sorgulandığında mantıklı olmayabileceğini göstermeye çalışmıştır. Sokrates felsefeyi bir uzmanlık alanı ya da öğreti olarak değil, hayatın ve erdemli yaşamın kendisi olarak değerlendirmiştir (Mehdiyev & Tozduman Yaralı, 2021). Sokrates'in diyalektik olarak bilinen yöntemi, sorular ve yanıtlarla hakikati arama yöntemini felsefenin merkezine yerleştirmiştir. Bu yöntem, o zamandan beri orada durmakta ve bir öğretme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bütün öğretim biçimleri için aynı ölçüde uygun olmamakla birlikte (örneğin yalnızca bilgi verilecekse, iyi bir yöntem değildir) insanlara zaten bildiklerini sandıkları şeyleri yeniden araştırmaya yönelmenin eşsiz bir yoludur öğretmen öğrenci arasında yakın ilişkiler kurulması istendiğinde son derece etkili bir yöntemdir: bu saf öğretmen öğrencinin karşılaştığı güçlükleri anlar ve onu adım adım doğru yöne çeker. Bu yönteme bugün bile "Sokratesçi Yöntem" denmektedir (Magee, 2022).

Sokrates'in diyalogları çocuklarla felsefenin en net örneklerindendir. Gençlerin ruhlarında soylu bilgileri doğurtmaya amaçlayan soru-cevap yöntemi (maieutics), halen eğitimin, felsefenin, özellikle de çocuk felsefesinin ana biçimlerinden biridir. Sokrates, felsefe yapmak için felsefe yapmazdı; yaşamanın, hayatın, erdemin, bilginin bir yolunu bulmak için felsefe yapmakla uğraşırdı. Onun için felsefe bilgi, kavram, deneyim alanı, bir öğretim değil, hayatın kendisini sorgulamak ve erdemli yaşamaktı yani varoluşun kendisinden gelen bir şeydi. Sokrates'in doğurtma yöntemi, "Çocuklar İçin" ya da "Çocuklarla Felsefe"nin temelini oluşturduğu söylenebilir. Dışarıdan herhangi bir bilgi, kavram ve teori yüklemek yerine, bireye onları kendi varoluşunda, yaşam deneyiminde bulma fırsatı verilir ve felsefeyi bu şekilde yeniden kurmak Çocuklar için Felsefenin mantığını oluşturur (Taşdelen, 2014).

Sokrates sürekli soru sorarak hakikate ulaşma yöntemini ortaya atarak Atina'yı dolaşmaya ve kendisini dinleyen herkese ahlakla ve siyasetle ilgili sorular sormaya başlamıştır. Ortaya attığı tartışmalar öylesine ilgi uyandırmıştır ki gittiği her

yerde insanlar özellikle de gençler çevresine sarmıştır. Yaşamımızda temel öneme sahip bir kavramı alıp etrafındakiler soran Sokrates “Dostluk nedir?” “Cesaret nedir?” gibi sorulara cevap aramıştır. Aslında Sokrates “Adalet nedir?” diye sorduğunda, aradığı sadece adalet sözcüğünün tanımı değildir. Sokrates'in temel amacı, kimsenin gerçekten bilerek yanlış yapmayacağıydı. Ona göre bir şeyi yapmanın yanlış olduğunu gerçekten tam anlamıyla anlarsan, o zaman yapmazsın. Eğer o yanlışı yapmışsan, onun yanlış bir şey olduğunu layıkıyla, derinden kavramamışsın demektir. İşte Sokrates'in yorulmak bilmeden “adalet nedir?” gibi soruların peşinden gitmesinin ardında yatan dürtü, büyük ölçüde bu kanaattir (Magee, 2022). Sokrates’in bu derin sorularına çocuklar cevap verebilir miydi? Acaba onların bildiği adalet neydi? ya da bunu gerçekten merak ediyor ve sorguluyorlar mıydı?

Peki “Çocuklar felsefe yapabilir mi?” ya da “Felsefe küçük çocuklar için ağır bir konu değil mi?” azımsanmayacak sayıda insan, çocukların felsefe yapabileceği düşüncesine mesafelidir. Bu durumun böyle olması da şaşırtıcı değildir. Hem çocukluk hakkında hem de felsefe hakkında popüler olan görüşleri bir arada değerlendirdiğimizde çocukluk ve felsefe neredeyse birbirlerine zıtmış gibi görünmektedir. Öncelikle “Çocuklar felsefe yapamazlar,” iddiasının temellerinin neler olabileceğine bakmak gerekir. Felsefe dendiğinde çoğu insanın aklına temel iki düşünce gelir; Bunlardan birincisi felsefi terminoloji, ikincisi ise oldukça soyut konular hakkında yıllardır devam eden tartışmalar. Eğer felsefeyi böyle anlasaydık ve çocuklarla bunları konuşmaya çalışsaydık işte o zaman çocuklar gerçekten de felsefe yapamazlardı (Dikmelik, 2022).

Çocuklar ile Felsefenin yan yana gelmesine yönelik temel itirazlardan biri, çocukların gerçekten felsefe yapıp yapamayacağı sorusu etrafında yoğunlaşmaktadır (Fox, 2001; Haynes & Murris, 2011b; Murris, 2001). Genellikle Piagetçi bilişsel gelişim teorilerine atıfta bulunularak, küçük çocukların soyut ve felsefi düşünme yeteneğine sahip olmadıkları, bu yeteneğin ancak orta yaştaki çocuklarda, bazen de 15-16 yaşlarında geliştiği iddia edilmektedir (Fox, 2001). Bu itiraz, küçük çocukların gerçekten de soyut düşünebildiklerini, cesaret, adalet, iyilik ve kötülük gibi kavramları kendi deneyimleri ve günlük yaşamla ilişkilendirerek ele alabildiklerini savunan

Çocuklar için Felsefe savunucuları tarafından kesin bir dille reddedilmektedir (Egan, 2011; Murris, 2001).

Çocuklar için Felsefeyi eleştirenler arasında yaygın olan bir diğer yanlış kanı da çocuk filozofları yetişkin filozoflarla karşılaştırmalarıdır (Murris, 2001). Bu itiraza karşı ilk argüman, filozofları ve filozofların fikirlerini inceleyen akademik felsefe ile çocukların felsefe yapmaya teşvik edildiği Çocuklar için Felsefe gibi pratik felsefe arasında bir ayrım yapmaktır (Cassidy & Christie, 2013; Muris, 2000). Çocuklar için Felsefe, felsefenin bir yaşam biçimi, bir var olma biçimi olduğu Sokratik görüşün en iyi örneği olduğu bir gerçektir. Buna ek olarak, bu yaklaşımı uygulayanlar, küçük çocukların akademik filozoflar gibi felsefi sorgulama yapmadıklarını, aynı şekilde matematiğe de akademik matematikçiler gibi yaklaşmadıklarını, ancak yine de onları müfredatın diğer birçok alanında olduğu gibi matematik ögrenmeye teşvik ettiğimiz konusunda hemfikirdir (Murris, 2001).

Çocukların mevcut merak duygularından ve sorgulama isteklerinden yola çıkarak onlara nasıl düşünebileceklerini deneyimlemelerini sağlayan programlardan biri olan Çocuklarla Felsefe yaklaşımı, Prof. Dr. Selçuk Şirin "Yetişin Çocuklar" isimli kitabında "Çocuğunuzla Felsefe Yapın!" başlığı altında da ele alınmıştır. Kitabın bu bölümünde, okul öncesi dönem çocuklarıyla beraber yapılması gereken felsefe çalışmalarının önemi vurgulanmıştır. Ancak hala cevaplanmayı bekleyen, "Çocukların düşünce dünyasında felsefeye yer var mı?" "Felsefe birazda asık suratlı bir yetişkin uğraşı değil midir?" "Yerinde duramayan hareketli kıpır kıpır çocuklarla iletişim kurmak için ailelerin felsefeden çıkaracağı dersler neler?" gibi soruların cevapları bulunmaktadır. Kitapta bu sorulara cevap veren çocuklarla felsefe etkinlikleri yapan Prof. Dr. Çetin Balanuye göre "Çocuklar için Felsefe" bu çağın en anlamlı çabalarından biri olarak tanımlanmaktadır (Şirin, 2023: 145).

Bu önemli çabanın çıkış noktası yani çocuklarla felsefe yaparak düşünme eğitiminin mümkün olduğu fikrini 1970'li yıllarda ilk dile getiren Mathew Lipman olmuştur (Figueiredo, 2022). Aslında Lipman'a kadar "Çocuk" ve "Felsefe" kavramları hiç yan yana gelmemiştir (Lipman, 1980). Çocuk ve felsefe genellikle bir arada düşünülemeyecek kavramlar olarak görülse de biraz düşünüldüğün de ikisinin

birbirlerini nasıl beslediği ve iç içe geçtiği görülür. Felsefe, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda tereddüt etmeden soru sorabilme, tartışabilme, cevapları araştırabilme, hazır cevapları kabul etmeme ve "Neden?" diye sorabilme becerisidir. Çocukların doğal meraklarını korumalarına, ileriye taşımalarına, araştırma, inceleme, analiz ve düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. İnsanlığın en saf ve en ham hali olan çocuklar, dünyayı, insanları ve ilişkileri bir filozof gibi gözlemleyerek sordukları sorular ile felsefeyi beslerler. Kendine özgü felsefi tutumlarının desteklenmediği bir ortamda çocukların soruları bastırılabilir ve kendi yaşamlarında pasif bir role sürüklenebilirler. Felsefe de çocuklar tarafından beslenmezse sadece bir dünya görüşünün ötesine geçemeyebilir. Dolayısıyla birbirini besleyen bu iki kavramın birliği nedeniyle çocukları felsefeden, felsefeyi de çocuklardan ayırmamak gerekmektedir (Wartenberg, 2020: 28). Felsefe, çocukların düşünceler ve kelimeler ile oynamasına izin verir. Bunun içindir ki felsefe çocuklar içindir diyebiliriz (Gaedi, 2015). Ayrıca felsefenin en güzel yanlarından biri çocukların felsefe yapmak için felsefeye aşina olmasının gerekmemesidir (Worley, 2021: 21).

Burada akla gelen bir diğer soru da “Soru sormak neden önemlidir?” sorusudur. Sokrates, bu soruyu da pek çok açıdan ele almış ve sorgulanmamış bir hayatın yaşanmaya değer olmadığını vurgulamıştır (Akto, 2020). Soru sormak ve çocuklar birbirinden ayrılamaz çünkü çocukların içerisindeki her şeyi bilme arzusu onları her zaman sorgulamaya iter. 1984 yılında Nobel Fizik Ödülü’nü alan İtalyan Fizikçi Carlo Rubbia, başarısıyla ilgili röportaj yapan gazetecilerin sorularına verdiği yanıtlarda düşünmenin önemine vurgu yapmıştır. Rubbia, başarısının kaynağını soran gazetecilere: "Annem her gün okulda başarılı olup olmadığımı sormak yerine 'Bugün öğretmenine hiç soru sordun mu?' diye sorardı." Rubbia'nın verdiği bu cevap, soru sorabilmenin ve sorduğu soruların peşinden gitmenin ve sorgulayan bireyler yetiştirmenin ne kadar önemli olduğunu açıklamaktadır. Soru sormak düşünmenin ve öğrenmenin ilk adımıdır. Sorular yeni fikirler üretir ve mevcut fikirleri kullanılabilir hale getirir. Çoğu yetişkin, düşünmenin kendiliğinden gelişen bir yetenek olduğuna inanır. Bu nedenle de düşünme becerilerinin öğretilip öğretilemeyeceği konusuyla ilgilenmezler. Düşünme elbette gelişimsel bir süreç izler ancak etkili öğrenme yöntemleri desteklenerek bu süreç güçlendirilebilir (Tuğrul, 2006). Ayrıca

soru sormanın önemli bir beceri olduğu sorgulamanın doğru bilgiye ulaşmak için en geçerli yöntem olduğunu mutlaka anlamak ve anlatmak gerekir. Soru sormak ve sorgulamak felsefenin kalbinde yer almaktadır. Felsefe, insanın düşünme yeteneğini kullanarak varoluşsal, ahlaki, metafizik ve epistemolojik soruları sorgulamasını ve cevap aramasını içerir. Soru sormak, mevcut bilgiyi sorgulamak ve yeni bilgiye ulaşmak için önemli bir araçtır. Felsefe, bu süreci sistemli bir şekilde yaparak insanın düşünsel kapasitesini geliştirir.

Temelinde soru sormak olan felsefe ile yine temelinde sorgulamak olan çocuklar peki niye bir arada düşünülemiyor? Aslında bu sorunun altında yatan birçok neden var. Bu nedenlerden biri de içinde bulunulan tarihsel süreçte, çocuk algısı ve ona atfedilen değer ile ilgilidir. Örneğin; Orta Çağ'da çocuk, hak ettiği önemi görememiştir. Bir çocuk olarak anılmak yerine küçük ve tamamlanmamış bir yetişkin olarak görülmüştür. Bu dönemde çocukluk, hızla aşılması gereken yetişkinliğe hazırlık dönemi olarak değerlendirilmiştir (Özcan, 2017). Diğer bir neden de insanların çocukların felsefe yapması ile ilgili farkındalıkları ve bu eylemden ne anladıkları ile ilgilidir. Çocukların felsefe yapması eylemi, konu hakkında bilgisi olmayanlar için, daha önce karşılaşılan geleneksel lise düzeyinde öğretim yöntemleriyle; felsefe tarihi, felsefi akımlar ve filozofların düşünceleri üzerine işlenen felsefe dersleri ile bir tutulmaktadır. Bu nedenle büyük bir kitle tarafından felsefenin çocuklar için çok zor, çok soyut olduğu ve çocukların felsefi konuları değerlendirebilecek bilişsel kapasiteden yoksun olduğu düşüncesi benimsenmektedir (Mohr Lone, 2020).

Hâlbuki çocukların doğuştan gelen merakları kırılmadığı sürece, felsefeyle tanıştırıldıklarında çok kısa sürede kendi başlarına gerekçe arama yeteneği edinirler. İyi gerekçeler mantığının öğretilmesindeki temel çabalar, soruşturma sürecini sürdürmek ve gerekçelerin değerlendirilmesini teşvik etmekten oluşur. Her iki hedefe de en iyi şekilde, ortak diyaloglarda yer alan sorgulayıcılardan oluşan bir topluluk bağlamında ulaşılır. Soruşturma süreci, tartışmadaki fikir alışverişleri ile hayat bulur; herkese açık olması, gerekçeleri düzgün biçimde değerlendirmek için derinlemesine düşünme ihtiyacını ortaya çıkartacaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023: 225).

Bütün bu kanıtlara rağmen felsefenin yöntemlerinin ya da konuları ele alış biçiminin soyut olması sebebiyle felsefe ve çocuk kavramlarının bir araya gelmesi konusunda birçok kişi ikna olmamaktadır. Ne yazık ki felsefe, çocukların bu kadar soyut bir konuyla ilgilenemeyeceği ve bu kadar teknik olduğu için çocukların onunla başa çıkamayacağı varsayımlarından dolayı geleneksel olarak yetişkinlere özgü kılınmıştır. Ancak felsefi meseleler sadece yetişkinlerin ilgi alanlarıyla sınırlı değildir ve çocukların başa çıkamayacağı kadar teknik bir şekilde kurgulanmamalıdır. Aslında felsefenin faydalarından biri de her yaştan insanın felsefi sorular hakkında fayda sağlayacak şekilde düşünebilmesi ve sorgulayabilmesidir. Çocuklar da yetişkinler kadar dostluk ve adalet kavramlarına ilgi duyarlar ve bu konuda son sözün kimsenin olmadığını sadece yetişkinler değil çocuklar da farkına varabilirler (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023). Burada denebilir ki "Çocuklar haksızlık konusunda konuşabilirler ama bunu felsefenin gerektirdiği şekilde yapamazlar." Aslında burada söylenmek istenen çocuklar somut işlemler döneminde oldukları için felsefe yapmakta zorlanmaktadırlar (Dikmelik, 2022).

Jean Piaget (1896-1980) yaşamış en önemli psikologlardan biridir. Çocukların zihinsel gelişimi hakkında öne sürdüğü kuramlar halen bir seviyede geçerliliğini korumaktadır Piaget, insanın zihinsel gelişimini evrelere ayırmıştır ve bilişsel gelişim dönemleri ve bunlara ait temel özellikleri açıklarken 7-11 yaş aralığına denk gelen ilkokul dönemini 'somut işlemler dönemi' olarak adlandırmıştır. Piaget bu dönemdeki çocukların varsayımsal akıl yürütme ve soyutlama yapamayacağını dile getirir (Küçükkaragöz, 2023). Çocukların ancak 11 yaşından sonra soyut işlemler dönemine geçtiğini ve kavramlar hakkında düşünebilmeyi de bu dönemde başarabildiklerini ifade eden Piaget'nin bu bakış açısıyla düşündüğümüzde Çocuklar için Felsefe somut işlemler dönemindeki çocuklara felsefe yaptırma iddiasında bulunmakta ama çocukların da bilişsel kapasitelerine göre bunu yapabilmesi mümkün değil. Dolayısıyla da buradan bir çıkarım yaptığımızda çocukların felsefe yapamayacağı görüşüne ulaşmamız olası. Ancak Çocuklar için Felsefe alanında çalışanlar bu eleştiriyi iki şekilde cevaplandırmaktadırlar. Birincisi Piaget'in çocuklarda soyut düşünmeyle ilgili iddialarına dayanak sağlayan araştırmaların yöntem açısından hatalı olduğu savunulmakta. İkincisi ise çocukların soyut düşünme

sergileyen konuşma kayıtları paylaşılarak aslında yapılamayacağı iddia edilen şeyin çocuklar tarafından yapıldığı gösterilmeye çalışılmaktadır (Dikmelik, 2022). Bilişsel bilimciler son zamanlarda çocukların şaşırtıcı bilişsel yeteneklere sahip olduklarını göstermişlerdir (Gopnik, 2009).

Matthews'un Piaget'nin teorisine yönelik temel itirazı, Piaget'nin çocuğun dünyayı yorumlama biçimini analiz ederken, çocuğun cevaplarının felsefi özelliklerini dikkate almadığı yönündedir. Bu argümanın mantığı, Matthews'ın Piaget'in "The Child's Conception Of The World" (1929) adlı eserine ilişkin yorumunda örneklenir. Burada Piaget, çocukların felsefi özelliğe sahip sorulara verdiği yanıtları tartışır ve analiz eder: "Düşünme nedir? Bir kelime ile anlam arasındaki ilişki nedir? Rüyalar nedir ve nerede bulunurlar? Bir canlı nedir ve bir bilinçli varlık nedir?" bu tür soruların ardından, çocuğun yanıtlarının felsefi yapısını yeniden oluşturma çabası beklenir, ancak bu yön, Piaget'in bilimsel yaklaşımının indirgeyici karakteri nedeniyle göz ardı edilir. Piaget tarafından kullanılan temel araştırma prosedürü, çocuğun düşüncesinin bu soruları cevaplama şeklinin gelişim aşamaları kanununa göre geliştiğini varsayar. Böyle bir yaklaşım felsefi düşünceyle ilgili haklı şüpheler doğurmaktadır ve Piaget'nin soruları kesinlikle felsefi nitelikte olduğundan, cevaplar felsefi düşünceyi gerektirmekte ve gelişim açısından gerçekten belirli bir "standart" veya "norm" dan bahsedilip bahsedilemeyeceği sorununu ortaya çıkmaktadır. Felsefi düşünme söz konusu olduğunda böyle bir standart belirlemek mümkün müdür? Felsefi sorunlara verilen az ya da çok "olgun" cevaplardan bahsedilebilir mi, bahsedilebilirse ne derece bahsedilebilir? Böyle bir olgunluk ne şekilde ölçülebilir? Sorun, Piaget'nin çocukların cevaplarında gizli olan analiz edilmiş dünya görüşlerinin felsefi karakterini hesaba katmayarak, bu tür soruları sormaktan bile kendini alıkoyması gerçeğinde yatmaktadır. Piaget'nin prosedürü açısından önemli olan, çocukların cevaplarında tekrar eden unsurlar temelinde gelişim aşamalarını belirlemektir. Standart olmayan cevaplar onun tarafından çocuk düşüncesinin "belirsiz bir göstergesi" olarak ele alınır, dolayısıyla genel eğilimi belirlemek için ilgisiz olarak reddedilir. Oysa felsefe açısından en önemli olan tam da bu standart dışı cevaplardır (Walczak, 2019).

Aslında Çocuklar için Felsefe dersleri, lise felsefe derslerinden hem içerik hem de biçim olarak çok farklıdır. Çocuklara felsefe öğretmek, çocukların bazı filozofların felsefi fikirlerini ve içgörülerini ezberlemelerine izin vermek anlamına gelmez. Çocuklar için Felsefe, çocukların akıl yürütme ve tartışma yöntemlerini (Sokratik yöntem) kullanarak metinlerden yola çıkarak çocukların kendiliğinden ortaya koydukları felsefi kavramlar ve sorular üzerinde düşünmelerini sağlayan bir eğitimdir (Direk, 2016). Çocuklarla felsefe konuşmak demek, çocuğun var olan sorularını kavram düzeye taşımak demektir (Yılmaz & Bilican, 2021: 14). Örneğin, hepimiz "Yalan söylemek neden yanlış?", "İnsanlar ölünce nereye gider?" diye soran çocuklarla zaman zaman karşılaşırız. Özellikle biraz daha gelişip büyüyen çocuklar "Özgür bir ülkede yaşıyorsam neden istediğimi yapamıyorum?" gibi cevaplaması kolay olmayan sorular sorarlar. Ancak çoğu çocuk ve genç zaman içerisinde karşılaştıklarına alıştıkları için şaşkınlıklarını ve meraklarını kaybederler (Sarı, 2016). Çocukların bu şaşkınlıklarını ve meraklarını kaybetmelerine engel olabilecek uygulamalar bugünün üzerinde durulması gereken en önemli konusu olmalıdır.

Son otuz yılda Çocuklar için Felsefe'ye olan ilgi artmış, çocuklar için uygunluğu ve müfredata nasıl dahil edilebileceği konusunda süregelen bir tartışmayı tetiklemiştir (Gaut & Gaut, 2013; Haynes & Murris, 2011a). Çocuklar için Felsefe'nin öğretmenler, akademik filozoflar ve öğretmen eğitimcileri arasında savunucuları vardır, ancak bireysel ve genellikle akademik başarıya neredeyse sadece değer veren ana akım eğitimin bir parçası haline nasıl gelebileceği ya da gelip gelemeyeceği konusundaki zorluk devam etmektedir (Murris, 2008). Ulusal Müfredata felsefi bir şekilde yaklaşmak, yüzeyin altına, çocukların ilgisini çeken sorulara ve kavramlara bakmak anlamına gelir (SAPERE, 2015).

20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkan bu yaklaşım, öncelikle çocukların düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla, öğrencilerin sorularına cevap vermek yerine, onları soru sormaya teşvik eden bir eğitim yöntemi olarak öne çıkmıştır (Altunsöz, 2022). Çocukların esnek öğrenme alanlarında aktif öğrenme ile katılımını sağlayarak eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerinin gelişiminin (Yılmaz & Bilican, 2021: 14) yanında problem çözme, takım çalışması, muhakeme

etme ve analitik düşünme becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Aktif dinleyici olarak dikkatini yoğunlaştırma ve sürdürme oranını artırarak çocukların ‘’benim de bir fikrim var’’ diyebilen çocuklar olmasını sağlar. Erken çocukluk döneminden başlayarak diğer kademelere kadar geçen zaman dilimi içinde becerilerini ve anlayışlarını, geliştirmeleri için etkin katılımla sistematik olarak ilerlemesi amaçlanmıştır. Çocukluktan itibaren her bireyin içinde var olan keşfedilmemiş soruşturma yetisi ve merak duygusunun canlı tutulmasıdır. Sokratik diyalog yöntemine dayanan Çocuklar için Felsefe geleneksel eğitim sistemi içinde var olan ezberci eğitim sistemine karşı bir yenilikçi hareket olarak ortaya çıkarılmıştır (Akan, 2022).

Çocuklar için Felsefe adı literatürde P4C olarak kısaltılmaktadır. Kısaltmanın Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children) açılımının yanı sıra iki açılımı daha vardır. Her yaştan kişi ve toplulukla uygulanabilmesi açısından Topluluklar için Felsefe (Philosophy for Communities) açılımı bunlardan biridir. Eleştirel, yaratıcı, işbirlikli, özenli (critical, creative, collaborative, caring) düşünme ve topluluk becerilerini vurgulayan açılımı ise bir diğeridir (Özdemir, 2021: 4; Yılmaz & Bilican, 2021: 15). 2013 yılında Ankara'da düzenlenen “İlk ve Ortaöğretim Felsefe” çalıştayında Prof. Dr. Harun TEPE, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yönetim Kurulu Üyesi ve Felsefe İhtisas Komitesi Başkanı olarak bir bildiri sunmuştur. Burada Çocuklar için Felsefeyi, çocukları erken yaşlarda felsefi düşünceyle tanıştırma girişiminin gelenekselleşmiş adı olarak tanımlamıştır. Dünyada Philosophy for Children olarak bilinen ve sıkça P4C kısaltmasıyla karşılaştığımız Çocuklar için Felsefe, Türkçede Tepe’nin önerisiyle ÇİF, Dikmelik’in (2022: 17) önerisiyle de ÇİFEL biçiminde kısaltılmıştır (Direk, 2020).

Çocuklar için Felsefenin çocuklar açısından özellikle dört beceri etrafındaki kazanımları ön plana çıkar. Bu kazanımlar; eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikli düşünmedir. Eleştirel düşünme, bağlama duyarlı, kriterlere dayanarak değerlendirme ve düşünceleri denetlemeyi, hatalarından ayıklamayı içerir. Yaratıcı düşünme ise özgün, üretken ve hayal gücünün yer aldığı bütünsel bir düşünmedir. Özenli düşünme ise kurallara uygun empatik, duygusal, karşıdakini ve kendini takdir edebilen bir

düşünme şeklidir (Topping & Trickey, 2007a). Karmaşık zihinsel becerilerin kazanılmasına odaklanan bu yaklaşım, çocukların geçmiş deneyimlerini ve öğrenmelerini kabul eder ve çocuğun düşünerek, karşılaştırarak, ilişki kurarak öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı fikrine dayanır. Bu nedenlerle bilimsel kuramlarla ilişkilendirilir. Toplulukla beraber sorgulamayı içeren çocuklarla felsefe, işbirliği ve empatiye vurgu yaparak özenli düşünme becerileri çerçevesinde öğrenmenin sosyal boyutuyla da ilgilidir. Öğrenmenin sadece zihinde gerçekleşmediğini, başkalarıyla birlikte yaparak gerçekleştiğini ileri süren sosyal öğrenme kuramları da çocuklarla felsefeye yakındır. Bu özelliği ile Vygotsky'nin teorisiyle de güçlü bir bağ kurar (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

P4C'nin genel amacı, topluluğun her üyesinin sesini duyabilmektir (Vansieleghem, 2005). Onları görüşlerini ifade etmeye teşvik etmek, sadece sınıf katılımlarını ve okul devam oranlarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitimle karşılaştıklarında yeni ve özgün bir öğrenme anlayışı kazanmalarını sağlar. Öğrenmeye daha fazla ilgi duyarlar ve kendilerine ve akranlarına karşı daha özgüvenli ve takdir edici olurlar. Çağdaş genç nesiller, bireyselliklerini sergilemelidir, kendi seslerini duyurmalıdır, hikayelerini diğerleriyle paylaşmalıdır, zihinlerini kullanmalıdır, dünya vatandaşları olarak sorumluluk almalıdır. Bu şekilde, toplumu canlandırabilirler (Xu, 2022).

2.4.2. Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının Desteklediği Düşünme Becerileri

Modern bilgi çağında "düşünmenin" önemi her geçen gün artmaktadır. Deneyim yoluyla kazanılan bilgi çeşitli zihinsel süreçlerle içselleştirilir. Bu çok boyutlu zihinsel süreçlere düşünme kavramı tarafından yön verilir. Düşünceleri üzerinde kontrol sahibi olan insanlar, özgün fikirler üretme, onları analiz etme, öz değerlendirme yapabilmede, karar verme ve sorgulama yetisinde daha şanslı görünmektedirler. Bu nedenle nasıl düşündüğümüz üzerine araştırmalar yapılmakta ve düşünmeyi öğretmeye yönelik birçok program geliştirilmektedir (Şahin Koyuncu & Akman, 2018). Çocuğun büyümesi ve eğitimi olmadan insan toplumunun ilerlemesi

mümkün değildir. Bu nedenle, eğitim uzmanları çocukların yeteneklerini gerçekleştirmeye ve entelektüel kapasitelerini artırmaya yönelik çaba göstermeli ve bu hedefe ulaşmak için yeni yöntemler geliştirmelidir. Düşünme eğitimi için etkili ölçümlere sahip olabilmek için sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci tartışmalarının nitelik ve nicelik açısından değişikliklere ihtiyaç vardır. Bu değişiklikleri yapmak zor olabilir (Topping & Trickey, 2007a).

Çocukların erken yaştan itibaren düşünme becerilerini destekleyen yaklaşımlardan son zamanlarda en çok ismi duyulan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı'dır. "Çocuklar için Felsefe" düşünme eğitimi veren bir yöntemdir ve bu değişiklikleri yapmak için iyi bir çözüm olabilir (Fisher, 2007). Bu yaklaşım, çocukların özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi karmaşık zihinsel becerilerine odaklanır. Çocukların geçmiş deneyim ve öğrenmelerini kabul eder ve çocuğun öğrenme sürecinde düşünerek, karşılaştırarak, ilişki kurarak etkin olduğu fikrine dayanır. Bu sebeplerle bilişsel teorilerle ilişkilendirilir. Ancak faydaları sadece bilişsel gelişimi destekler nitelikte değildir. Toplulukla birlikte bir sorgulamayı içeren çocuklarla felsefe, işbirliği ve empatiye vurgu yapan özenli düşünme becerileri çerçevesinde de öğrenmenin sosyal boyutuyla ilgilidir. Öğrenmenin sadece zihinde gerçekleşmediğini, diğer insanlarla birlikte yaparak gerçekleştiğini ileri süren sosyal öğrenme kuramları da çocuklarla felsefeye yakın durur. En güçlü bağlarını da Vygotsky'nin teorisiyle kurar (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Çocuklar için Felsefe yaklaşımı John Dewey ve Lev Semyonovich Vygotsky'nin ezbere olmayan ve düşünmeye dayanan eğitim düşünceleri üzerine inşa edilmiştir (Lipman, 2003). Dewey'in felsefi görüşlerine birçok alanda yer verilse de özellikle eğitimin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır (McCall, 2017: 102). Dewey, eğitimde öğrencilerin soru sorarak, problemleri çözme becerilerinin gelişmesi gerektiğini ve toplum içinde aktif olmaları gerektiğini aksi takdirde toplumun "uygar", eğitimin de "tatmin edici" olamayacağını belirtmektedir (Lipman, 2003). Vygotsky, öğretmenler arasında "Proksimal (yakınsal) Gelişim Alanı" fikriyle tanınır. Bir öğrencinin destek almadan yapabilecekleri ile bir yetişkin veya daha yetkin akranlarının yönlendirmesi ve desteğiyle yapabilecekleri arasındaki fark bu bölgeyi

oluşturur. Proksimal gelişim bölgesi, öğrencinin potansiyeline odaklanır ve öğretimde toplumda özümseme sürecinde olan mevcut işlemlerden yararlanarak gerçek gelişim seviyesinin ötesinde ilerler. Yani proksimal gelişim bölgesi içinde çalışmak, öğrencileri "konfor alanlarının dışına çıkarmanın" daha ötesinde bir uygulamadır. Öğrencinin sürekli içselleştirebileceği bir dizi interpsikolojik pratiğin de sağlanması gerekir. Böylelikle öğrencilerin yavaş yavaş kendi düşünme pratikleri repertuarına ekleyebilecekleri araçlarla önemi ortaya çıkar. Öğrencilerin entelektüel-sosyal etkileşimiyle kendi başlarına düşünmeyi öğretmeye yaptığı vurgu ve bu bağlamda hem öğretmen hem de daha yetkin akranlarının sağladığı desteği düşününce Çocuklar için Felsefenin odak noktası olan soruşturan topluluğun, zengin bir öğrenme ortamı sağladığı görülmektedir (Cam, 2023: 21).

Yüzyıllardır felsefe, karmaşık bilişsel becerilere (açıklığa kavuşturmak, incelemek, gözden geçirmek, ayırt etmek, değerlendirmek, eleştirmek, vb.) ve eleştirel düşünmeyle ilgili yatkınlıklara (merak, başkalarına karşı açık fikirlilik, titizlik, eleştiriyi kabul etme, vb.) odaklanan, titiz bir bilgi edinimi gerektiren entelektüel bir etkinlik olarak görülmüştür. Çocuklar için Felsefe yaklaşımı çocukların 4C critical (eleştirel), creative (yaratıcı), collaborative (işbirliğine dayalı), caring (özenli) olarak adlandırılan düşünme becerilerine katkı sağlar. Ancak sadece düşünme becerilerini destekleyici bir program olmaktan çok daha fazlasına sahiptir. Özellikle çocukların problem çözme sürecinde yaratıcı çözümler üretmeyi, sebep-sonuç ilişkileri kurmayı ve sonuçlarını tahmin etmeyi öğrenmelerini desteklerken diğer taraftan dikkatle dinleme, konuşurken sırasını bekleme, başkalarının fikirlerine katılmasa bile saygı gösterme, hoşgörülü olma gibi birçok sosyal becerinin de gelişmesinde katkıda bulunur (Pritchard, 2002).

2.4.2.1.Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, Sokrates, Platon, Aristoteles ve diğer Yunan filozoflarının fikirlerine kadar dayanmaktadır. Eleştirel kelimesi eski Yunanca da"anlayışa/muhakemeye dayalı yargı" anlamına gelen kriticos ve "standartlar" anlamına gelen kriterion kelimelerinden türemiştir. Yargılayabilen, ayırt edebilen veya karar verebilen anlamına gelir (Butterworth & Thwaites, 2013; Dawes vd., 2018;

Paul & Elder, 2013; Van Peppen, 2020). Eleştirel düşünmede 1960 yılına kadar J. Dewey, K. Duncker, E. Dimnet, H. Hazlitt, J. Jastrow, V. Noll, J. Rossman, E. Thorndike, J. Piaget, G. Wallas, J. Wertheimer gibi araştırmacılar önemli katkılarda bulunmuşlar (Dutoğlu & Tuncel, 2016). Amerikalı filozof, psikolog ve eğitim teorisyeni John Dewey, 20. yüzyılın başında eleştirel düşünme kavramını ortaya atmıştır. Bu nedenle eleştirel düşünme kavramının babası sayılmaktadır. Dewey'in eleştirel düşünme tanımı, kendisinden sonra gelen birçok bilim insanı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dewey (1933), eleştirel düşünmeyi "bir konuyu zihinde evirip çevirerek ciddi biçimde tekrar tekrar değerlendirmeyi içeren bir düşünme türü" olarak tanımlamaktadır. Ona göre "herhangi bir inancın veya sözde bilginin, onu destekleyen nedenler ve yöneldiği diğer sonuçlar ışığında aktif, uzun vadeli ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi" eleştirel düşünme sürecini oluşturur (Ünal & Davis, 2023).

John Dewey tarafından bir eğitim hedefi olarak vurgulanan eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin öğrencileri toplumun adil fikirli ve demokratik üyeleri haline getireceğini öne sürmüştür (Dewey, 1933). Dewey'e göre eleştirel düşünmeyi öğretmek, öğrencileri ellerindeki bilgilere dayanarak bir sorunun ayırt edici özelliklerini aktif ve ısrarlı bir şekilde düşünmeye motive etmekle başlamalıdır. Birçok araştırmacı, Dewey'in eleştirel düşünmenin öğrencilerin bir problemle ilgilenmesiyle başladığı yönündeki önerisine katılmaktadır. Örneğin, Sternberg (1986) eleştirel düşünmeyi insanların problem çözmek, karar vermek ve yeni kavramlar öğrenmek için kullandıkları zihinsel süreçler olarak tanımlar (Fisher, 2001; Kuhn, 1999).

Eleştirel düşünme ile ilgili yaptıkları tanımlar üzerinde fikir birliği olmamasına rağmen beş Amerikalı filozof, Robert Ennis, Matthew Lipman, Richard Paul, John McPeck ve Harvey Siegel'in tanımları literatürde referans olarak hizmet etmiştir (Daniel & Auriack, 2011). 1962'de Ennis, karmaşık bilişsel becerilerle karakterize edilen mantıklı düşünme olarak eleştirel düşünmeyi tanımlamıştır. 1980'lerin sonlarında, tanımını yaratıcı düşüncenin ve eğilimlerin etkisini de içerecek şekilde yenilemiştir. Ennis'e göre eleştirel düşünmek, kaynakların inandırıcılığını değerlendirebilme, sonuçları, sebepleri ve hipotezleri tanımlayabilme, bir argümanın

kalitesini takdir edebilme, bir görüşü geliştirip savunabilme, açıklama ile ilgili sorular sorma, sebepler arama, inandırıcı ve geçerli sonuçlar çıkarma yeteneğini içerir. Özetle, eleştirel düşünme, "inandırılması veya gerçekleştirilmesi gereken şeye odaklanan yansıtıcı düşünmedir" (Enis & Norris, 1989).

Richard Paul'a (1993) göre, eleştirel düşünen kişilerin alçakgönüllülük, cesaret, empati ve bütünlük gibi ahlaki özellikleri de gelişmiştir. Paul'e göre eleştirel düşünmeyi destekleyici bir eğitim vermek, hem bilişsel (yani mantıksal ve yaratıcı düşünme) hem de duygusal/ahlaki becerilere sahip olmayı gerektirir. John McPeck'e göre eleştirel düşünme, "Reflective Sceptisizm- derinlemesine düşünme ve sürekli şüphe etme" yeteneği ve eğilimidir (McPeck, 1981). İyi düşünülmüş bir şüpheciliğin uygun kullanımı, çeşitli inançların dayandığı gerçek nedenleri ortaya koymaya hizmet eder (Daniel & Auriack, 2011). Harvey Siegel (1988), aklın yanı sıra eleştirel bir ruhu da içeren bir eleştirel düşünme kavramı önermektedir. Ona göre bu, eleştirel düşünmenin eğilimler, kişilik eğilimleri, zihin alışkanlıkları ve karakter özellikleri aracılığıyla ortaya çıktığını gösterir (Siegel, 1988). Siegel, eleştirel düşünen kişiyi; "harekete geçen, tavır alan, nedenlere dayalı yargılarda bulunan ve bu nedenlerin değerlendirilmesini yöneten ilkeleri anlayan ve bunlara uyum sağlayan" kişidir şeklinde tanımlamaktadır (Daniel & Auriack, 2011).

Matthew Lipman'a göre bireyler, kendilerine ulaşan tüm bilgiler arasından hedeflerine en uygun olanları ayırt edebilmek için eleştirel düşünceye ihtiyaç duyarlar (Lipman, 1988, 1995). Lipman, eleştirel düşünmenin akranlarla etkileşim sayesinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu konuda Vygotsky'den etkilenen Lipman, "teknik" bir şekilde öğretilen eleştirel düşünmeyi reddeder ve bunun yerine bu tür düşünmenin akranlar arasındaki sözlü alışverişler yoluyla geliştirilmesini destekler (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Dolayısıyla, Lipman tarafından önerilen eleştirel düşünme tanımı pragmatiktir; ona göre eleştirel düşünme, kişisel ve sosyal deneyimin iyileştirilmesi için faydacı bir tasarıma entegre edilen karmaşık bir süreçtir. Bu tür bir düşüncenin gelişimiyle ilgili olarak, akranlar arası ilişkiler ve özellikle de bir sorgulama topluluğu içindeki felsefi diyalog yoluyla ortaya çıkan bir süreçtir. Lipman'ın eğitim ve eleştirel düşünme anlayışının temelinde Dewey ve Vygotsky'nin etkileri olduğu gibi,

çocuklarda ve gençlerde eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye yönelik yaklaşımında da şüphesiz Sokrates'in etkisi olduğu görülmektedir (Daniel & Auriack, 2011).

Eleştirel düşünme birçok şekilde tanımlanmıştır. Bazı yazarlar eleştirel düşünmenin iyi düşünmekten çok daha fazlası olduğunu; bunun yerine mantık veya muhakeme ile düşünmek olduğunu öne sürmektedir (Mulnix & Mulnix, 2010; Paul & Elder, 2019, 2020). Florea ve Hurjui'ye (2015) göre, eleştirel düşünme, bilgi güncelleme, farklılıkları analiz etme, neden-sonuç ilişkilerini gözlemleme, örneklerden fikir çıkarma, fikirleri örneklerle destekleme ve bilgiyi doğruluk değeri, faydası, olumlu veya olumsuz etkilerine göre değerlendirmeye dayanır. Değerli ve faydalı bilgilere ve bunlara dayalı inançlara sahip olmak; bağımsız görüşlere sahip olmak ve bunların değerlendirmeye (eleştiriye) tabi olduğunu kabul etmek; kendi fikirlerini ve başkalarının fikirlerini sunmak; görüşlerinin tutarlılığını sağlayan argümanlar oluşturmak; hoşgörü, esneklik ve saygı sergilemek; çözümleri değerlendirerek ve test ederek etkili düşünmeyi öğrenmek anlamına gelir.

Daniel ve Auriac'a (2011) göre, eleştirel düşünme, ne düşüneceğe, neye inanacağa ve ne yapılacağına yönelik olarak yönlendirilen yansıtıcı ve değerlendirici düşünmedir. Eleştirel düşünme, sadece mantıklı, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel bir ruhu da içerir (sosyal ve diyalojik beceriler ve eğilimlerle ilgilidir).

Fikir ayrılıkları olsa da eleştirel düşünmeyi tanımlayan bütün düşünürlerin ortak noktası eğitim sisteminin öğrencilerde geliştirebileceği en değerli becerilerden birisi olmasıdır. Maalesef ki eleştirel düşünürler olarak dünyaya gelmediğimiz için, bu becerileri zaman içinde ve uygulama yoluyla geliştirmemiz gerekmektedir (Peter, 2012; Snyder & Snyder, 2008). Düşünme becerilerini geliştirme gereksiniminin bir kısmı, toplumun değiştiğine yönelik farkındalığın son zamanlarda artmasından kaynaklanmaktadır. 20 yıl öncesi için yeterli olan beceriler, artık çocukları okuldan sonra olan hayata hazırlamakta yetersiz kalmaktadır. Hızla gelişen teknolojik gelişmeler hem yeni işler ortaya çıkarmakta hem de var olan işlerin yok olmasına sebep olmaktadır. Toplumdaki değişimlerin bu hızlı hali gelecekte hangi olgusal bilgiye ihtiyaç duyulacağını kestirmeyi zorlaştırmaktadır (Fisher, 2022: 2).

2016'da Oxford Sözlüğü, "Post-Gerçeklik" kelimesini yılın kelimesi olarak seçti ve bunu "nesnel gerçeklerin halkın görüşlerini şekillendirmede duygusal çekicilikler ve kişisel inançlara yapılan atıflardan daha az etkili olduğu durumlarla ilgili olarak" şeklinde tanımladı. Buna bağlı olarak, Collins İngilizce Sözlüğü tarafından "sahte haber" olarak tanımlanan kavram ortaya çıktı ve bu da "haber raporculuğu kisvesi altında yayılan yanıltıcı, genellikle sansasyonel bilgiler" şeklinde tanımlandı. Sahte haber, özellikle sosyal medyada, insanları başkalarının maddi veya siyasi kazancı için yanıltmak amacıyla tasarlanmış kurgusal bilgilerin kasıtlı olarak yayınlanmasını içerir. Yanlış iddiaların doğru olma olasılığı, gerçeğin paylaşılma olasılığından %70 daha fazladır. Gerçek hikayelerin 1500 kişiye ulaşması, yanlış hikayelerden yaklaşık altı kat daha uzun sürer. Bir viral hikaye oluşturmak birkaç dakika alır, ancak bunu çürütmek için saatlerce araştırma yapmak gerekir. Günümüzde yaşadığımız bu bilgi kirliliği içerisinde doğru bilgiyi ayrıştırabilmek için gerekli olan eleştirel düşünce bu zamana kadar hiç bu kadar gerekli olmamıştı (Topping, Trickey & Cleghorn, 2020).

Bireyin sahip olduğu aile, içinde yaşadığı toplumun kültürü, sosyo-fiziksel çevre, bulunduğu çevrenin uyaran zenginliği, bireyin sosyo-psikolojik durumu, kalıtım ve çevresel özellikleri, zeka gibi pek çok değişken düşünme becerisinin kazanılmasını ve geliştirilmesini etkilemektedir. Bu değişkenler aynı zamanda eğitim, öğretim, öğrenme, öğretmen ve okulu da içermektedir. Mevcut bilim anlayışı genel olarak düşünmenin, özel olarak ise eleştirel düşünmenin öğretilebilecek veya geliştirilebilecek bir beceri olduğunu öne sürmektedir. Eleştirel düşünme günümüz dünyasında bireyden beklenen ve aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin içinde yer alan bir düşünme becerisidir (Yeşilyurt, 2021). Nosich (2016), standart düşünme biçimlerinin çoğunun çocuklukta özellikle de erken çocuklukta edinildiğini vurgulamıştır.

Erken yaşlarda eleştirel düşünmeyi inceleyen çalışmalar, araştırmacıların eleştirel düşünmeye ilişkin genel bir bakış açısını geliştirmelerini ve bunu küçük çocuklar bağlamında konumlandırmalarını sağladıkları için özel bir öneme sahiptir. (O'Reilly, Devitt & Hayes, 2022). Bu özel önemin nedeni, öğrenmenin yalnızca bilgiyi

kavrama becerisini değil, aynı zamanda yanlış bilgiyi tespit etme ve bundan kaçınma becerisini de gerektiriyor olmasıdır. Örneğin, çocuklar okula başlamadan önce, insanlardan ve çevrelerinden çok fazla bilgi alırlar; çocuklar bu bilgileri analiz etmeleri için desteklenmezlerse, yanlış yönlendirilme tehlikesiyle karşı karşıya kalırlar (Brosseau Liard, 2017). Bundan 30 yıl öncesine kıyasla günümüzde çok daha fazla bilgi mevcut olduğundan, insanların bu bilgileri eleştirel düşünme yoluyla filtrelemeyi öğrenmeleri daha da önemlidir (Halpern, 2013). Eleştirel düşünme ile ilgili bir diğer önemli husus da yaşam kalitemizin genellikle düşünce kalitemizi yansıttığı fikridir (Fisher, 2013).

Eleştirel düşünmenin yer aldığı araştırmalarda, düşünmenin temel becerileri olarak şunlar belirlenmiştir: (1) analiz etme, (2) yorumlama ve (3) bilgiyi değerlendirme (Papadopoulos & Bisiri, 2020). Bu kavramlar, okul yıllarında geliştirilebilecek eleştirel düşünmenin temel unsurları olarak yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Bloom vd., 1956; Facione, 2015; Facione & Facione, 2013; Krathwohl, 2002). Ayrıca O'Reilly, Devitt ve Hayes (2022), yaptıkları çalışmada erken çocuklukta eleştirel düşünmeyle ilgili inceledikleri 25 araştırmanın ortak bulgularına göre, eleştirel düşünme becerilerinin ortaya çıkarılmasında etkili aracıların (1) diyalog ve soru sorma tekniklerini içeren sınıf içi etkileşimler, (2) düşünme dilinin kullanımı ve (3) hikaye temelli yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Paul ve Elder (2020), bir eğitimcinin bir çocuğa nasıl eleştirel düşüneceğini öğretmesi için ne öğrettiğini açıkça anlaması ve bunu öğrencilere net bir şekilde açıklaması gerektiğini öne sürmektedir.

Collins (2016), çocukların düşünme becerilerini keşfetmek için bir sorgulama tekniği uygulamıştır. Bu çalışmada araştırmacı, kitap okuma ve hikâye tartışma tekniklerini kullanmıştır: (1) düşük seviyeli sorular ve (2) yüksek seviyeli bilişsel olarak zorlayıcı sorular. Katılımcıların, araştırmacıların düşünmeyi zorlayan üst düzey sorularından faydalandığı deney grubunda, çocukların hem çıkarımsal hem de gerçek sorulara ilişkin doğru cevap sayıları önemli ölçüde daha yüksek olmuştur. Bulgular, yüksek bilişsel talebin çocukları muhakeme etmeye, analiz etmeye, özetlemeye ve hikaye içeriğini açıklamaya teşvik ettiğini göstermektedir. Düşünme sürecine katılımın artması, eğitimcinin yönlendirici sorularına bağlanmıştır. Diğer literatür,

eğitimcilerin düşünmeyi teşvik etmek için kullanabilecekleri açık uçlu ve kapalı sorular gibi soru türlerine odaklanmıştır. Soru sorma tekniklerini kullanarak sözel akıl yürütmeyi teşvik etmeyi desteklemek amacıyla, soruların öğrenmeyi desteklemek ve düşünmeyi teşvik etmek için güçlü bir yöntem olabileceği, ancak sunulan soru türlerinin dikkatle değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur (Sare vd., 2016, 2019). Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş kişiler, kendi düşünme süreçlerini eleştirel bir gözle inceleyip değerlendirebilir, kendilerini daha nesnel ve mantıklı bir şekilde sorgulayabilir, diğer insanların düşünce süreçlerini ve kriterlerini daha kolay anlayabilir, farklı konu alanlarını birleştirmek için farklı yöntem ve teknikleri kullanabilirler (Dalğar, 2017). Açık uçlu soruların tek başına öğrenmeyi desteklediğinin daha yaygın olarak önerildiği dikkate alındığında, bu durum özellikle ilgi çekicidir. Ancak incelenen literatür, soru sormanın tek başına bir pedagoji olarak sınırlı olduğunu vurgulamaktadır.

Son yıllarda çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak "Çocuklar için Felsefe" (P4C) yaklaşımının oldukça öne çıktığı görülmüştür. Bu yaklaşımın amacı felsefik diyaloglar yoluyla çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi olarak açıklanmıştır. Yapılan araştırmalar çocuklarla felsefe yapmanın onların eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Daniel & Auriac, 2011; Gür, 2011; Işıklar & Abalı Öztürk, 2022; Karadağ & Demirtaş, 2018; Karakaya, 2006; Kefeli & Kara, 2008; Marie-France & Mathieu, 2012; Rahdar, Pourghaz & Marziyeh, 2018; Tekkalan vd., 2023; Yurtbakan, 2023).

Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş kişiler, kendi düşünme süreçlerini eleştirel bir gözle inceleyip değerlendirebilir, kendilerini daha nesnel ve mantıklı bir şekilde sorgulayabilir, diğer insanların düşünce süreçlerini ve kriterlerini daha kolay anlayabilir, farklı konu alanlarını birleştirmek için farklı yöntem ve teknikleri kullanabilirler (Dalğar, 2017). Eleştirel düşünür olabilmek için en azından argümanların kanıtlayıcı veya ikna edici gücünü değerlendirebilmek gerekir. Yani, eleştirel düşünür, bir argümanın gerçek bir gerekçe olup olmadığını anlayabilmeli; bu argümanın desteklediği iddiayı veya eylemi ne kadar güçlü veya zayıf bir şekilde

desteklediğini belirleyebilmeli ve bu argümanın ışığında ilgili iddiayı kabul etmeli veya ilgili eylemi gerçekleştirmesi gerekip gerekmediğini belirleyebilmelidir. Eleştirel düşünürün inançları ve eylemleri, en azından ideal olarak, doğru bir şekilde değerlendirdiği nedenlere dayanmalıdır (Siegel, 1989).

2.4.2.2. Yaratıcı Düşünme

İnsanı diğer canlılardan ayıran temel faktörlerden biri olan yaratıcılık ve yaratıcı düşünebilme yeteneği, antik çağ düşünür ve filozoflarından günümüz bilim adamlarına kadar çağlar boyunca ilgi çeken ve gizemini koruyan bir konu olmuştur (Eker & Sak, 2016). Yaratıcılık ile ilgili çalışmalar incelediğinde, yaratıcılığın Platon'a kadar uzandığı görülmektedir (Maba, 2019; Shaheen, 2010). İnsanoğlunun üzerinde ilerleme kaydettiği pek çok konu aslında sınırsız yaratıcılığı ile oluşmuştur. Düşünecek olursak, yeni fikirler oluşturma yeteneğimizin aslında büyük oranda hayal dünyamızla desteklendiğini fark edebiliriz (Orhon, 2014: 1).

Yaratıcılık özel ve oldukça gizemli bir özellik olarak kabul edilir. Yaratıcı insanlar, yaratıcı ürünler yaratmak için yaratıcılıklarını kullanır. Yaratıcı bir fikir veya ürün genellikle orijinal ve uygun olarak tanımlanır. Yaratıcı ürünler arasında sanat eserleri ve bilimsel teorilerin yanı sıra ufuk açıcı konuşmalar veya ilham verici fikirler gibi daha az somut ürünler de yer alır. Tekrarlayan veya basmakalıp bir ürün, ne kadar iyi yapılırsa yapılsın yaratıcı sayılmaz. Yaratıcılık aynı zamanda kişiyi yaratıcı düşünce, fikir veya görsel yaratmaya yönlendiren tutum ve beceriler bütünüdür (Fisher, 2022: 41).

Günümüzde var olan yaratıcılık alanı, büyük ölçüde J. P. Guilford (1950) ve E. Paul Torrance'nin (1966) yaptıkları öncü çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Alan yazında yaratıcılık denince akla gelen ilk isimlerden olan Torrance (1966) yaratıcılığı; "problemlere, bilgideki boşluklara, eksik unsurlara ve uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, zorlukları tanımlama, çözümler bulma, tahmin etme veya eksiklikler ile ilgili hipotezler üretme, bu hipotezleri test etme, tekrar test etme ve muhtemelen bunları değiştirerek yeniden test etme ve sonuç elde etme" olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık konusunda önemli çalışmalar yapan bir diğer isim Guilford

(1962) tarafından yaratıcılık; "yaratıcı düşünmeyi kolaylaştıran bireysel özelliklerin bir kümesi" olarak kabul edilir. Düşünme, bir bireyin deneyimlerine dayanarak sorunları tanımlamaya ve çözmeye çalıştığı süreçtir. Torrance ve Guilford, yaratıcılığı akıcılık, özgünlük, esneklik ve ayrıntılandırma olmak üzere dört temel bileşenin birleşimi olarak görmüştür (Hosseini, 2008).

Yaratıcılığın tanımı konusunda bir fikir birliği olamamasına rağmen, yaratıcılık genellikle "aynı şeyi görüp farklı düşünme", "estetik problemleri çözme yeteneği", "daha önce bir araya getirilmemiş problemleri bir araya getirme", "sorunlara, sıkıntılara, bilgi eksikliğine, eksik öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma ve zorlukları belirleme, çözüm arama ve tahminlerde bulunma" ve "günlük problemlere alışılmadık çözümler getirme" olarak tanımlanmaktadır. Günümüzün en önemli ve kabul gören becerilerinden biri de özgünlük ve kullanışlılıktır. Bu anlamda yaratıcı olmak için yeni ve işe yarar şeyler yaratmamız gerekmektedir. Hatta sadece yeni şeyler üretmek yaratıcılık için yeterli bir kriter değildir. Yapılan faydalı ürünler bir problemi çözüyor olmalıdır. Hatta çözdükleri probleme göre yaratıcılık özelliği kazanırlar ya da kaybederler (Bacanlı vd., 2011).

İnsan yaşamında en yaratıcı dönem olan okul öncesi dönemde yaratıcılığın önemi yadsınamaz. Literatürde öğrenebilen ve geliştirebilen bir beceri olarak tanımlanan yaratıcılık, çocuğun gelişiminde ayrı bir gelişim alanı olarak görülmemekte, çocuğun genel gelişimini etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Koran, 2020; s.61). Doğuştan yaratıcı olan çocukların hayatlarına yaratıcı bireyler olarak devam etmeleri pek çok farklı faktöre bağlıdır. Yetişkinlerin; yaratıcılığın hem kişisel gelişim açısından hem çocuğun gelecekteki günlük yaşamı, meslek hayatı açısından hem de toplumsal açıdan önemini kavrayarak çocukların yaratıcılığını desteklemeleri gerekmektedir (Uzmen Özgül, 2020).

World Economic Forum (Dünya Ekonomik Forumu) (2016)'nun raporuna göre içinde bulunduğumuz yüzyılın yaşamsal becerileri sıralamasında yaratıcılığın en üst sıralardaki yerini koruduğu dikkat çekmektedir. Bunun nedeni, günümüzün hızla değişen iş dünyasında yaratıcılığı önemli bir rekabet avantajı sağlaması durumudur.

Yenilik ve farklılık yaratmak, sorunlara yaratıcı çözümler üretmek ve geleceği şekillendirmek için yaratıcılık gerekli bir beceridir.

Yenilikçi ve teknolojik bir dünya ile karşı karşıya kalındığında, çocukların giderek dijital teknolojilerle daha fazla vakit geçirdiği görülmektedir. Bu durumun çocukların yaratıcılıklarını olumsuz etkilememesi adına öğretmenler, öğrencilerin özgünlük ve yenilikçilikle problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan stratejiler sunmaları gereklidir (Varías, 2021). Çocuklar, karşılaştıkları günlük sorunları yaratıcı bir şekilde çözmelerine izin veren yeni deneyimlere açıktırlar (Van Broekhoven vd., 2020). Ebeveynler ve öğretmenler, çocuklara günlük sorunlarına yaratıcı çözümler bulma fırsatı vermelidir.

Carvalho vd. (2021)'ye göre okullar, henüz yaratılmamış işlerle gelecekte yüzleşmeleri için öğrencileri eğitmek zorunda kalmaktadır. Gelecekte henüz icat edilmemiş teknolojilerle başa çıkmaları gerekecek ve henüz bilmedikleri sosyal sorunları çözmeleri gerekecek. Eğitim hayatının tam olarak hazır olmadığı gelecek bugünün çocuklarının karşısına çok yakın bir zamanda çıkacak yarının yetişkinleri olarak o geleceğin bilinmeyen şartların da yaşamak durumlarında kalacaklar. İleride karşılaşılacak bu zorluklarla baş edebilmek için, çocukların daha bugünden 21. yüzyıl becerileri güçlendirilmelidir. Yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, girişimcilik, problem çözme ve üretkenlik gibi yeteneklerle şekillendirilmelidir. Yaratıcılık, 21. yüzyılda bilgi toplumlarının en çok ihtiyaç duyulan düşünme becerilerinden biridir ve okullarda mutlaka ele alınmalıdır (Ambrose & Sternberg, 2016; Craft, Jeffrey & Liebling, 2001).

Yaratıcılık hayatımızın hemen hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bunun için yaratıcılığı çok küçük yaşlardan başlayarak desteklemek, geliştirmek ve zenginleştirmek, şimdinin çocuklarının yarın daha esnek, hayal gücü güçlü, problem çözücü, ıraksak düşünen, farklı yollar deneyen ve üretken yetişkinler olmasını sağlayacaktır. Bu hem kişisel hem de toplumun daha iyi yerlere gelmesini sağlayacak bir gelişimdir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi için ilk sorumluluk yetişkinlerdedir. Evde aileler, okulda da eğitimciler yaratıcılığın önemini kavramaları gerekir. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için onlara; açık uçlu

sorular sormak, ıraksak düşünmelerini sağlamak, farklı yollardan problem çözmelerine destek olmak, hayal güçlerini zenginleştirmek, estetik değerleri arttırıcı etkinlikler yapmak, sanatı sevdirmek, dans, hareket, rol alma, müzik, şarkı söylemek, resim yapmak gibi farklı yollarla kendilerini ifade etmelerine teşvik etmek, algı ve dikkatlerini yoğunlaşmasını sağlayan etkinlikler yapmak, gözlem yapabilecekleri imkanlar sağlamak, neden-sonuç ilişkisini anlamalarını sağlamak, araştırma ve inceleme yapmalarını sağlamak, özgün ürünler oluşturmalarını sağlamak gibi konularda hem kendilerini hem de çocukları geliştirmelidirler (Uzmen Özgül, 2020).

Yaratıcı düşünme, bir ürün yaratma, buluş yapma, buluşun nasıl yapılacağını gösterme, hipotez formüle etme, yaratma, hayal etme, orijinal fikirler üretme ve farklı durumlarda neler olabileceğini tahmin etme becerilerini içeren üst düzey bilişsel becerilerden biridir (Hançerlioğlu, 2000; Larraz, 2015; Sternberg & Grigorenko, 2004). Collard & Looney, (2014) yaratıcı düşünmeyi geliştiren faktörleri; çocukların deneme yanılma ile öğrenmeleri, soru sormaları, bu soruların yanıtlarını araştırmaları, karşılaştıkları problem durumlarına çözüm aramaları olarak belirtmişlerdir. Yaratıcı düşünme süreci, sorunları bulma ve çözme yoluyla geliştirilebilirken, öğrencilerin yaratıcı düşünmeyi oluşturma çerçevesinde izledikleri düşünme stratejileri şunlardır: sorunu tanımlamak, çözümler/öneriler sunmak, kriterleri bulmak, bakış açılarını belirlemek, en iyi çözümleri seçmek ve farklı açılarıyla karşılaşmak (Vidergor, 2018).

Eğitim kurumları, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici etkinliklere müfredatlarında mutlaka yer vermeleri gerekir. Planlanacak olan etkinliklerin çocuklara farklı kültürlerle, düşünce biçimleriyle ve bakış açılarıyla tanışma fırsatı sunarak bakış açılarını genişletmelerine yardımcı olması önemlidir. Ayrıca çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, tartışabilecekleri ve yeni fikirler geliştirebilecekleri bir ortamın sağlanması da yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesine olanak sağlayacaktır. Çocuklar için Felsefe yaklaşımı, çocukları soru sormaya teşvik eden yaklaşımların başında gelir. Çünkü felsefe doğası gereği sorularla iç içedir. Taşdelen (2014), Felsefeyi insanların yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini ve kapasitelerini en yüksek şekilde ortaya koyabilecekleri bir “deneme alanı” olarak tanımlamaktadır. İşte bu “deneme alanı” küçük çocuklara düşüncelerini mantıklı bir

şekilde ifade etme imkânı tanır. Karmaşık problem ve sorunlarla uğraşırken farklı bakış açıları kazanmalarını, argümanları analiz etmelerini ve fikirlerini güçlü bir şekilde savunmalarını sağlar. Soru sormaya ve keşfetmeye teşvik eden Çocuklar için Felsefe yaklaşımı çocukların meraklarını arttırır ve konuları derinlemesine incelemelerine yardımcı olur. Bu sayede öğrenciler yaratıcı ve yenilikçi fikirler geliştirebilirler.

2.4.2.3. İşbirlikli Düşünme

İşbirlikli düşünme, ortak bir çözüm yolu bulmak adına farklı bakış açılarının bir araya geldiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Akkocaoğlu Çayır'a (2021) göre işbirlikli düşünme, "tartışma ortamında söyleyenden çok söylenenin önemli olduğu ve ortak aklın işe koşularak bir düşüncenin (fikrin) geliştirilmesini hedefleyen bir düşünme şekli"dir. Underwood ve Wald (1995), işbirlikli düşünme becerisine sahip olan kişilerin, topluluk içindeki diğer katılımcıların fikirlerine açık olup bu düşüncelerden yola çıkarak yeni fikirler inşa edebileceklerini, katılımcıların fikirlerini kendi değer ve inançları açısından irdeleyip değerlendirebileceklerini, birlikte düşünme sürecini etkin hale getirerek var olan düşünceleri zenginleştirebileceklerini ifade etmişlerdir.

Çocukların kavram ya da düşünce ile ilgili beraber akıl yürütme, planlama, karar verme gibi eylemlerini içerir. İşbirliğine dayalı düşünme, çocukların kendilerini içinde bulundukları topluluğun bir parçası olarak görmelerine, katılımcıların eşit bir şekilde söz alabilmesine, birbirlerine arkadaşça hitap ederek karşılık vermelerine ve ortak bir fikir inşa etmelerine olanak tanımaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çocuklar için Felsefe uygulamalarında soruşturan topluluğun tamamının etkin düşünme becerisini mümkün olabilecek en üst düzeye çıkarmak, kaynak olarak tanımlanabilen görüşlerini paylaşmak, karşılıklı destek sağlamak ve yeni ortak kavram oluşturmadaki başarılarının desteklendiği bir süreç takip edilmelidir. İşbirlikli düşünmeyi önceleyen bu süreç, ortaya atılan problemlerin nasıl çözüm bulacağı yönündeki paylaşımları, öğrenilen kavramların doğasını tartışmayı, katılımcıların zihninde var olan kavram ya da değerlerin bilgisinin akranlarıyla paylaşımını, öğretmeyi ve şimdiki zaman ile geçmiş öğrenme arasındaki bağlantı kurmayı içine alır.

Katılımcıların arasındaki yüz yüze etkileşim ne kadar artarsa akranlara karşı hesap verebilirlik, birbirlerinin muhakemelerini ve sonuçlarını etkileme yeteneği, sosyal modelleme, sosyal destek, kişiler arası ödüller ve kişisel olduğu kadar profesyonel ilişkilerin de gelişimi o kadar artacaktır (Şahin, 2023). Aslında bu yönüyle işbirliğine dayalı düşünme becerileri çocukların sosyal becerilerine dolaylı yönden katkı sağlamaktadır. Çocuklara yönelik felsefe, işbirliğini teşvik ederek onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve yeni bakış açıları kazanmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla, P4C'nin amacı, öğrencilerde ortak sorunları akranlarıyla işbirliği içinde çözmelerini sağlayan bir tür eleştirel düşünmeyi teşvik etmektir (Murris, 2013; Weber & Wolf, 2017).

2.4.2.4. Özenli Düşünme

Düşünmenin kaç türde ortaya çıktığı sorusu filozofların ve eğitimcilerin, özellikle düşünme eğitimi konusunu gündemine alan kişilerin sıklıkla sorduğu bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşünme becerileri ile ilgili genel olarak ‘yaratıcı düşünme’ ve ‘eleştirel düşünme’ kaynaklarda göze çarpmaktadır. Ama son yıllarda üzerinde durulan bir diğer düşünme türü de Lipman'ın çok boyutlu düşünme yaklaşımındaki son parça olan ‘özenli düşünme’dir. Çotuksöken (2016), özenli düşünmeyi tanımlarken “farklı seçenekleri dikkate alma, ilişkisel bağlamları keşfetme, olup bitenler arasındaki bağlantılara dikkati çekme, farkları/ayrımları ölçebilme ve tartabilme” ifadesini kullanmaktadır. Özen kelimesi, “Bir işin elden geldiğince iyi olması için gösterilen çaba, itina, ihtimam” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Özen sözcüğünden türetilen özenli düşünme de itinalı, etraflıca, ayrıntılı, derinlemesine düşünme anlamında kullanılır. Özenli düşünme becerisini kullanan kişi, bir konu hakkında derinlemesine düşünerek farklı bakış açılarından bakarak, detayları gözden kaçırmadan mantıklı sonuçlara ulaşmaya çalışır. Özenli düşünebilen bire, konuyu acele etmeden detaylı bir şekilde analiz edebilir ve doğru sonuçlara varmak için gereken çabayı gösterebilir. Bu düşünme tarzı, hızlı ve yüzeysel düşünmeden farklı olarak daha sağlam, tutarlı ve sağlıklı sonuçlara ulaşmayı hedefler (Şahin, 2023).

Özenli düşünme, öğrenme topluluğunun bir üyesi olmak için gerekli yeteneklerin ve sorgulama sürecinin geliştirilmesini içerir (Chesters, 2012: 89). Özenli

düşünme, saygı duyduğumuz şeye odaklanmamıza, değerini takdir etmemize ve onun değerine değer vermemize olanak tanır; bu nedenle, özenli düşünme birleştirici düşünmedir.

Özenli düşünme mantık ve duyguları gerekli durumlarda birbirinden ayırt etmeyi ve yine gerekli durumlarda birbirleriyle ilişki içinde olması gerektiğini savunur. Bu durum özellikle düşüncelerimizin kendimize veya topluma etkisi bakımından önemlidir. Duygularımızı dengelemeyi öğrendiğimiz ölçüde sosyal davranışlarımızı dengeleyebiliriz (Dombaycı, 2009: 409). Özenli düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme sürecinde nasıl düşündüğümüze ve neyin düşünmeye değer olduğuna karar vermemize yardımcı olur. Düşüncelerimiz tutkularımızdan ve duygularımızdan bağımsız değildir. Bunu anlamak, ulaştığımız yargılara dair bize fikir sağlar. Duygularımız bazen bizi daha insancıl kararlar almaya yönlendirirken bazen de tam tersine neden olurlar (Bülbül Hüner, 2022).

Gündelik yaşamda "iyi düşün" dediğimizde kastettiğimiz özenli düşünme, doğru düşünmenin bir diğer biçimidir. Özenli düşünme düşünmeye ve kullanılan süreçlere değer veren bir düşüncedir. Özenli düşünme kişinin kendini (özünü) verebildiği düşünme biçimidir. Özenli düşünmenin altında yatan bireysel açıdan kişinin değerleri yani önem verdiği şeylerdir. Toplumsal planda ise özenli düşünme etik kuralları ön planda tutan düşünme biçimidir. Özenli düşünmenin nesnesi açısından bakıldığında özenli düşünmenin dört nesneye yönelik olduğu düşünülebilir. Kişi kendine, başkalarına, doğaya veya birtakım ilkelere yönelik düşünebilir ve düşünmeye özen gösteriyor olabilir. Bacanlı'ya (2012) göre özenli düşünen kişilerin özellikleri şunlardır:

- **Talimatlara uymak:** Özenli düşünen kişiler talimatlara uyarlar.
- **Öz-farkındalık:** Özenli düşünen kişiler kendilerinin farkındadırlar. Ne yaşadıklarının ve yaptıklarının farkındadırlar. Böylelikle düşünme eylemine özen göstermiş olurlar.
- **İlke sahibi olmak:** Özenli düşünen kişilerin kendi ilkeleri vardır. İlkeleri olmayan kişilerin özen göstermesi de beklenemez**.**

- **Etik kurallar:** Ahlaki ilkeler özenli düşünen kişiler için önemlidir ve bu kuralları uygulama konusunda titizdirler.

Gerekli talimatlara uymayan, kendisinin farkında olmayan, ilkeleri olmayan ve etik kuralları önemsemeyen kişiler düşünme konusunda da özensiz olurlar. Bu durumda özenli düşünmenin tersi özensiz düşünme veya pervasız düşünmedir diyebiliriz. Özensiz düşünme herhangi bir özen göstermeden yapılan düşünme eylemidir. Yani düşünme sürecine yeterli özen göstermeyen, herhangi bir ilke veya kurala uymayı önemsemeyen bir düşünme biçimi özenli düşünmenin tersidir (Bacanlı, 2012).

Özenli düşünme becerisine sahip olan bir kişi, kavramlar arasındaki ilişkisel bağlamları keşfedebilir. Etrafında konuşulan konular ya da yaşanan durumlar arasındaki ilişkileri dikkatle inceleyebilme ve irdeleyebilme yeteneğine sahip olur. Soruşturan topluluk olma sürecinde özenli düşünme ilk olarak özenli bir dil kullanımını gerekli kılar. Katılımcılar birbirlerini dikkatli ve etkin biçimde dinler. Konuşma sırası önemsenir ve farklı görüşler saygıyla dinlenip değer verilir. Soruşturma sürecine topluluktaki her bireyin katılımı özenle desteklenir. Özenli ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olan ve bu becerileri birlikte kullanabilen kişiler, hipotez önerme ve yeni düşünce üretme açısından avantajlıdır. Özenli düşünme, bir konu veya sorun hakkında farklı görüşlere, bağlamlara ve ilişkilere dikkat ederek, mantıklı, tutarlı ve yaratıcı bir şekilde düşünebilme becerisine sahip olmak demektir. Bireysel ve toplumsal gelişim için bir ihtiyaç olan özenli düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin temelini oluşturur. Sadece doğuştan gelen bir yetenek değildir zamanla öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir (Şahin, 2023).

Duygularımızın düşüncelerimizi ne ölçüde şekillendirdiğini ve yönlendirdiğini her zaman fark etmeyebiliriz ve duygularımızın aslında bir çerçeve, bir anlam, bir bakış açısı veya farklı bir bakış açısı sağladığının farkında olmayabiliriz. Duygular olmadan düşünmek sade ve sıkıcı olur; dolayısıyla düşünme ve duygular arasında çok önemli bir ilişki vardır. Bu bağlantıyı kuran öznedir. Önemsemek, değerini takdir etmek için saygı duyduğumuz nesneye odaklanmak olarak tasvir edilebilir. Önemseyen düşünme iki anlam taşır; biri düşüncemizin odak nesnesinin ne

olduğunu merakla düşünmek; diğeri ise birinin düşünme tarzına odaklanmaktır. Lipman, özenli düşünmenin farklı yönlerini şu şekilde sıralamaktadır: takdir edici, duyarlı, aktif, normatif ve empatik düşünme. Lipman, bu düşünme biçimlerinin hayata geçirilebileceği ortamı "sorgulama topluluğu" olarak tanımlamaktadır. Sorgulama topluluğunun bireye en büyük katkısı, başkalarının deneyimlerinden öğrenme ve aynı zamanda düşünceleri diğer fikirlerle karşılaştırma ve bunlar üzerine inşa etme fırsatıdır (Dombaycı, 2014).

2.4.3. Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının Uygulanması

Felsefe yaklaşımının uygulama aşamalarından önce Çocuklar için Felsefenin temel kavramları üzerinde durmak gerekir. Çocuklarla beraber yürütülen felsefe uygulamalarında kullanılan temel kavramlar;

Kolaylaştırıcı: Çocuklar için Felsefe yönteminde öğretmen rolündeki kişiye "kolaylaştırıcı" (facilitator) denir (Kulkul, 2022). Soruşturmaya rehberlik eden kişi "kolaylaştırıcılık" yapar. Sorumluluğu, bilgi aktarmak ya da topluluğa bir şey öğretmek değildir. Ayrıca doğru ve yanlışı bilen, soruşturan topluluğun görüşlerini yargılayan bir hakim de değildir (Suvaroğlu vd., 2022: 11). Kolaylaştırıcı, düşünce ortamının oluşmasında işi kolaylaştıran olarak bulunmalıdır. Bu yönüyle oturumun sonunda "sen haklısın", "sen haksızsın" gibi bir yargı bildirilmesi veya tartışmanın bir neticeye bağlanması zorunlu değildir. Hatta birçok tartışmada neticeye ulaşılmaz. Oturumdaki amaç, herhangi bir felsefi problemi çözmek veya bir kavramın gerçek anlamda tanımını elde etmek olmamalıdır. Amaç, çocuklara kendilerini ifade etme fırsatı vererek kendinden farklı düşünenlere karşı saygı duymasını sağlamak ve aklını doğru kullanma becerisini kazandırmaktır (Kulkul, 2022).

Kolaylaştırıcının bir felsefe geçmişi olmayabilir (Gaut & Gaut, 2021: 11) ama kolaylaştırıcının felsefi arka planı olan doğru uyarını seçebilmesi önemlidir. Gerekli ve yeterli eğitime sahip olması, süreci soruşturan toplulukla defalarca deneyimlemiş ve topluluğu motive edebilen yeterliliğe sahip olmalıdır. Katılımcılara saygı duymalı, her fikri ciddiye almalı ve topluluğun saygı, anlayış, işbirliği, nezaket ve güven duyduğu bir ortam yaratmalıdır. Görüşleri belli bir yöne, belli bir hedefe doğru itmeye

çalışmadan soruşturma sürecini sürdürebilmeli, geri planda ama güçlü kalmalıdır. Katılımcıları özenli bir dil kullanmaları ve işbirlikçi olmaları konusunda yönlendirmeli ve iyi bir örnek teşkil etmelidir. Kolaylaştırıcı, her zaman aktif bir dinleyici olmalıdır. Katılımcıların görüşlerinin göz ardı edilmemesine, soruşturmanın tıkandığı yerlerin doğru sorularla açılmasına, varsayımların sınanmasını desteklemeye, argümanları açıklığa kavuşturmaya ve yaratıcı fikirleri ortaya çıkarmaya özen gösterilmelidir. Düşünce çeşitliliğini teşvik etmeli, dikkati dağılan, süreci takip etmekte zorlanan, soruşturma çukuruna düşenlerin olduğunu fark ettiğinde gerekli öğretim stratejilerini kullanarak sürecin devamlılığını sağlayabilmelidir. Kolaylaştırıcı, kendi karakteriyle orada olmadığını farkına varmalı ve gerekirse yaratıcı drama tekniklerini kullanabilmeli ya da katılımcıları çatışma yaratarak etkili bir şekilde düşünmeleri için harekete geçirebilmelidir. Soruşturmaya müdahale etmemeli ve görüşlerini katılımcılarla paylaşmamalıdır. Topluluk üyelerine sorulan soruyu sindirebilmeler ve akıllarında imgeler oluşturabilmeleri için gerekli düşünme alanını yaratabilmelidir (Şahin, 2023).

Çember: Çocukların birbirlerini görebilecekleri bir pozisyonda oturmaları önemlidir ve bu sınıfın veya öğretim alanının yapısına ve düzenine bağlıdır. Katılımcıların bir çember şeklinde oturmasının nedeni herkesin birbirini görebilmesi ve kolaylıkla diyaloğa geçebilmesini sağlamaktır. Ancak bazen bu oturma düzeni sınıfta yeterli alan olmadığı için mümkün olmaz böyle durumlarda yarım daire ya da at nalı şekli tercih edilebilir. Oturma düzenin de Kolaylaştırıcının da topluluktan üstün olmaması adına çemberdeki oturma düzenine uyum sağlar. Küçük çocuklarla yapılan bir oturum olduğunda da kolaylaştırıcı da çocukların oturduğu sandalyelerden birine oturur (Suvaroğlu vd., 2022: 11; Topping, Trickey & Cleghorn, 2020). Hava şartlarının uygun olduğu zamanlarda Çocuklar için Felsefe oturumları dış alanlarda da yapılabilir. Antik Yunan'da tam da bu tür amaçlar için "filozofların bahçeleri" yaratılmıştır. Bu alan, herhangi bir açık mekan, halka açık parktaki sessiz bir yer veya okul bahçesi olabilir. Seçilecek alan ile ilgili altın kural soruşturmanın sessiz bir ortamda yapılmasıdır. Gürültülü bir ortam katılımcılar açısından stresli bir durum yaratacaktır ve bu stres diyaloğu kesintiye uğratabilir. Kapının çalınması veya odaya giren bir yabancı tartışmanın akışını etkileyebilir (Fisher, 2022: 179).

Çember, çocukların sevecen, kapsayıcı ve demokratik bir ortamda dinleme, kendini ifade etme, başkalarına saygı duyma ve sorun çözme gibi sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini öğrenip uygulayabilecekleri güvenli bir temel sağlar (Mosley, 2009). Öğretmen daha kolaylaştırıcı bir rol üstlenirken, öğrenciler birbirlerine saygı duymayı, birbirlerini dinlemeyi, birbirlerinin görüşlerini ve bakış açılarını takdir etmeyi ve işbirliğine dayalı problem çözmeyi kolaylaştıran ve teşvik eden bir yapı içinde öğrenmelerinde daha aktif bir rol üstlenirler. Öğrenme deneyimseldir ve oyunlar, rol oyunları, küçük grup çalışmaları, şarkı söyleme ve fiziksel aktiviteler gibi stratejilerden yararlanılır. Böyle bir ortamda öğrenciler sadece hedeflenen özel becerileri öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda sürecin kendisi güçlü bir sosyal ve duygusal öğrenme deneyimidir (Cefai vd., 2014).

Wartenberg (2009), felsefi tartışma yapılabilmesi için ideal olan grup sayısını 6- 12 arasında belirlerken; Direk'e göre (2002), gruptaki kişi sayısı 10 kişiden daha az, 15 kişiden de fazla olmamalıdır. Çocukların diyalog kurmayı öğrenmeleri için öncelikle yüz yüze gelmeleri gerekir (Cam, 2023: 25). Çocukların birbirini rahatlıkla görebilmesi ve duyabilmesi için daire şeklinde oturmaları önerilir. Felsefi bir tartışmada tüm katılımcıların görüşleri eşit derecede önemlidir ve dikkate alınmaya değerdir. Bu eşitlik grubun ortamına veya oturma düzenine yansıtılmalıdır (Fisher, 2022: 179). Çocukların sandalyede oturmaları, oturumun sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için önemlidir. Çemberde minder tercih edildiğinde çocukların daha rahat bir oturma şekline geçtikleri ve bu sebeple de dikkatlerini tam olarak uyarana veremedikleri görülür.

Çemberde oturmak, Çocuklar için Felsefe oturumlarının sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi adına önemlidir ama tek kazanımı bu değildir. Çemberin ve Çocuklar için Felsefenin çocukların sosyal becerilerine katkısı da göz ardı edilmemelidir. Çocuklar çemberde konuşmak için sıra beklerler, arkadaşlarının görüşlerini dikkatlice dinlerler ve farklı görüşlere saygı duyarlar, empati becerileri gelişir. Kişisel ve toplumsal saygının gelişmesi adına bu önemli bir kazanımdır. Ayrıca çocuklar birbirlerini dinleyip fikir alışverişinde bulunarak ortak oldukları bir problemle ilgili

farklı çözüm yolları önerebilirler. Bu durum da çocukların hem işbirliği içinde düşünmelerine hem de problem çözme becerilerine katkı sağlar.

Soruşturan Topluluk: Çocuklar için Felsefe uygulamalarında topluluğun adı; soruşturan topluluktur. Soruşturan bir toplulukta yer alan çocuklar, bilginin pasif alıcısı değil, aktif üreticisi olurlar. Soruşturmanın iyi bir şekilde gerçekleşebilmesi için soruşturan topluluk üyelerinin sorumlulukları vardır. Dikkatli dinlemek, düşünceler üzerinde düşünmek, kendi düşüncelerini gerekçelendirme ek, karşıt bir düşünceye özenli yaklaşmak, toplulukta yer alan her çocuğun uygulamadan fayda sağlamasına destek olmak vb. Soruşturan topluluk öğrenen ve gelişen bir yapıdır. İlk uygulamadan itibaren her uygulamada yöntemin kazanımları birer birer hayata geçer ve zaman içerisinde topluluk soruşturma yapmayı öğrenir (Suvaroğlu vd., 2022:12). Sınıf içi oluşturulan diyaloglarla katılımcılar, birbirlerinin fikirlerine katılmak ya da yeni bir fikir öne sürmek için birbirlerine karşı sorumlu olduklarından oturum boyunca herkesi iyi dinlemeyi ve kişilerle doğru iletişim kurmayı gerektirir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980).

Matthew Lipman ve arkadaşları (1980) bir soruşturma topluluğundaki süreci, "bir yatın rüzgara karşı yelken açmasına" benzetmiştir. Tekne, rüzgarda zig-zag çizerek yol almak zorundadır, ancak yine de ileriye doğru bir hareket söz konusudur. Benzer şekilde, diyaloğun ipleri bir o tarafa bir bu tarafa gidebilir, ancak önemli olan anlayışta ileriye doğru bir hareketin olmasıdır. "Doğru" cevaplar olmasa da grup diyaloğun sonunda konu hakkında başlangıçta bildiklerinden daha fazlasını bilecektir. Topluluk zaman içinde büyük ölçüde kendi kendini yönetecek şekilde gelişmeli, zaman içerisinde sorgulama ve diyaloğa öğrenciler liderlik etmelidir (Topping, Trickey & Cleghorn, 2020).

Çocuklar için Felsefe programının bütünsel etkilerinin birçoğunun, bazen programın yan etkisi olarak geliştiği görülebilir. Bu duruma örnek olarak; soruşturan topluluk içerisinde çalışmak, çocuklara sürekli olarak P4C'nin 4 C'si (eleştirel, özenli, işbirlikçi ve yaratıcı düşünme) hatırlatıldığı veya bunlara atıfta bulunulduğu için çocuklarda düşünsel, duygusal ve davranışsal alışkanlıkların aşılanmasına ve

mükemmelleştirilmesine yol açması gösterilebilir. (Fisher, 2013; SAPERE, 2015; Splitter, 2014; Ward vd., 2015).

Uyaran: Çocuklar için Felsefe oturumunda soruşturmanın bir bağlam içerisinde gerçekleşmesi gerekir. Bu bağlamı sağlayacak olan şeye uyaran (stimulus) denir. Arka planında felsefi bir sorun, çatışma barındıran, olay örgüsü belli bir felsefi soruyu işaret eden çocuk kitapları, sanat eserleri, hikayeler, şiirler, fıkralar, uzun metrajlı filmler veya animasyon filmleri uyaran olabilir. Kullanılan materyaller genellikle, anlamayı kolaylaştırmak için fotoğraf veya çizimler eşliğinde nispeten basit kelime ve sözdizimine sahip çocuk kitapları veya kısa hikayelerdir (Leleux, 2014; Pettier & Chirouter, 2012). Soruşturma, öykü ya da öykünün bir kısmından hareket edilerek, sesli okuma ile başlayabileceği gibi video gösterimi ya da örnek olayla da başlayabilir, sorular ve tartışma da buna göre şekillenebilir. Kolaylaştırıcı en önemli sorumluluklarından biri doğru uyaranı seçebilmektedir. Çünkü doğru seçilmiş bir uyaran, soruşturmanın başarısını etkileyecektir (McCall, 2017; Özdemir, 2021: 23; Suvaroğlu vd., 2022: 12; Topping, Trickey & Cleghorn, 2020; Worley, 2021: 35). Kayda değer bir sorun bulma, o sorunu ifade etme, doğru soruları sorma ve meseleleri birbirinden ayırma becerilerinin soruşturma yeteneğini geliştirme sürecinde ne kadar önemli olduğunu unutmamalıyız. Bu yüzden de seçtiğimiz uyaranın mutlaka çocuklar arasında sorunlar üretmesi ve tartışmayı körüklemesi gerekir (Cam, 2023).

Kolaylaştırıcı felsefe yapma konusunda uzmanlaştıkça okuduğu bir hikayede ya da seyrettiği bir filimde felsefi bir soru olup olmadığını görebilir ve onu ders materyaline çevirebilir (Özdemir, 2021: 23). Kolaylaştırıcının oturum öncesi mutlaka uyaranı detaylı bir şekilde incelemesi ve soruşturma için hazırlık yapmış olması gerekmektedir. Böylelikle soruşturma daha sağlıklı bir şekilde ilerleyecektir. Ayrıca oturum sırasında kolaylaştırıcının konu hakkındaki görüşü önemli değildir. Önemli olan hazırlanan uyarandan yola çıkarak kolaylaştırıcı tarafından sorulan sorular üzerine çocukların düşünmesi ve düşüncelerini saygıyla dile getirebilmesidir.

Lipman ve Sharp'a göre kullanılacak uyaranların bazı temel özelliklere sahip olması gerekir. Metinler çocuğun günlük yaşantısıyla ilgili olmalı, yaşına uygun olmalı, çocukların anlayamayacağı soyutlamalar içermemelidir. Ayrıca metindeki

olaylar çocukların hayatında var olan ve anlaşılması daha kolay olan mutluluk, dostluk gibi felsefi kavramları da gizlemelidir. Metinlerdeki karakterler çocuklara model olmalıdır. Bu karakterler günlük hayatın içinde karşılaşılabilecek sıradan kişiler olmalıdır. Uyarandan hareketle özelden genele doğru sorgulamayı ve metnin kavramsal olarak tartışılmasını sağlar (Akkocaoğlu Çayır, 2015). Çocuk edebiyatı, felsefi problemlerle ilgili düşünmek isteyen kişiler için zengin bir kaynağa sahiptir (Mohr Lone, 2020). Uyaran olarak seçilecek olan hikaye kitaplarının temalar şunları içerebilir: arkadaşlık, başkalarına yardım etmek, işbirliği, adalet, sabır, paylaşmak, bağışlama, özgürlük, öfke, güzellik, korku, zorbalık, mutluluk, umut veya yalanlar (Topping, Trickey & Cleghorn, 2020). Örneğin; uyaran olarak seçilen bir hikayede özgürlük kavramı üzerine soruşturma yapılacaksa ilk olarak "Bu hikayede özgür olan kimdir?" sorusuyla özgürlük kavramı üzerine düşünmeye başlarlar, varsayımlarını sorgular, gerekçelendirir, diğerlerinin varsayımlarını dinler, çıkarsama yaparlar. Etkinliğin sonunda kesin bir tanım yapmaları beklenmez. Zaten amaç ortak bir yargıyı ya da tanımı zihne aktarmak değil çocukların durumu değerlendiren, akıl yürüten ve yargıda bulunan zihnini aktif kılmaktır (Özdemir, 2018). Zaten felsefede doğru cevapların ne olabileceğine karar vermek çok zordur. Çünkü mutlak bir doğru cevap yoktur. Dolayısıyla çocukların özgürce yeni fikirler keşfedeceği bir alan yaratmak doğru cevabı aramaktan daha önemlidir. Bu alanda çocuklar hata yapabilir, herhangi bir noktada hata yaptıklarını ifade etmek kolaylaştırıcının görevi değildir, çocuklar hatalarını kendi başlarına fark eder (Worley, 2021).

Wartenberg (2009), uyaran olarak bir hikaye kitabı kullanılacaksa, hikâyeye geçmeden önce hikâyeyle ilgili resimlere bakıp incelenmesi ve hikâyenin başlığı ile ilgili konuşulmasının faydalı olduğunu söylemektedir. Hikâyeyi okurken felsefi bir kavram tanımlanmalı ve hikayedeki olaylar belirlenen felsefi kavram çerçevesinde sorular ile tartışılmalıdır. Hikayeyi okuduktan sonra hikayenin tamamını göz önünde bulundurarak felsefi kavramlar üzerinde sorularla düşünmeye devam edilmelidir (Akkocaoğlu Çayır, 2015). Platon ve Aristoteles için felsefi bir sorgulamada "nereden başlandığı" çok önemlidir. Bunun için de uyarana eşlik edecek özenle seçilmiş sorular doğru başlangıç için yardımcı olacaktır (Worley, 2024:23).

Temel Sorular: Uyaran paylaşımından sonra soruşturmayı başlatacak başlangıç sorusunun, ara geçiş sorularının ve felsefi sorunun mutlaka kolaylaştırıcı tarafından soruşturma öncesinde oluşturulması gerekir. Suvaroğlu vd. (2022: 13), Çocuklar için Felsefe oturumlarında kullanılacak soru çeşitleri aşağıdaki gibi gruplamıştır;

a) Başlangıç sorusu: Kolaylaştırıcının uyaranı toplulukla paylaştıktan sonra soruşturmayı başlattığı ilk sorudur. Bu ilk soru arka planında felsefi bir sorun barındıran uyaranla ilgili bir sorudur. Soruşturmaya açılım getirebilmesi için doğru şekilde hazırlanmalı ve mutlaka doğru yerde sorulmalıdır.

b) Ara geçiş sorusu: Soruşturmayı felsefi soruya taşıyabilmek için bir basamak olarak düşünülmelidir ara geçiş sorusuyla amaç soruşturmanın özelden (uyaran) genele (felsefi soru) doğru taşınmasıdır.

c) Felsefi soru/sorular: Çocuklar için Felsefe yöntemi ile felsefi soruşturmanın derinleştiği sorulardır. Ana ve alt kavramlarla ilgili topluluğun düşünmesine imkan tanıyacak şekilde soruşturmanın son bölümünde paylaşılır. Felsefi sorular, bilimsel sorulardan ve günlük hayatta ortaya çıkan sorulardan farklı olarak yerleşik bir cevapları yoktur. Farklı felsefe dallarının farklı soruları olduğunu belirten Gaut ve Gaut (2021: 14), bu soru türlerini örneklendirmiştir;

- Siyaset felsefesi, adil olma ile ilgili soruları içerir. Örneğin, eşit olarak mı yoksa ihtiyaca göre mi dağıtılması gerektiğiyle ilgili sorular.
- Çevre felsefesi, çevreye olan davranışlarımız ile ilgili soruları içerir. Örneğin, yeşil alanlara ne ölçüde inşaat yapılabilmesi hakkında sorular.
- Toplum felsefesi, topluluklar ve dostluklar hakkında soruları içerir. Örneğin, diğer kişilerle ne zaman işbirliği yapmamız gerektiği ve iyi bir arkadaşın özellikleri ile ilgili sorular.
- Etik, erdemler ve kötü alışkanlıklar ve ahlaki olarak neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında soruları içerir. Örneğin, nezaketin ne olduğu ve yalan söylemenin her zaman yanlış olup olamadığı ile ilgili sorular.
- Estetik, sanat ve güzellik ile ilgili soruları içerir. Örneğin, bir şeyi güzel yapan şey nedir, çizimler ve fotoğraflar arasındaki farklar nelerdir gibi sorular.

- Zihin felsefesi, insanlar ve zihinsel durumlar ile ilgili soruları içerir. Örneğin, bir kişiyi insan yapan nedir ve duyguların doğası ile ilgili sorular.
- Bilgi felsefesi, bilgi ile ilgili soruları içerir. Örneğin, rüya görmediğimizi nasıl biliyoruz?
- Metafizik, neyin gerçek olduğu ve şeylerin ne zaman aynı kaldığı ile ilgili sorular. Örneğin, sayıların gerçek olup olmadığı ve tüm parçaların değiştirilse bile bir şeyin aynı kalıp kalamayacağı ile ilgili sorular.

Ayrıca kolaylaştırıcının soruşturmanın iskeletini hazırlayabilmesi ve açılım yapabilmesi için aşağıdaki soru kalıplarını da kullanması gereklidir;

Bu fikre katılıyor musunuz? Katılmıyor musunuz? Neden bu fikre katılıyorsunuz? Katılmıyorsunuz? Bu şekilde düşünmenin nedeni nedir? Bu ifadeyle ne demek istedin? Kullandığın ifadeyi biraz açar mısın? Bu söylediğin ile ilgili bir örnek verebilir misin? Bunu başka kelimelerle açıklayabilir misin? Bunu biraz daha açabilir misin? …. ile ne demek istiyorsun? gibi sorular kullanılabilir. Çocukların kendini ifade etmesi genellikle zaman alır, bu nedenle, onların adına konuşmadan kendilerini ifade etmelerini sağlamak kolaylaştırıcı onun görevleri arasındadır (Suvaroğlu vd., 2022: 13; Worley, 2021: 36). Soruşturma için oluşturulan sorularda çocukların oy verme tecrübelerinden faydalanılabileceği gibi, bu aşama oturuma başkanlık eden kişinin inisiyatifinde de olabilir. Uygulamalarda farklılık gösteren bu durumlar oturumu yöneten kişinin kullandığı metoda göre değişiklik gösterebilir (Erdoğan, 2018).

Felsefe verilen cevapları destekleyebilmek için nedenler arar. Sadece bir şeyi iddia ediyor olmak yeterli değildir. Bir şey söylendiği zaman bu mutlaka bir örnekle desteklenmelidir. Soruşturan topluluktaki kişilerden birinin söylediği bir şeye fikir olarak katılmayan kişi, bu söyleme karşı bir örnek vermelidir. Bu örneğin diğer kişinin söylediği ile çelişen bir örnek olması önemlidir. Karşı örnekler, birinin iddialarına karşı ileri sürülebilecek bir tür itirazdır. Örneğin, kişi neden katılmadığına dair bir argüman verebilir ve kendi konumunu desteklemek için bir argüman sunabilir. Ayrıca söylediklerini desteklemek için genel bir neden olan bir ilke bulmaya çalışabilir. Felsefe, günlük hayatta kullandığımız akıl yürütmenin aynısını kullanır, ancak

gerekçeler sunma ve iddialarını formüle ederken dikkatli, açık ve sistematik olmaya çalışır. Küçük çocuklar, şaşırtıcı derecede karmaşık yollarla akıl yürütmeyi öğrenebilirler (Gaut & Gaut, 2021: 16).

Topping, Trickey ve Cleghorn' e (2020) göre, öğretmenler açıklama, neden ve kanıt isteyerek (çocukları önce düşünmeye sonra cevap vermeye davet ederek) iyi bir soru sorma modeli oluştururlar. Bu durum, dinleme, konuya bağlı kalma, iddiaları değerlendirme ve kendi bakış açısını kanıtlama konusunda pratik sağlar. "İyi" soruları (öğretmen veya öğrenciler tarafından) kullanma becerisi çok önemlidir. Bu bağlamda "iyi" sorular açık, diyalog konusu hakkında daha fazla bilgi edinmeye yardımcı olan ve bu konuda bilgi oluşturan sorulardır. Bu tür sorular kullanıldığında diyalog daha derin ve anlamlı hale gelir. Sorular şöyle olabilir:

- Bunu söylemek için ne gibi sebepleriniz var? Bu konuda daha fazla açıklama yapabilir misiniz? (Açıklayıcı)
- Bunu nasıl biliyorsunuz? Kanıtınız nedir? (Kanıt Arama)
- Başka bir bakış açısı var mı? Bunu başka bir şekilde ifade edebilir misiniz? (Alternatif Görüşleri Keşfetme)
- Neden böyle düşünüyorsunuz? Bunun nedeni nedir? (Yüzeysel olanı araştırmak)
- Eğer... o zaman... hakkında ne düşünüyorsun? Dediniz ki... peki ya...? (İskele kurma
- Bunu pratikte nasıl test edebiliriz? Bu ilk söylediklerinizle tutarlı mı? (Çıkarımların Test Edilmesi)
- Ana noktaları bizim için özetleyebilecek biri var mı? Düşüncelerimiz bizi nereye götürdü? (Değerlendirme)

Felsefi bir tartışmada, kolaylaştırıcının aşağıdaki gibi sorular sorduğu da görülecektir;

- Bunu söylemek için ne gibi sebeplerin var?
- Bu konuya neden katılıyorsun (veya katılmıyorsun)?

- Az önce kullandığın terimi nasıl tanımıyorsun?
- Bu ifadeyle ne demek istiyorsun?

Öğretmen bazen öğrencilerinin kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını görebilir. Bu gibi durumlarda öğrenci doğru kelimeleri bulamıyor olabilir ya da utanıyor olabilir. Böyle durumlarda da öğretmenin çeşitli yardımcı ifadeleri kullanarak öğrencilerinin katılımını sağlaması gerekir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023: 179). Aşağıdaki ifadeler katılımı destekler niteliktedir;

- Söylediklerin …… olarak ifade edilebilir mi acaba?
- Anladığım kadarıyla diyorsun ki ……..
- Görüşlerini ….....olarak ifade etsem yardımcı olur mu?

Öğretmenin bu ifadeleri öğrencinin ne söylediğini netleştirmesi için kullandığına dikkat edilmelidir. Bu sorular çocuğun sözlerinin nedenlerini veya içerdiklerini sormaz; bunlar sadece başka şekilde ifade etmeyi veya çocuğun aydınlatıcı olması gereken belirli yorumları başka şekilde ifade etmesini sağlama çabalarıdır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023: 180). Çocuklar için Felsefe oturumlarına katıldıkça, çocukların sorulara cevap vermeye odaklanmaktan ziyade nasıl soru sorulacağını öğrendikleri özgüvenlerini geliştirerek soru sormaya öncülük ettikleri görülmektedir (Topping, Trickey & Cleghorn, 2020).

Soruşturma: Soruşturma, sorunlu bir durumla başlar. Hepimiz gündelik yaşamda bir şeylerin hiç hesapta yokken ve sebebi bile belli değilken ters gittiği durumlara düşmüşüzdür. Bazen de yaşamın olağan akışının dışında zorluklar ve sorunlarla karşılaşabilir, tuhaf ve şaşırtıcı olaylar yaşayıp ne tam olarak anlayabilir ne de açıklayabiliriz. Sınıflarda ise sorunlu durumlar hem gerçek hem de hayal ürünü olabilir. Edebi bir anlatı ya da belki bir gazete haberinin yol açtığı sorunlu durumlarla karşılaşabiliriz. Kaynağı ne olursa olsun bizim için önemli olan bu durumu çocukların sorunlu bulmasıdır. Çocukların merakını uyandırmadıkça soruşturmaya başlamamız mümkün değildir. Çocukların doğru cevabı bulduklarına inandıkları ya da öğretmenin verdiği ödevlerden biri gibi gördükleri rutin meseleler ne yazık ki burada işimize yaramayacaktır (Cam, 2023: 23). Çocuklar için Felsefe soruşturmalarında amaç doğru

ya da yanlış bir cevaba ulaşmak, topluluğu kolaylaştırıcının düşüncelerine ya da sorgulanmadan kabul görmüş ezber düşüncelere ikna etmek değildir. Farklı fikirler ışığında kavramları aydınlatmak, felsefe yapmaktır. Felsefede tek bir doğru yoktur. Aynı kavrama dair farklı görüşler ve temellendirmeler vardır. Toplumdaki çocuklar farklı görüşler ışığında kendi fikrine eleştirel bir gözle tekrar bakarlar ve böylelikle beraberce düşünürler (Suvaroğlu vd., 2022: 13).

Soruşturmaya katılan kişileri düşünmeye teşvik eden materyallerin kullanılması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için çocukların zihninde gerçekten sorular uyandıracak meseleler bulmalıyız. Belirli tek bir doğru cevabı olan değil, birden çok çözümü olabilecek sorunlar öğrencilerin keşfetmeye değer birçok farklı görüş sunabileceği konular üretmeliyiz (Cam, 2023).

Felsefi diyalog sadece bir fikir alışverişi değildir; daha ziyade öğrencilerin fikirlerini gerekçelendirmeye zorlandıkları bir bağlam sağlar. Felsefi diyalog, öğrenciler ile konu arasında daha derin bir bağ kurulmasını teşvik eder ve öğrenmeyi daha ileri bir anlayış düzeyine taşıyabilir (Topping, Trickey & Cleghorn, 2020). Ancak, işe yaraması için belirli bir şekilde yapılması gerekir. Öğretmenler, çocukların söylemek istediklerini tam olarak ifade edebilmeleri için sessizliği sağlayarak çocukların konuşmalarına alan bırakmalıdır. Çocukların birbirlerinin fikirlerini saygılı bir şekilde dinlemeleri sadece kendilerini rahat ifade etmelerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda çocukların soruşturan topluluğun bir üyesi olarak kendilerini gruba ait hissetmelerini de sağlar (Fair vd., 2015). Soruşturan topluluk içerisinde düzeni sağlamak ve Çocuklar için Felsefe oturumunun sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için mutlaka ki belirli kuralların gündeme gelmesi gerekir. Felsefe soruşturmalarında kuralların soruşturma başlamadan çocuklara aktarılması önemlidir. Küçük yaş gruplarının bu kuralları hatırlayabilmeleri adına her oturumdan önce kurallar mutlaka tekrar edilmelidir. Gaut ve Gaut (2021: 19), felsefe soruşturmalarının uygun bir şekilde tamamlanabilmesi için en önemli kuralları belirlemişlerdir. Bu kurallar şunlardır;

- Konuşmadan önce düşünün.
- Gruptaki diğer çocukları dinleyin.

- Bir seferde sadece bir kişi konuşabilir.
- Diğer çocukların fikirlerine saygı gösterin.
- Söylenenlere katılıp katılmadığınıza karar verin.
- Cevaplarınızı nedenleriyle söyleyin.

Herkese saygı gösterilmesini teşvik eden bu temel kurallar oturuma başlamadan önce belirlenir. Kolaylaştırıcı, kuralların belirlenmesine çocukları da dahil etmelidir, böylece çocukların kuralları benimsemeleri daha kolay olacaktır. Söz kesmemek, bir sınıf arkadaşıyla dalga geçmemek, dinlemek veya yeniden ifade etmek gibi en temel kurallar, 4 yaşından itibaren tartışma çerçevesini oluşturmak için uygundur (Brénifer, 2001; Delsol, 2006; Topping, Trickey & Cleghorn, 2020).

Değerlendirme: Her oturum mutlaka bir değerlendirmeyle son bulur. Değerlendirmede ilk olarak başlangıç sorusuna, ara geçiş sorusuna, felsefi soruya, çocuklardan gelen görüşlere, soruşturma sırasında hangi kavramlar üzerinde düşünüldüğüne, hangi kavramlarda derinleşildiğine, hangi açılımların soruşturmanın ilerlemesine yardımcı olduğuna dair bir özetleme yapılır. Çocuklar için Felsefe soruşturmalarında sorular gibi yönteme özel stratejilerin de kolaylaştırıcı tarafından ustalıkla kullanılması gerekmektedir (Suvaroğlu vd., 2022: 14). Özellikle soruşturmanın ne zaman bitirileceğini kolaylaştırıcının bilmesi gerekir. Soruşturan topluluktaki çocukların dikkatleri dağılmadan, konuya ilgileri azalmadan soruşturmanın bitirilmesinde fayda vardır. Her soruşturma çocuklardan değerlendirme yapmaları istenerek bitirilmelidir. Gaut ve Gaut (2021: 27), felsefe soruşturmalarının değerlendirilmesinde sorulabilecek soruları belirlemişlerdir. Bu sorular şunlardır;

- Bugün felsefe yapmaktan hoşlandığınız mı?
- İyi dinlediniz mi?
- Çok düşündünüz mü?
- Konuştunuz mu?

Değerlendirme sonunda sorulabilecek bu sorular örnek olarak verilmiştir. Kolaylaştırıcı deneyim kazandıkça mutlaka bu sorulara yeni sorular ekleyebilecektir.

Çocuklar için Felsefenin temel kavramlarını tanımladıktan sonra, uygulamanın nasıl ilerlediğine bakmak mümkündür. Haynes (2002), çocuklarla felsefe oturumlarının uygulanışını 9 adımda özetlemiştir:

- Rahatlama egzersizi yapma ve oturum kurallarını belirleme,
- Sorgulamayı başlatmak amacıyla bir uyarıcı (hikâye, nesne, resim vb.) sunma,
- Uyarıcı üzerine düşünülmesi için katılımcılara zaman verme,
- Katılımcıların ilginç veya şaşırtıcı sorular geliştirmesi için zaman tanıma ve bu soruların sorulması,
- Sorular arasında bağlantılar kurma,
- Sorgulama sürecine girilmesi için soruyu seçme,
- Soru hakkında düşünceler geliştirme, birbirinin düşüncelerini takip etme ve oturum yöneticisi tarafından sorgulama yolları açmaya teşvik etme,
- Tartışmayı ve süreci özetleyen ve kaydetmeyi sağlayan bir görsel oluşturma,
- Süreci yansıtan özetleme yapma.

Bu adımları izlemek önemlidir ama yeterli değildir çünkü Haynes'in de belirttiği gibi, felsefi araştırma, bağımsız düşünceyi geliştirmeye yönelik bir ‘araç kiti’ yaklaşımından ibaret değildir. Süreç, adım adım bir prosedürü takip etmekten çok, ortaya çıkan etkileşim ve diyaloğun kalitesine bağlıdır (Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018). Kolaylaştırıcının uygulama yaptığı yaş grubunun gelişim özelliklerini iyi bilmesi, dikkat sürelerini göz önünde bulundurması ve kullandığı uyarana hakim olması, oturumu baştan sona dikkatli bir şekilde takip edebilmesi önemlidir.

Fisher’a (2022: 183) göre Çocuklar için Felsefe oturumları belirli kurallar içinde uygulandığında amacına uygun bir şekilde ilerler. Bu kurallar aşağıda belirtilmiştir;

- Demokratik bir topluluk içindeki bireyler eşit haklara sahiptir. Herkese eşit konuşma hakkı tanınmalı ve kendi bakış açısını ifade etme şansı verilmelidir.
- Dikkatlice dinlemek önemlidir. Eğer dinlenmek istiyorsak diğerlerini

dinlememiz gerektiği konusu çocuklarla mutlaka konuşulmalıdır. Kimse dinlemezse fikri sunmanın da anlamı yoktur. Bunun için de temel kurallardan biri, bir seferde yalnızca bir kişinin konuşması olmalıdır.

- Sorunları önlemek ve herkes için eşit bir şans sağlamak için konuşacak kişiyi kolaylaştırıcının seçmesi daha doğru olacaktır. Bu durum aşağıdaki gibi olabilir:
- Kolaylaştırıcı bir soru sorar
- Birkaç el yukarı kalkar
- Kolaylaştırıcı cevaplaması için bir çocuk seçer
- Çocuk konuşurken, ilk soruyu yanıtlamaya hazır birkaç el kalkmış halde kalır.

Bunun sonucu, elleri havada olanların konuşan çocuğu dinlememesi olabilir. Söylenenleri takip ediyor olsalar bile, asıl endişeleri akıllarındakidir. Bu durumda bağlantısız yanıtlar nedeniyle gerçek diyalog şansı çok azdır ve "herkes dinlemelidir" şeklindeki genel tavsiye yerine "biri konuşurken elinizin kaldırmayın" gibi belirli bir kural daha etkili olacaktır. Dinlemek zor bir iş olduğu için öz disiplin gerektirir ama çocuklar doğaları gereği sabırsızdır. Duyulmak isterler ve konuşma sıralarını beklemekten hoşlanmazlar. Onlara, dinlemenin tartışmanın önemli bir parçası olduğunu ve başkalarını dinlediklerinde kendilerinin de dinlenebilecekleri belirtmek gerekir. Tartışma oyununun diğer kuralları, katkıda bulunmak isteyen herkesin sözlerinin tartışılan soruyla ilgili olması veya sıranın gelmesini bekleyen kimsenin konuşmacıyı rahatsız etmemesi gerektiğini içerebilir (Fisher, 2022: 184).

2.4.4. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Çocuk Gelişimine Olan Katkıları

Çocukların felsefeye dahil olmalarının onlar için çok sayıda faydası vardır ve bu faydalar oldukça hızlı bir şekilde görülmeye başlar (Gaut & Gaut, 2021: 13). Çocuklar, ne olduğunu açıkça anlamadıkları sürece bir şeyin gerekçesinde değerlendirecek durumda olmazlar. Bu sebeple, söz konusu konuları tartışırken birbirlerini dinlemeyi öğrenmeleri gerekir. Çocukların birbirlerini dinlemelerini sağlamak daha fazla zaman ve özellikle de sabır gerektirir. Bir başka çocuğun

söylediklerini değerlendirmesi için öğretmene bakmaya ve anlık bir onay işareti almazlarsa onu görmezden gelmeye yatkındırlar. Burada en iyi ve en güçlü kaynak öğretmenin kendi hafızasıdır; öğretmen bir tartışma başlamadan önce neler olduğunu hatırlamaya, bir yorumun önceki açıklamalarını nasıl bağlı olduğunu sormaya ve böylece öğrencileri konuda kalmaya teşvik etmeye dikkat edebilir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023: 226).

Teknolojinin ilerlemesi, dünyada birçok yapı ve sistemi etkilediği gibi eğitimi de etkilemiştir. Klasik anlamda eğitim, çocuklara bilgi vermeyi amaçlarken günümüzün dünyasında bilgiye kolayca ulaşıldığından bu yöntem yetersiz ve anlamını kaybetmiş haldedir. Klasik eğitim içinde bilgi aktarıcı kimliğine sahip olan öğretmenin konumu da değişmiştir. Günümüz eğitim dünyasında öğretmen artık bilgi aktarıcı değildir. Öğretmenden çocuklara mevcut bilgileri doğru analiz etme becerisi kazandırması rehberlik yapması beklenmektedir (Kulkul, 2022: 9).

Her çocuk bir bireydir ve aynı zamanda her çocuk sınıfın bir parçasıdır. Birey olarak çocuk kendine özgüdür ve grupta oynayacak roller açısından benzersiz olan güçlerini geliştirebilir. Bireysel farklılıklar, sınıfta yarattığı farklı kendini gösterecektir ve sınıftaki her çocuk bir fark yaratmalıdır. Bu nedenle, bir anlamda öğretmenin rolü her çocuğun bir fark yaratma kapasitesinin olduğunu ve her gün bu varsayıma göre hareket ettiğini hissetmesini sağlamaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023: 240). Çocuklar için Felsefe de değişen eğitim sisteminin alternatif pedagoji sunan yöntemlerinden biridir. Öğretmen, eğitim ortamında rehberlik ve öğrenmenin en sıhhatli şekilde yapılabilmesini sağlayacak eklemi oluşturan konumundadır. Yani eğitim dünyasında öğretmenin yeni konumu, çocuklar için öğrenmeyi kolaylaştıracak kişi olarak belirlenmiştir (Kulkul, 2022: 9).

Ayrıca, Çocuklar için Felsefe, çocuğun zihnini boş bir levha olduğu görüşünü kabul etmez, tartışma süreçleri çocuğun ön bilgi ve yaşantılarıyla beslenir. Böylece akılcı filozofların çocuğun zihninin boş bir levha olmadığı yönündeki görüşlerine temas etmiş olur (Akkocaoğlu Çayır, 2021; Özçelik, 2020; Yalkın Yazgan, 2021: 33). Tüm çocukların katılımı, farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına ve yenilerinin doğmasına yol açar. Böylece zihni zorlar, tartışmayı derinleştirir ve konunun farklı

açılardan incelenmesine yol açar. Ancak tam katılım aynı zamanda topluluk için de bir ön koşuldur. Herkesin katıldığı, öğretmenin otorite olmadığı, kimsenin yargılanmadığı ve buna izin verilmeyen bu ortam, demokratik ve özgürlükçü bir niteliğe sahiptir (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Her çocuğun olaylara kendi bakış tarzını geliştirmesi ve bunu dile getirebilmesi için teşvik edilmesi gerekir. Bütün çocuklar farklı değer yargılarına sahiplerdir fakat bu değerleri düşünceye dayalı bir biçimde koruyor, neden bu şekilde hissettiklerini ve düşündüklerini değerlendiriyor ve ihtiyaçları ilgi ve etkinlikleri üzerinde düşünüyorlarsa bu durum onların felsefi tartışmalar yapmalarının kendileri için yararlı olduğunun bir göstergesi olacaktır. Asıl önemli olan ne düşündükleri, neden o şekilde düşündükleri, hissettikleri ve eylemde bulunduklarıyla ve etkin bir akıl yürütmenin nasıl olabileceği ve ilgili iyi bir anlayış edilmelidir. Çocukları fikir aşılamaya karşı mücadele etmeye hazırlamada felsefeden daha etkili bir çalışma yoktur. Hiçbir disiplin çocuklar için son derece önemli sorulara çok geniş yelpazede alternatifler sunmaz ve başka hiçbir disiplin çocukların kendi başına yargıda bulunma kapasitesine sahip olmasını daha çok önemsemez. Ancak felsefe gücü ve ağırlığıyla bunu büyük bir sorumlulukla yerine getirir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023).

Felsefe yaklaşımı, çocukların deneyimlerini ve daha önceki öğrenmelerini kabul eder ve çocuğun öğrenme sürecinde düşünerek, karşılaştırarak, ilişki kurarak etkin olduğu düşüncesine dayanır. Toplulukla beraber sorgulamayı içeren çocuklarla felsefe, empati ve işbirliğine dikkat çeken özenli düşünme becerileri çerçevesinde de öğrenmenin sosyal boyutuyla ilgilidir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çocuklar için Felsefe yaklaşımının birçok öğretmen için en dikkat çekici özelliklerinden biri sınıftaki öğrencilerin saygılı bir şekilde fikir alışverişlerinde bulunduğu bir "araştırma topluluğu" olduğu fikrini desteklemesidir. Öğrencilerin hepsinin ele alınan konulara değerli katkılar yapma potansiyeline sahip olduğu kabul edilir. İyi dinleme becerileri, başkalarının söylediklerine duyarlı olma, kendi fikirlerini iyi sebeplerle destekleme istekliliği ve kişinin düşüncelerini yeni fikirler ışığında değiştirme olasılığına açık olma durumları bu yaklaşım ile geliştirilmeye teşvik edilir (Pritchard, 2002).

Öğretmenler felsefe eğitimi konusunda uzman olmadıkları için öğrencilerinin felsefi düşünmesini teşvik etme konusunda isteksiz olabilirler. Ancak Çocuklar için Felsefe yaklaşımını sınıfta uygulamak için felsefe öğretmeni olmaya ya da felsefe eğitimi almaya gerek yoktur. Gerekli olan şey felsefi tartışmayı kolaylaştırma yeteneğidir. Bunun için de öğretmenlerin akademik felsefi literatüre aşinalıklarından çok kendilerinin de felsefi meraka sahip olmaları önemlidir. Bu yaklaşımda sorulan tüm sorulara öğretmenin cevap vermesi beklenmez. Burada önemli olan öğretmenin ders veren ve cevap veren olarak geleneksel rolünü terk etmesi ve öğrencilerin kendi fikirlerini geliştirmesine izin vermesidir (Pritchard, 2002). Bu yöntemde öğretmen, öğrenciye bilgi vermez, öğrencinin sorular yoluyla düşünmesini sağlar. Öğretmen soru sorarak ve günlük yaşam örnekleri aracılığıyla öğrencinin var olan bilgilerini ortaya çıkarır. Burada öğrenci akıl yürüterek yanlışlarını, çelişkilerini görür ve doğruyu kendi bulur (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Çocuklar için Felsefedeki, diğerlerinin görüşlerini saygıyla dinleme, değerlendirme, özgün cevaplar ve sorular üretme, kendi düşünme sürecinin izleyerek sorgulama ve fikirlerini sürekli düzenleme döngüsü sözü edilen becerilerin kaynağını oluşturur. Toplulukla soruşturmayla birlikte gelen ortak bir fikir üretme, bir soruya yanıt bulma çabası ve nitelikli bir tartışma yürütme isteği de işbirliği becerilerini besler (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Uygulamalar sırasında çocuklar birbirlerinden nasıl öğrenebileceklerini deneyimlemiş olurlar. Bazı çocuklar fikirlerini hiç tereddüt etmeden söyleyip diğer arkadaşlarını dinlemek de zorlanabilirler, bazıları dikkatle dinler, tartışmanın çizgisini takip eder ve söylenenleri sadece tekrar alamayıp ötesine geçen bir katkı yaparak yanıt verebilirler. Öğretmen elbette, sürekli dinlemeyen çocuğun çok sıra dışı bir dizi fikir geliştiriyor ve bunun için konuşmayı bir süreliğine göz ardı ediyor olma olasılığın farkında olmalıdır. Diğer taraftan nadiren konuşan, ancak sınıf tartışmasının dikkatli ve yapıcı biçimde dinleyen çocuklar da vardır. Tartışmaya katılmasalar da konuyla ilgilidirler (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023).

P4C pedagojisinin özünde hoşgörü ve saygı gibi değerler yer alır. Kişiler arasındaki görüş farklılıkları, birbirlerinden bir şeyler öğrenme ve bu süreçte yeni işbirlikçi anlamlar inşa etme fırsatlarından dolayı memnuniyetle karşılanır (Muris,

2008). Soruşturan topluluk içinde “empati, uyumluluk, işbirliği, dikkatli olma vb.” özellikler sistematik olarak teşvik edilen bilişsel olmayan faktörler haline gelir (Colom vd., 2014: 55) ve hem çocukların düşünme becerilerini hem de ahlaki ve sosyal gelişimlerini geliştirmeye yardımcı olur (Haynes & Muris, 2013). Bunun bir örneği, P4Cnin davranışların dönüşümü için müfredata eklendiği Londra'nın Newham ilçesinde bulunan Rokeby School'da yapılan araştırmada görülmektedir (Ward vd., 2015). Okul, P4C'nin sadece okuldaki akademik ilerlemenin değil, aynı zamanda davranışların da desteklenmesinin temelini oluşturduğunu iddia etmektedir. Okul iddiasında yanılmamıştır ve yıl sonunda soruşturan topluluk çalışmalarının öğrenciler arasında işbirliğinin güçlendiği, takım ruhunda ve çocukların birbirlerine karşı davranışlarında saygının arttığı gözlemlenmiştir (Love, 2016).

Gaut ve Gaut (2021: 14), Çocuklar için Felsefenin çocuklara sağladığı faydaları şu şekilde belirtmiştir;

- Eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar. Gerekçeler verme, itirazları ve karşı örnekleri değerlendirme, ilkeleri bulma ve ayrım yapma.
- Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar. Kendi fikirlerini ortaya koyabilme ve onları tartışma yoluyla geliştirmek.
- Odaklanma becerilerinin gelişmesini sağlar. Bir çocuğun konsantre olabileceği zamanı arttırmak.

- Dinleme becerilerini geliştirir. Özellikle dikkatle dinlemeyi ve başkaları konuşurken sözünü kesmemeyi çocukların alışkanlık haline getirmesini sağlar.
- İletişim becerilerini geliştirir. Düşüncelerini açık bir şekilde ifade ederek başkalarına aktarabilir.
- Sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Sıra beklemek, başkalarının fikirlerine saygılı olmak ve hoşgörülü olmak gibi sosyal becerileri geliştirir.

Yılmaz ve Bilican (2021: 16) da çocukların düzenli olarak felsefe oturumlarına katılmalarının, varsayımsal (hipotetik) düşünme, argüman oluşturma, örnek - karşı örnek bulma, eleştirel düşünme becerisini kazanma, başkalarının

fikirlerini dinleme, saygı duyma, uygun olanları destekleme ya da karşı çıkma, gerekli gördüğünde fikrini değiştirmekten çekinmeme, duygusal esneklik gösterebilme, fikirler arasında bağ kurma, soru sorma, problemlere çözüm arama ve çözüm yolları geliştirme gibi katkılarını belirtmişlerdir.

2.5. Sosyal Beceriler

Sosyal beceri kavramı 21.yüzyıl becerileri olarak adlandırılan beceriler arasında yer alarak günümüzde popüler hale gelmiş olsa da aslında daha eskilere dayanmaktadır. William James (1890), sosyal ilişkilere ilk kez "Psikoloji İlkeleri" adlı kitabında değinmiştir (Bacanlı, 2014). James'in bu çalışması, alanda yapılan çalışmalara öncülük etmesiyle birlikte özellikle 1970'li yıllardan itibaren çocukluk döneminde sosyal beceriler, üzerinde çalışmalar yapılan bir alan haline gelmiştir. Geçmişten günümüze yapılan sosyal beceri araştırmalarına bakıldığında, farklı sosyal beceri tanımları dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalar sosyal beceri kavramını genel olarak açıklarken bazıları ise daha detaylı bir şekilde açıklamaktadırlar. Özellikle gelişim psikolojisi çalışmalarında sosyal beceri kavramının birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda sosyal becerilere, sosyal yetenek ve sosyal yeterlik kavramlarına benzer anlamlar verilmiştir. Hatta bazı durumlarda bu terimlerin doğrudan eşanlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir (Yazıcı & Çetin, 2020).

Gresham ve Elliot (1990) sosyal becerileri, bir kişinin başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşime girmesini ve kabul edilemez tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre ise sosyal beceriler, sosyal yeterliliğin bir bileşeni ve sosyal davranış kalitesinin genel bir ölçüsü olarak tanımlanmaktadır (Pecjak vd., 2009). Bacanlı (2014: 10), sosyal zekânın alt boyutunun sosyal beceri olduğunu belirtmiş ve "sosyal farkındalık sonucunda edinilen bilginin ötesinde, başkaları ile etkili ve yürüyen ilişkiler kurma" olarak tanımlamıştır.

Sosyal beceriler; bireyin kişiler arası iletişimde sosyal destek kaybına uğramadan olumlu ve olumsuz düşünce ve duygularını uygun bir şekilde ortaya koyabilme becerisidir (Segrin & Givertz, 2003). Diğer bir deyişle de sosyal ilişkileri

başlatan ve sürdüren, sosyal ilişkilerde karşılaşılan sorunların çözümünü kolaylaştıran, toplumun sorumluluklarını ve bireylerin beklentilerini ortaya çıkarmak için gerekli davranışları içeren sözlü veya sözsüz davranışlardır (Avcıoğlu, 2009; Gülay & Akman, 2009). Sosyal uyum sağlar, mevcut sosyal ilişkileri oluşturur ve sürdürür ve bireyin yaşamı üzerinde uzun ve kısa vadeli etkilere sahiptir (Gülay & Akman, 2009). Böylelikle birey kendiyle barışık, çevresiyle uyum içinde yaşayabilen bir kişi haline gelir (Ataş & Efeçınar, 2022). Yazıcı ve Çetin (2020), alan yazında yer alan sosyal beceriler ile ilgili tanımları ve açıklamaları göz önünde bulundurarak, tanımlamalardan benzer özelliklere odaklanmanın sosyal beceri kavramının anlaşılmasını kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Yapılan tanımlara göre sosyal becerilerin temel özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır; sosyal iletişim, sosyal etkileşim, kültür ve çevre, sözlü veya sözlü olmayan davranışlar, öğrenilmiş davranışlar, başlatma ve tepki, pekiştirme ve ceza.

İlgili literatür incelendiğinde sosyal becerilerin farklı görüşlere göre sınıflandırıldığı görülmektedir;

Bacanlı'nın (2014: 57) aktarımına göre, Goldstein vd. (1980) de sosyal becerileri; başlangıç sosyal beceriler, ileri sosyal beceriler, duygularla başa çıkma becerileri, saldırganlığa alternatifler geliştirme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve planlama becerileri olmak üzere altı kategoride incelemişlerdir.

Calderalla ve Merrell ise (1997), sosyal becerileri beş boyutta sınıflandırmıştır; Akran ilişkileri, kendini kontrol etme, akademik beceriler, uyum ve atılganlık becerileridir.

- Akran ilişkileri boyutunda çocukların kendi aralarındaki ilişkilerini yönetmekte kullandıkları beceriler, arkadaşlarını takdir etme, yardım teklif etme, yardım isteme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, oyunlara arkadaşlarını davet etme gibi birçok akran ilişkilerini olumlu yönde etkileyen becerilerdir.
- Kendini kontrol etme becerileri ise öfkeyi ve kızgınlığı kontrol etme, kurallara uyma, uzlaşma, eleştiriyi kabul etme, diğerleriyle işbirliği yapma, iyi organize olma gibi kişinin kendisini kabul etmesini sağlayan becerilerdir.

- Akademik beceriler; yardıma ihtiyaç duymaksızın çalışma, yönergeleri yerine getirme, boş zamanları verimli kullanma gibi becerilerdir.
- Uyum becerileri; talimatlara ve kurallara uyma, zamanı iyi kullanma, paylaşma, eleştirilere uygun şekilde yanıt verme, sorumluluklarını tamamlama gibi diğer bireylere karşı olarak beklenen davranışları içeren becerilerdir.
- Atılganlık becerileri ise; iletişimi başlatma, arkadaş edinme, oyun kurma ve arkadaşlarını davet etme, yeni kişiler ile tanışma, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır.

Akkök (2006), sosyal beceri gelişimi ve akademik gelişimin birbirleriyle doğru orantılı olduğunu belirtmektedir ve sosyal becerileri altı alt boyutta toplamıştır. Akkök'e göre sosyal becerilerin alt boyutları şöyledir;

- **İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri:** Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtma, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılım sağlama, yönerge verme ve yönergeye uyma, özür dileme, ikna etme.
- **Grupla Bir İşi Yürütme Becerileri:** Grup içinde olan iş bölümüne uyma, sorumluluklarını yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamak için çaba gösterme.
- **Duygulara Yönelik Beceriler:** Kendi duygularını anlama ve ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığıyla başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korkuyla başa çıkma, kendini ödüllendirme.
- **Saldırgan Davranışlar ile Başa Çıkmaya Yönelik Beceriler:** İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığını kontrol etme, haklarını koruma, savunma, alay etme ile başa çıkma, kavgadan uzak kalma.
- **Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri:** Başarısız olunan durumlarla başa çıkma, grup baskısıyla başa etme, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa etme.

- **Plan Yapma ve Problem Çözme Becerileri:** Ne yapacağına karar verme, problemlerin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma.

Ülkemizde 36-72 aylık çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanan Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Becerileri Destekleme Programı (OSBEP) kapsamında sosyal beceriler dört ana başlık altında incelenmektedir.

- **Başlangıç becerileri;** selamlaşma, tanışma, teşekkür etme ve özür dileme gibi kazanımları içerir.
- **Akademik destek becerileri;** soru sorma, yönergelere uyma, söz alma, eleştiriye açık olma gibi kazanımları kapsamaktadır.
- **Arkadaşlık becerileri;** işbirliği, paylaşma yardımlaşma, takdir etme, oyunun kurallarına uyabilme gibi kazanımları kapsamakladır.
- **Duygularını yönetebilme becerileri;** duygularını gösterebilme, isteklerinin erteleyebilme, haklarını koruyabilme, kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelebilme kazanımlarını kapsamaktadır (Ömeroglu vd., 2014).

Toplumda insanlar bireysel olarak çevreleriyle etkileşim içinde olduklarından dolayı yaşamlarının tamamını başka insanlarla paylaşım halinde olma eğilimi gösterirler. Ortak yaşam içerisinde, yaşamın normlarının ve beklentilerinin farkında olmak, farklı insanlarla etkileşimde bulunmak, ait oldukları çevreyi gözlemlemek ve anlamak için istikrarlı bir uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu görevler, bireye belirli sosyal beceriler olarak tanımlanan becerileri edinme sorumluluğunu yüklemektedir. Sosyal beceriler, kişinin kişiliğini doğru ve zamanında ortaya çıkarmasını, tatmin edici iletişim kurmasını, kişisel ve çevresindeki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayarak uygun davranmasını sağlayan sosyal kurallara dayalı öğrenilmiş davranışlardır (Temiz Arslan, 2022). İnsanların başkalarıyla iyi geçinmek, sosyal ortamlara aktif ve olumlu bir şekilde katkıda bulunmak, ilişkiler kurmak ve sürdürmek gibi ihtiyaç duydukları bir dizi yeterliliği de içinde barındırır. Bu beceriler, bireylerin toplumdaki diğer kişilerle uygun bir şekilde etkileşime girmesini olanak sağlar. Bu etkileşim, başta aile

üyeleri, sınıf arkadaşları, öğretmenler olurken ilerde gelecekteki iş arkadaşları ile olabilir (Powers, 2021; Takahashi vd., 2015). Yaşamın her alanında ihtiyaç duyulan bu beceriler ile çocukluk döneminde tanışmak sosyal bir birey olma yolunda atılacak ilk adım olacaktır.

Toplu bir yaşam alanı içerisinde yaşarken kişilerin ihtiyaç duydukları; duygusal ifade (duyguları tanıma, mizahı kontrol etme, hoşgörü gösterme) (Vroman & Durbin, 2015), nezaket (diğerlerine selam verme, övgüleri kabul etme, soru sorma ve cevaplama, nazik olma) (Hosseini & Amirianzadeh, 2018); empati (diğerlerine ilgi gösterme, diğerleriyle kendi bakış açılarından anlama, farklılıklara saygı gösterme) (Van Noorden vd., 2015); asertif olma (negatif duyguları ifade etme, fikirlere katılmak veya katılmamak, diğerlerinden davranışsal değişiklikler talep etme) (Marugan De Miguelsanz vd., 2012), arkadaşlık kurma (kişisel sorular sorma ve cevaplama, kendini sözlü olarak ifade etme) (Jia & Mikami, 2015), kişilerarası problem çözme (olumsuz bir durumda sakinleşme, karar vermeden önce düşünme, bir problemi çözmek için olası alternatifleri değerlendirme) (Dereli İman 2014) ve akademik sosyal beceriler (kurallara veya sözlü talimatlara uyma, sırasını bekleme, yardım teklif etme ve isteme) (Greenberg vd., 2003) gibi beceriler sosyal beceriler şemsiyesi altında yer alır. Sosyal becerileri gelişmiş olan çocuklar bu davranışları sergilemede herhangi bir problem yaşamazlar.

Çocukların sosyal gruplara başarılı bir şekilde katılabilmeleri için çocukların yalnızca kendi düşünce ve duygularını karşı tarafa iletebilmeyi değil, aynı zamanda başkalarının düşünce ve duygularını da o kişilerin sözleri ve beden dili, yüz ifadeleri gibi sözsüz iletişim yoluyla tanımayı da öğrenmeleri gereklidir (Powers, 2021). Bu beceriler sayesinde topluma uyum sağlama, başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneği oluşur. (Gülay & Akman, 2009; Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006). Sosyal beceriler tüm yaşam döngüsü boyunca öğrenilebilen becerilerdir, ancak çocukluk dönemi bu becerilerin gelişimi için kritik bir aşamadır (Merrell & Gimpel, 2014). Çocukluk döneminde kazanılan sosyal becerilerin bireyin gelecek yıllarını da olumlu şekilde etkileyeceği göz önünde bulunmalıdır (Ceylan, 2009).

2.5.1. Sosyal Beceriler ile İlgili Kavramlar

Sosyal beceriler çok geniş bir kavram olduğu için yakından ilişkili olduğu kavramların açıklanması sosyal becerilerin daha anlaşılır hale gelebilmesi sağlamaktadır. Sosyal beceriler ile ilgili kavramlar;

Sosyal gelişim; Sosyal gelişim, bireyin yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlı hale gelmesi ve bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer bireyler ile uyum içinde yaşama sürecidir. Sosyal gelişim doğumdan itibaren başlar ve ömür boyu aktif bir süreç içerisinde devam eder (Atay, 2011: 12; Gülay & Akman, 2009: 16; Ogelman, 2014: 43; Şahin & Tortop, 2019: 69).

Sosyal zekâ; Thorndike, 1920'li yıllarda 3 tür zekadan bahsetmiştir. Bunlar; soyut zeka, mekanik zeka ve sosyal zekadır. Thorndike sosyal zekâyı, "insanları anlama ve idare etme- insan ilişkilerinde ustaca davranma yeteneği" şeklinde tanımlamıştır (Bacanlı, 2014: 5). Thorndike ve Stenberg yaptıkları çalışmalarda, sosyal zekânın akademik başarıdan bağımsız olan ve hayatın sosyal yanlarıyla mücadele edebilen önemli bir zekâ türü olduğunu ifade etmişlerdir (Yazıcı & Çetin, 2020).

Sosyal yeterlik; Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceriden ayırt etmek güçtür; bu iki kavram bazen birbirlerinin yerine kullanıldığı için aralarında ayrım gözetilmediği görülmektedir. Her ne kadar sosyal yeterlilik sosyal beceriden ayrılmaya çalışılmışsa da şimdilik uygun bir ayrımın yapılması zordur. Sosyal yeterliliğin sosyal becerilerin değerlendirilmesi ve yapılan bu değerlendirme sonucuna göre kişinin gelecek davranışları hakkında ipucu veren ve davranışlarında tutarlılığı varsayan bir kavram olarak ele alınması yerinde olacaktır. Sosyal yeterlik, kişinin sosyal bir görevde ya da sosyal bir durumda performansının uygun olup olmadığının belli bir ölçüde ya da ölçüt grubunda değerlendirilmesi olarak ele alınabilir (Bacanlı, 2014: 27)

Sosyalleşme; Çocuğun içinde yaşadığı toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklediği davranışları öğrenmesine "sosyalleşme" denir (San Bayhan & Artan, 2012: 237). Sosyalleşme süreci ilk olarak ailede başlar ancak okul öncesi eğitim de sosyalleşme açısından önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte çocuk temel sosyal becerileri kazanmaktadır. Çocuğun, topluma uyumu ve kendini ifade edebilme yeteneği okula başlaması ile gelişmektedir. Bundan dolayı da çocuğun nitelikli bir eğitim alması oldukça önemlidir (Ekinci Vural, 2006).

Sosyal olgunluk; Bireyin sosyal gelişiminin yaşına, anlama düzeyine, duygularına ve sosyal becerilerine göre çevresindeki yetişkinlerin beklentilerine ve yaşadığı toplumun kültürüne uygun davranış sergileyebilecek düzeye ulaşması anlamına gelmektedir (Tuncer & Aslan, 2020). Sosyal olgunluğa erişmiş olan birey başkalarıyla iyi ilişkiler geliştirebilir ve uyum içinde yaşayabilir.

Sosyal uyum; İnsan, sosyal bir varlık olarak yaşamını devam ettirebilmek için fizyolojik ihtiyaçları kadar sosyal ihtiyaçlarını da karşılamaya gereksinim duyar. İnsan, yaşamı boyunca çevresiyle farklı ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sürdürebilmek için yaşadığı topluma uyum sağlamaya çalışır. Bu uyum sürecinde var olan potansiyeline yeni tutum ve davranışlar ekleyebilmelidir. Sosyal gelişme olarak ortaya çıkan tutum ve davranışlar, kişinin kültürel birikimini, davranış şekillerini ve değer normlarını içermektedir (Ersanlı, 2005: 168).

2.5.2. Sosyal Becerilerin Kuramsal Temelleri

Çocukların sosyal gelişiminde önemli bir yeri olan sosyal becerilerin, nasıl geliştiğini anlamlandırabilmek adına bu konuyu açıklamak için geliştirilmiş kuramları incelemek gerekir. Sosyal becerilerin kazanılmasında etkili olan kuramlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

2.5.2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın öncüsü Freud'a (1856–1939) göre kişilik, buz dağına benzemektedir. Suyun üstünde kalan ve görünen boyutu bilinç, su altında yer alan

büyük bölümü ise bilinçaltını oluşturmaktadır. Gerçekte kişiliğe yön veren, çeşitli şekillerde bastırılarak bilinçaltına itilen düşünceler, tutkular, duygular ve itkilerden oluşan karmaşık süreçlerdir (Aydın, 2016: 98). Freud, kişilik yapısının üç ana sistemden oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar id (alt-benlik), ego (benlik) ve süper ego'dur (üst-benlik). Her sistem farklı işleyişlere sahip olmakla birlikte davranış, üç sistemin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2016: 99; Bacanlı, 2021: 121; Wahidah vd., 2022).

İd, kişiliğin temel taşıdır. Doğuştan getirilir ve ruhsal enerjinin kaynağıdır. Aynı zamanda id, içgüdülerin (Freud'un kullandığı şekilde) de kaynağıdır (Bacanlı, 2021: 127). Hall (1954: 27), id'i "kişiliğin şımarık çocuğu" olarak tanımlamıştır. Freud, id'e ilişkin bilgilerinin büyük çoğunluğunu, rüyalar üzerine yaptığı çalışmalardan elde etmiştir. İd'in arzuları rüyalarda açık ya da örtük bir biçimde ortaya çıkar (Miller, 2017: 160).

Ego, ruhsal enerji, doyurulma istemiyle içgüdü şeklinde ortaya çıkınca, ego devreye girer. Ego, kişiliğin yürütme organıdır. İd'in istekleriyle dış dünyanın (ve süperegonun) eşleştirilmesi, bütünleştirilmesi ile uğraşır. Ego, idin isteklerini gerektiğinde ertelemeye, hoş yaşantıları seçmeye hoş olmayanlardan uzak durmaya çalışır. Ego akılcı, mantıklı bir kişilik bölümüdür ve bir anlamda kişiliğin karar organıdır (Bacanlı, 2021: 128).

Süper ego, sosyal yaşamdaki etkileşimlere bağlı olarak id'den ayrı olarak gelişen kişiliğin üçüncü ve son boyutu süper egodur. Süper ego, sosyal ilişkiler içinde diğer insanlar tarafından aktarılan geleneksel değerler ile toplumsal, törel, kültürel alışkanlık ve kuralların içselleştirilmiş halidir. İlk sosyal ilişkilerin kurulduğu ebeveynlerin, ödül ve ceza sistemlerinin oluşturduğu bir değer sistemini yansıtır. Böylece çocuk, ebeveynlerinin standartlarını benimseyerek davranışlarını yönetecek olan özdenetim yeterliliğini kazanmış olur. Daha sonra akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle olan sosyal etkileşimleri aracılığıyla sosyal yaşamın gereklerini öğrenir. Böylece çocukta süper egonun alt sistemi olan vicdan gelişir. Artık çocuğa kötü davranışının yanlış olduğunun söylenmesine gerek yoktur. Süper ego bunu yapar. Yine gelişmiş süper egosu çocuğa yalan söylemenin yanlış olduğunu aktarır. Çünkü

süper ego, toplumsal beklentilere uymayan davranışların cezalandırılabileceği bilgisiyle donatılmıştır. Yetişkinlerin davranışları kontrol etme konusunda aşırı baskıcı ya da koruyucu tutumları da süper ego gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Böylece çocuktan zayıf veya patolojik bir süper ego gelişir (Aydın, 2016: 102).

Freud'a göre gelişim, birbirinden farklı evreler boyunca ilerleyen bir süreçtir. Her evrede belirli biyolojik güçler bebeğin ve çocuğun dünyayla ilişkisinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu evreler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Oral dönem: Doğumdan bir yaşına kadar olan bu evrede Freud'un oral bölge olarak adlandırdığı ağız, bebek için özellikle önemli bir vücut bölgesidir. Bebek; sürekli biçimde yeme, emme, ısırma davranışları gösterirken ağzına atabileceği nesnelere karşı da sürekli bir ilgi içindedir. Freud, bebeğin tadını almak ve emmek gibi oral davranışlardan büyük bir zevk aldığını ve doyum sağladığını varsaymaktadır. Bebekler, bakım veren kişiye tamamen bağımlıdır (beslenme işini üstlenen kişiler) ve bu oral uyarım sayesinde güven ve rahatlık duygusu geliştirirler. İkinci yılda öncelikler değişir ve anal dönem başlar (Lantz & Ray, 2020; Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı & Bilgin, 2020: 44). Freud, bebeklerin oral dönemdeki gelişim şekillerinin yetişkin hale geldiklerinde kişiliklerinin temelini oluşturduğunu belirtmiştir (Miller, 2017: 178).

Anal dönem: 1-3 yaş arası olan bu dönemde bebekler, anal etkinliklere ilgi duyarlar ve bu tür etkinlikler en büyük zevk kaynakları haline gelir. Anne babalar ise bu dönemde tuvalet eğitimi ile uğraşmaktadırlar (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı & Bilgin, 2020: 44). Bu aşamadaki başlıca çatışma, çocuğun bedensel ihtiyaçlarını öğrenip kontrol etmesi için tuvalet alışkanlığı kazanmasıdır. Çocuğun, bedensel ihtiyaçlarını karşılamak için bu tür bir aktiviteyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Freud'a göre, bu aşamadaki başarı, ebeveynlerin çocuklarının tuvalet eğitimine nasıl uyum sağladığına bağlıdır. Çocuğu övgüyle teşvik eden, ödüllendiren ebeveynler bu sürecin çocuklar için olumlu sonuçlanmasını sağlar. Ancak, tüm ebeveynler bu aşamada çocuklarına destek, motivasyon ve teşvik sağlamazlar. Bazı ebeveynlerin çocuğu cezalandırma gibi yanlış yaklaşımları, çocuklarda olumsuz sonuçlar (utanç) doğurabilir (Boag, 2014).

Fallik dönem: 3 ila 6 yaş arasında bir zaman aralığını kapsayan bu dönemde çocukta cinsel merak başlar. Dikkatini üreme organlarına yönelten çocuk, cinsel organlarının uyarılmasından zevk aldığını keşfeder. Fallik dönemdeki çocuk, kendi cinsel anatomisini tanır ve karşı cins arasında anatomik farklılıklar olduğunu bilir. Bu dönemde erkek çocuklar annelerinin sevgisine karşı babalarını rakip olarak görmeye başlar ve Oedipus kompleksini yaşarlar. Oedipus kompleksi, anneye karşı sahiplenme hislerini ve babayı yerine geçme arzusunu tanımlar. Kızlar ise erkeklere göre daha az şiddetli bir biçimde babalarına karşı benzer duygular taşırlar. Bu durum Elektra kompleksi olarak bilinir (De Sousa, 2011; Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı & Bilgin, 2020: 44).

Latant dönem:/Gizil Dönem: 6 yaşından ergenliğe kadar süren bu dönemde Freud, cinsel dürtülerin üzerinin örtüldüğünü; fallik dönemde yaşanan cinsel duyguların hatırlanmasından kaçınmak için çocukların karşı cinsten arkadaşlarıyla ilişkiden sakındıklarını ve yoğun bir şekilde kendi cinslerinden yaşıtlarıyla ilgilendiklerini belirtmiştir. Aileye dönük ilginin yaşıt grubuna yöneldiği latant dönemde çocuklar, sosyal becerilerini, değerlerini ve aile dışındaki arkadaşlar ve yetişkinlerle ilişkilerini geliştirmek isterler. Ego ve süper egonun gelişimi bu dönemde oluşur. Çocuklar okula başladıklarında ve arkadaş ilişkileri ve hobilerle daha fazla ilgilenmeye başladıklarında, ego ve süper ego gelişir. Ayrıca bu dönemde içinde yaşadığı toplumsal yapı ile etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan toplumsal becerileri de kazanmaktadır (Kupfersmid, 2019; Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı & Bilgin, 2020: 44).

Genital Dönem: Ergenlik döneminin başlamasıyla cinsel istekler tekrar ortaya çıkar. Birey ergenlik döneminde karşı cinsle güçlü cinsel bir ilgi geliştirir ve bu ilgi kişinin yaşamının geri kalanı boyunca devam eder. Freud, egonun ve süper egonun bu noktada tamamen oluştuğunu ve etkili bir şekilde işlediğini belirtir. (Kupfersmid, 2019; Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı & Bilgin, 2020: 44; Żechowski, 2017).

Freud'a göre, çocuğun bu dönemler boyunca geçirdiği yaşantılar, onun yetişkin kişiliğinin oluşumunda önemli etkilere sahiptir (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı & Bilgin, 2020: 44).

2.5.2.2. Psikososyal Kuram

Psikososyal gelişim kuramının temsilcisi Erik Erikson (1902 -1994), yirminci yüzyılda erken dönem çocuk gelişimi için yeni bir çerçeve çizilmesinde kilit bir rol oynamıştır. Küçük çocukların gelişiminin sadece psikoseksüel bir mercekten değil, aynı zamanda kapsayıcı bir hümanistik ve fenomenolojik mercekten de görülmesi gerektiğine inanan Erikson (Maree, 2021), kişilik gelişimini, insanın sosyal bir varlık olduğu gerçeği üzerine kurmuştur. Erikson, kuramını hiyerarşik bir yapı üzerine kurmuş ve yaş dönemlerine ayırmış ve her bir dönem için bir kriter belirlemiştir. Kuram bu yönüyle Freud'un Psikoanalitik kuramıyla benzerlik göstermektedir. Erikson, Freud'un öğrencisi olması sebebiyle onun görüşlerinden etkilenmiştir. Ancak, Erikson Freud'un aksine, bireyin olumsuz yaşantılar geçirse bile, döneme saplanıp kalmasının söz konusu olmadığını belirtmiştir. Erikson'nun kuramına göre, birey, sorunları ile birlikte üst basamaklara geçer. Bu basamaklarda da sorunlar çözülmesi mümkündür ama bunun için bir önceki basamaktan daha çok çaba harcanmasını gereklidir (Yapıcı & Yapıcı, 2017: 75).

Erikson'un kişilik kuramı; bireyin sosyal varlık oluşunu merkeze alır. Cherry (2020), Erikson'un (1968) psikososyal gelişim teorisinin insanların tüm yaşam süresi boyunca insan gelişiminin incelenmesi için geniş bir çerçeve sağladığını iddia etmektedir. Erikson'un psikososyal teorisi, yalnızca erken çocukluk dönemindeki olaylara ve insanların eğitimsel gelişimine odaklanmak yerine, eğitimsel ve sosyal etkilerin ve ilişkilerin insanların yaşamları boyunca kişiliklerine nasıl katkıda bulunduğunu dikkate alır (Maree, 2021). Erikson'un (1950; 1964; 1968) teorisi, insan gelişiminde, tüm insanların bütünleşmiş, anlamlı ve tatmin edici bir yaşam sürdürebilmeleri için başarılı bir şekilde geçmeleri gereken sekiz aşamanın önemini vurgulamaktadır (Chapman, 2013). Erikson'un kuramının her bir basamağı iki zıt nitelikten oluşmaktadır. Eğer birey olumlu yaşantılar geçirmiş ise, olumlu niteliği, olumsuz yaşantılar geçirmiş ise olumsuz niteliği kazanır (Yapıcı & Yapıcı, 2017: 76). Erikson, bütün yaşam döngüsünü "insanın sekiz çağı" na bölmüştür. Belirttiği bu sekiz çağ, hayat boyunca süren çeşitli ego kaygılarının zirveye ulaştığı sekiz kritik döneme karşılık gelmektedir (Miller, 2017: 211). Erikson (1994)'e göre sekiz dönem şöyledir;

Temel güven ve Güvensizlik (0-1 yaş): Bebeklerin bakım ve güven ihtiyaçları yeterince karşılanmazsa, endişeli hale gelebilir ve başkalarına güvenmemeyi öğrenebilirler.

Utanç ve Şüpheye Karşı Özerklik (erken çocukluk, 2-4 yaş): Bu aşama, bebeklerin daha bağımsız olma çabalarında fiziksel yeterlilikleri üzerinde yeterli bir öz ve kişisel kontrol duygusuna ulaşmaları gereken aşamadır ve bu süreçte kendi iradelerini geliştirirler.

Girişkenlik ve Suçluluk (okul öncesi yaş, 4-5 yaş): Çocukların belirli görevleri kendi başlarına başarıyla tamamlamalarına izin verilmelidir. Bir şeyleri kendi başlarına denemeleri ve kendi yeteneklerini keşfetmeleri gerekir. Böylece, hedeflerine ulaşma kararlılığını geliştirebilir ve hayatlarında bir yön duygusu kazanabilirler.

Başarı ve Aşağılık Duygusu (okul çağı, 5-12 yaş): Bu aşama, çocukların giderek daha karmaşık görevleri yerine getirmede daha yetkin ve daha becerikli hale geldikleri aşamadır. Bu süreçte bilinçli olarak yeni yetkinlikler edinmeye çalışırlar. Önemli diğer kişiler tarafından sürekli olarak teşvik edilir ve övülürlerse, yeterli bir yeterlilik duygusu ve öz inanç edinme şansları artar.

Kimlik ve Rol Karmaşası (ergenlik, 13-19 yaş): Çocuklar, yeterli bir benlik duygusuna (kim olduklarına) ulaşmalarına ve başkalarından daha bağımsız olmalarına yardımcı olmak için önemli diğer kişilerin sürekli desteğine ve teşvikine ihtiyaç duyarlar. Bu amaçla, giderek karmaşıklaşan görevlerde başarı elde etmeleri için onlara (dikkatli bir rehberlik altında) fırsat verilmelidir.

Yakınlığa Karşı İzolasyon (ilk yetişkinlik, 20-40 yaş): Bu aşamada, gelişmekte olan ergenler, güvenebilecekleri kilit kişilerle kurabilecekleri, sürdürebilecekleri ve geliştirebilecekleri yakın ilişkiler aramaya başlarlar. Kırılganlıklarını kabul etmelerine izin veren ilişkiler kurmaları gerekir.

Üretkenliğe karşı Durgunluk (yetişkinlik, 40-65 yaş): Bu, insanların sadece kendilerine değil başkalarına da bakma becerisi kazanmaları gereken aşamadır.

Bu aşamayı başarılı bir şekilde geçmeyi başarırlarsa ve hatta sevgi ve ilgilerinin karşılık bulduğunu hissetmeye ihtiyaç duymadan başkalarını önemsemeyi öğrenirlerse, tipik olarak hayatlarında bir anlam ve amaç duygusu yaşarlar.

Ego Bütünlüğü ve Umutsuzluk (olgunluk, 65+): Yaşamın son evresinde insanlar özellikle ölüm ve ölümlülük fikriyle karşı karşıya kalırlar. Tipik olarak, bu aşamada insanlar yaşamlarının başarılı olup olmadığı üzerine düşünürler (Erikson, 1994).

Doğumla başlayan bu aşamalar, yetişkinlik döneminin sonlarında sona erer. Bu evreler, insanların beslenmeleri, yetiştirilmeleri ve eğitilmelerinin yanı sıra kendi çevreleri ve kültürleri de dahil olmak üzere kendilerine özgü koşullarla karakterize edilir (Maree, 2021). Kuramın en önemli noktası, bireylerin her dönemde, etkilendiği sosyal çevrenin, onun temel kişilik özelliklerini ne şekilde ve neden biçimlendirdiğine ilişkin genel yorumlar getirmesidir. Bunun için de her dönemde, ilgili sosyal çevrenin sorumluluğunun bilincinde olarak, bireyin gelişimini olumlu yönde etkilemesi beklenir (Yapıcı & Yapıcı, 2017: 76)

2.5.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

John Dewey, insanların birbirlerinden nasıl öğrendiklerine dair daha sistematik bir bakış açısı geliştirdiği ileri sürülen ilk düşünürdür. Dewey zihni ve zihnin oluşumunu toplumsal bir süreç olarak görmüş, okulu da toplumun bir uzantısı olarak değerlendirmiştir. Dewey'e göre öğrenciler okulda toplumun bir üyesi gibi davranmalı ve arkadaşlarıyla işbirliği içinde ilgi alanlarını sürdürmeye teşvik edilmelidir (Field, 2001). John Dewey'in bu düşüncesinden hareketle başlatılan ve düşünce tarihinde Sokrates ve Platon'a kadar uzanabilecek "sosyal öğrenme", insanın bilincinin işleyiş basamaklarını çevresiyle kurduğu ilişkiye bağlayan sistematik bir perspektif olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayıtgu Metin, Zengin & Erkoç, 2022).

Platon ve Aristoteles'ten beri insanın sosyal bir varlık olduğu ve özellikle etik kararlar almada başkalarından öğrendiklerinin önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Antik Yunan düşünme geleneğinde Sokrates'ten başlayarak fikirlerin

kamusal alanda tartışılması ve sonuçlara varılması, düşünme ve öğrenme etkinliklerinin karşılıklı diyalog ve sosyal bir ortam gerektirdiğini göstermiştir. Sokrates'in diyalog temelli düşünme etkinliğinin ardından öğrencisi Platon da bunu eserlerinde kullanmıştır. Öğrenme bilgenin rehberliğiyle başlasa da burada öğrenilenler öğrenenin bilgenin anlattıklarını kabul etmesine dayanmaz. Yani öğrenme tek yönlü aktarıma değil, karşılıklı etkileşime dayanır. Böylece öğrenmenin ve problem çözmenin belli bilgileri ezberlemeye ve almaya dayalı olmadığını bir kez daha görülmektedir. Tüm bu sonuçlar, insanın toplumsal ve sosyal bir varlık olduğunun kabulünden kaynaklanmaktadır (Ayıtgu Metin, Zengin & Erkoç, 2022).

Sosyal Öğrenme Kuramı ifadesini ilk kullanan ve kurama yönelik sistemli temelleri ilk atan kişiler ise Miller ve Dollard (1941) olmuştur. Rotter (1954) ise Sosyal Öğrenme Kuramı hakkında Bandura'dan önce eserler yayınlamıştır ama Sosyal Öğrenme Kuramı konusunda en çok bilinen, uluslararası kaynaklarda görüşlerinden daha sık bahsedilen kişi Albert Bandura'dır (Tanrıkulu, 2020: 382). Bandura'nın radikal davranışçılığın aksine öğrenmedeki bilişsel süreçleri dikkate alan yaklaşımı davranışçı psikolojiye önemli katkılar sağlamıştır. Davranışçı yaklaşıma bilişsel değişkenleri de ekleyerek davranışçılığın kapsadığı olguları genişletmiştir. Böylece Bandura, Julian Rotter, Walter Mischel, David Meichenbaum, Aaron Beck ve Albert Ellis gibi bugün bilişsel-davranışçı olarak anılan önemli teorisyenlerin katkılarıyla ortaya çıkan yaklaşımın temelini atan en önemli isimlerden biri olmuştur (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2023: 215). 1960'lı ve 70'li yıllarda Albert Bandura ve meslektaşları gözlemsel öğrenme alanında yaptıkları sosyal psikoloji araştırmalarıyla tanınmışlardır. Gerçekten de bu alandaki ilk deneylerden bazıları çok iyi bilinmekte ve psikoloji ve davranış bilimi alanında ayırt edici özellikler olarak kabul edilmektedir (Bandura & McDonald, 1963; Bandura, Ross & Ross, 1963).

20. yüzyılın ilk yarısında baskın bir güç haline gelen davranışsal psikoloji ekolüne göre davranışçılar, tüm öğrenmenin, ilişkilendirme ve pekiştirme süreçleri yoluyla çevreyle doğrudan deneyimin bir sonucu olduğunu savunmaktaydılar (Overskeid, 2018). Bandura, Skinner'in insan davranışlarının tamamıyla çevre tarafından belirlendiği yönündeki görüşüne kesin bir biçimde karşı çıkmıştır (Yazgan

İnanç & Yerlikaya, 2023:203). Bandura'nın teorisi, doğrudan pekiştirmenin her türlü öğrenmeyi açıklayamayacağına inanıyordu. Aslında Bandura (1986), çoğu öğrenmenin deneme-yanılma davranışlarından çok gözlem yoluyla ve eğitimle gerçekleşebileceğini savunuyordu. Bandura, kişiliğin hem bireysel hem de çevresel faktörlere bağlı olarak gelişip değiştiğini ortaya atarak kişiliğin yapısı konusuna geleneksel Davranışçı Kuram'a kıyasla yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bandura (1978), insan kişiliğinin yapısını "karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism)" modeli ile açıklamaktadır (Tanrıkulu, 2020: 385). Çocuğa sunulan planlı ya da plansız çevre onun gelişiminde etkili olabilir. Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik ilkesi davranışın çevreyi; çevrenin de davranışı etkileyebileceğini vurgular. Her zaman bireyin davranışları o davranışın gerçekleştiği çevre göz önüne alınarak incelenmelidir. Bu noktada "bireysel" olarak bir davranış sergileniyor gibi görünse bile, o davranışın ortaya çıkmasına neden olan şey tek başına bireyin kendisi olarak değerlendirilmemeli ve "karşılıklı belirleyicilik" hali göz önünde bulundurulmalıdır (Sinoğlu Günden & Erdoğan, 2017: 81). Bandura, Skinner'in insanların doğrudan kendi yaptıkları davranışların sonuçlarından öğrendikleri fikrine katılmakla birlikte başka insanların davranışlarını gözleyerek öğrenmek anlamına gelen dolaylı öğrenme üzerinde daha çok durmaktadır. Sosyal öğrenmede önemli bir ilke olan dolaylı öğrenme, insanların özellikle de çocukların başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrendikleri belirtilir. Çevre, herkes için eşit imkanlar sağlarsa bütün insanlar potansiyellerini ortaya çıkarabilecektir (Miller, 2017; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2023: 203).

Sosyal Öğrenme Kuramına göre, öğrenmenin önemli bir kısmı sosyal ortamlarda gerçekleşir ve insanlar gözlem yoluyla yeni duygu, düşünce, davranış, kural, beceri, inanış veya tutum geliştirebilirler. İnsanlar yaptıkları gözlemlerin sonuçları sayesinde mevcut öğrenmelerinin uygunluğu hakkında fikir sahibi olur ve gerekirse mevcut öğrenmelerini güncelleyebilirler. Sosyal Öğrenme Kuramının bu temel prensibine dayanarak, gözlem yoluyla öğrenmenin aynı zamanda kişilik gelişimine de yön verebileceğine inanılmaktadır (Tanrıkulu, 2020: 383).

Bir insanın doğuştan ihtiyaç duyduğu en önemli niteliklerden biri ilişki kurabilmektir. Çünkü doğan her insan yavrusu çevreyle ilişkiler kurarak değişir ve gelişir. Bu değişim ve gelişimde insanın kişiliği de kendine düşen payı almaktadır. Sosyal öğrenme Kuramının da vurguladığı gibi kişi, kurduğu ilişkilerin pasif bir kurbanı değil, aktif bir değerlendiricisi olarak yaptığı gözlemlerle kişiliğini ve yaşamını yönlendirmek ister. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramını değerli yapan ve diğer teorilerden farklı kılan en temel husus, bireyin davranışını ve kişiliğini aktif ve bilinçli bir şekilde yönlendirebilmesidir (Tanrıkulu, 2020: 400). Bandura'ya göre başkalarının davranışlarını gözleyerek, duyarak ya da okuyarak da birçok şeyi model alma yoluyla, dolaylı olarak öğrenmemiz mümkündür. İnsanlar doğrudan deneyimleri neticesinde bir şeyler öğreniyor olsalar da öğrenmiş oldukları pek çok şeyi başkalarını gözleyerek edinmektedirler (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2023 :210).

2.5.2.4. Ekolojik Sistem Kuramı

Kuramın en önemli temsilcilerinden Rus asıllı Amerikalı gelişim psikoloğu Urie Bronfenbrenner'a (1917-2005) göre Ekolojik Sistemler Teorisi, biri doğayı diğeri ise yetiştirmeyi savunan iki karşıt psikoloji ekolünü birbirine bağlayan bir köprü görevi görmektedir. Bronfenbrenner, Mikrosistem, Mezosistem, Ekzosistem, Makrosistem ve Kronosistem olmak üzere beş sistemi tanımlarken, gelişim sürecinde insanın ekolojik çevresinin önemini vurgular. Bu ekolojik çevreyi aileden, ekonomik ve politik yapılara kadar genişletir. Bireysel gelişimi anlamak için bireyin ekolojik çevresi ile ilişkilerini anlamak gerektiğini belirterek ekolojik çevreyi beş alt sistem içinde ele alır ve bu sistemlerin birbirleri ile karşılıklı etkileşimleri olduğunu ifade eder (Allred 2007: 51; Eylen Özyurt, 2019: 16).

Mikrosistem: Çocuğun en yakın çevresidir ve doğrudan temas halinde olduğu yapıları içerir (Berk, 2000). Ebeveynler, arkadaşlar, öğretmenler, komşular gibi günlük ev, okul, iş çevresidir (Eylen Özyurt, 2019:16). Paquette ve Ryan (2001), Bronfenbrenner'in fikirlerini yorumlayarak, bu seviyede kişiler arasındaki ilişkilerin çocuktan ve çocuğa doğru olmak üzere iki şekilde gerçekleştiğini savunmaktadır. Örneğin, bir çocuğun ebeveynleri onun inanç ve davranışları üzerinde etkiye sahiptir, ancak çocuk da ebeveynlerinin inanç ve davranışlarını etkileyebilir. Bronfenbrenner

bunu çift yönlü etki olarak adlandırır ve bu tür ilişkilerin tüm ortamlar düzeyinde nasıl var olduğuna işaret eder (Härkönen, 2001).

Mezosistem: Kişinin yaşamındaki sistemlerin kesişimidir. çocuğun mikrosistemindeki yapılar arasındaki bağlantıyı sağlar (Berk, 2000; Eylen Özyurt, 2019: 16) (Örneğin, ev ve okul, okul ve işyeri arasındaki ilişkiler, çocuğun öğretmeni ile ebeveynleri arasındaki bağlantı).

Ekzosistem: En az biri normalde gelişmekte olan kişiyi içermeyen, ancak o kişiyi içeren yakın ortamlardaki süreçleri etkileyen olayların meydana geldiği iki veya daha fazla ortam arasında gerçekleşen bağlantı ve süreçleri kapsar (örneğin, bir çocuk için ev ile ebeveynin iş yeri arasındaki ilişki; bir ebeveyn için okul ile mahalle grubu arasındaki ilişkiler) (Bronfenbrenner, 1989: 227). Gelişimi sadece dolaylı olarak etkileyebilecek dış çevre olarak tanımlanabilir.

Makrosistem: Geniş kültürel bağlamı ifade eder. Doğu, Batı kültürleri, ulusal ekonomi, alt kültürler gibi. Bireyin biyolojik alt yapısı mikrosistemin bir parçasıdır. Bu nedenle bu kuram zaman zaman biyo-ekolojik sistem olarak da adlandırılır. Her sistem gelişimi biçimlendirecek rollerden, normlardan ve kurallardan oluşur. Bu kuramın temel varsayımı, ekolojik sistemlerin gelişim üzerinde çok önemli bir etkisi olduğu ve gelişimin insanın çevresindeki bu sistemlerle etkileşimi sonucu ortaya çıktığıdır (Eylen Özyurt, 2019: 16).

Kronosistem: Bireyin yaşamı boyunca değişim ve tutarlılık gösterebilecek etmenlerin etkilerini ifade etmektedir (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Bireyin gelişimi üzerinde etkili olabilecek anne baba ayrılığı, ülkede yaşanan savaşlar ve ekonomik sıkıntılar gibi bir takım yaşamsal olaylar bu son sisteme örnektir. Odak konumdaki gelişen çocuğun zaman içindeki sosyal etkileşim kalıplarındaki değişimleri yansıtmaktadır (Neal & Neal, 2013). Bronfenbrenner, Ekolojik Sistem Teorisi ile başta sosyal ve kültürel çevreler olmak üzere farklı düzey ve boyuttaki çevrelerin gelişim üzerindeki etkisinin altını çizmektedir (Härkönen, 2001).

2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Önemi

Çocukluk dönemi, temel bilgi, tutum ve becerilerin oluşumu ve gelişimi için önemli yıllardır (Melhuish, 2011). Son dönemde gerek teknoloji kullanımının artması gerek yaşanan salgın hastalıklar nedeniyle çocuklarımızın sosyal becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir. Eskisi kadar sosyalleşme imkânı bulamayan çocuklar okula başladıklarında uyum sorunlarıyla karşılaşmakta ya da uygun davranış modelleri sergilemekte zorlanmaktadırlar. Çocukların gelişiminde akademik becerilerin yeri yadsınamaz olsa da sosyal yönden zorlanan çocukların akademik konularda başarılı olması gerçekçi bir beklenti değildir. Çocuklarımızın sorgulayan, araştıran düşünen bireyler olarak yetişebilmeleri önemlidir ama bu becerilerin yanında sosyal yönden kabullerine imkân sağlayacak sosyal becerilere de ihtiyaçları olduğu ortadır. Sosyal bir uyumun olmadığı sınıflarda düşünmenin gerçekleşmesi beklenemez.

21. yüzyılda gelişmiş toplumlar, erken çocukluk eğitim programları aracılığıyla gelecekleri olan çocuklarının hem bilişsel hem de sosyal olarak geliştirilmesine yönelik önlemler almaya devam etmektedir (Yazıcı & Çetin, 2020). Artık sadece bilişsel gelişimin iyi olmasının başarının tek yolu olduğu düşüncesi değişime uğramıştır. Bugün biliyoruz ki güçlü sosyal beceriler akademik yaşamda da başarıyı desteklemektedir (Samancı & Uçan, 2017; Takahashi vd., 2015; Ziv, 2013). Etkili bir şekilde iletişim kurabilen, başkalarını aktif bir şekilde dinleyebilen, problem çözme becerilerine sahip olan ve duygularını düzenleyebilen çocuklar, notlarla ölçüldüğünde okulda çok daha iyi performansa sahip olmaktadırlar (Powers, 2021). Daniel Goleman (1966, 1999), bu durumu şöyle özetlemiştir; "Genç bir insanın yaşamı en az zeka seviyesi (IQ) kadar duygusal zekasından (EQ) da etkilenir ve yaşam için bu en temel becerileri her çocuğa öğretmemiz bugün geçmişe göre çok daha gereklidir." (Topping, Trickey & Cleghorn, 2020). Günümüzde bu kadar önemli bir yeri olan sosyal beceriler, ilk başta aile içerisinde daha sonra akran gruplarına katılım sağladıklarında kendiliğinden gelişir. Çocuklar sosyal davranışları, çevrelerindeki yetişkinleri ve akranlarını gözlemleyerek ve model alarak kazanırlar (Avcıoğlu, 2005). Bilhassa akranlarla iletişimin sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkilerini gösteren araştırmalar alan yazında mevcuttur (Choi & Kim, 2003; Gülay, 2008; Herzog, 2007; Monks, Ruiz & Val, 2002; Salı, 2014). Bu bilgiler ışığında diyebiliriz ki okula uyum

süreci ve akademik başarı çocukların sosyal becerileriyle de yakından ilgilidir. Sosyal kabulün sağlandığı ortamlarda çocuk kendisini daha mutlu ve oraya ait hissedecektir. Bu da çocuğun uyumunu kolaylaştıracak, akademik başarısını da destekleyecektir.

Sosyal becerinin ne kadar önemli olduğu ne yazık ki sosyal konularda beceriksizlik ortaya çıktığı zaman anlaşılabilir hale gelmektedir (Bacanlı, 2014). Günümüzde çocuklar çeşitli sebeplerle (bulaşıcı hastalıklar, kaygılar, güvenlik sorunları vb.) sosyal ortamlara katılımlarda sınırlamalarla karşılaşmaktadırlar. Sokakta oyun oynayabilmek maalesef ki çocukların hayatlarında bir seçenek olmaktan çıkmış durumdadır. Sınırlı sayıda kişiyle görüşebilen ve belli ortamlarda vakit geçirebilen çocuklar, birçok durumda nasıl davranmaları gerektiğini bilemez duruma gelmişlerdir. Bu durum da çocukların uyum süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Çocuklardaki sosyal beceri eksikliği, yalnızlık hissi, sonraki zihinsel ve davranışsal sorunlar, ebeveynleri, öğretmenleri ve akranları ile zayıf etkileşimler ve okul uyumsuzluğuna yol açar (Lodder vd., 2016; Powless & Elliott, 1993; Whitted, 2011). Sosyal beceriler ile ilgili yaşanan sorunlar başka sorunları da beraberinde getirdiği için ebeveynler ve öğretmenler sorunun çözülmesi adına yeni yöntemler denemeye çalışırlar. Aslında sorunun çözümü problem davranışların (yalan söyleme, vurma, itme, inatlaşma, sık sık şikâyet etme, vb. gibi) azaltılması amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek sosyal beceri eğitimi olacaktır. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği gibi sosyal becerilerinin desteklenmesi problem davranışların azaltılmasını ve zamanla ortadan kalkmasını sağlayacaktır (Özbey, 2009).

Okul öncesi dönemde geliştirilen sosyal beceriler ile çocuklar, akranları tarafından kabul görmekte ve onlarla ilişkilerini sürdürmekte başarılı olabilmektedirler (Bülbül, 2008). Bu sebepledir ki okul öncesi dönem, çocukların sosyal becerilerinin gelişimi için kritik bir dönemdir (Kramer vd., 2010). Bu kritik dönemde sosyal becerilerin gelişiminin desteklenmesi, çocukların akranlarıyla başarılı ilişkiler kurmalarına ve okula hazırlıklarına yardımcı olur. Okul ortamına uyum sağlayabilen çocukların, akademik performansları da artar **(**Takahashi vd., 2015; Ziv, 2013**).** Ev ve okul öncesi eğitim kurumları, çocukların sosyal yeteneklerinin gelişiminde temel rol

oynayan önemli yaşam ortamlarıdır (Tan & Camras, 2011). Bu dönemde ebeveynler ve öğretmenler çocukların hayatlarında önemli role sahiptirler. Sosyal becerilerin gelişimi, ilk olarak evde, ebeveynlerle etkileşimler sonucunda kişisel düzeyde başlar (Ölçer & Aytar, 2014), daha sonra, çocuklar ilk sosyal ortamları olan okul öncesi eğitime girer ve sosyalleşme sürecini sürdürürler (Çimen & Koçyiğit, 2010). Ayrıca bu dönem, çocukların varsa sosyal yetersizliklerinin erken belirlenmesi ve belirlenen yetersizliklere özgü eğitsel stratejilerinin geliştirilerek erken müdahale edilmesine olanak sunacağı için de oldukça önemlidir.

2.5.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi

Sosyal beceriler, doğumdan itibaren yetişkinliğe kadar devamlı olarak gelişir (Powers, 2021). Okul öncesi dönem, çocuğun kendisine ve çevresine karşı olumlu duygular geliştirdiği, toplumun kültürünü, değerlerini ve kurallarını öğrendiği, çevresindeki insanlarla başarılı bir şekilde iletişim kurduğu ve toplumla uyumlu davranış becerileri kazanmaya başladığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde öğrenilen tüm bu davranışlar çocukların gelişimi ile doğrudan ilişkilidir ve sosyal becerilerin kazanılmasını güçlü bir şekilde etkiler (Atmaca vd., 2020; Trawick Smith, 2013). Çocuklar büyüdükçe, sosyal becerilerinde de gelişim hızla devam edecektir. Ancak gelişimin her alanında olduğu gibi, bu ilerleme çocuktan çocuğa değişiklik gösterecektir. Bu becerilerden bazıları beklenenden daha erken, bazıları ise daha geç ortaya çıkabilir (Powers, 2021). Aylara göre sosyal becerilerin gelişimi şu şekildedir;

0-12 ay arası sosyal becerilerin ilk adımları atılır. Öncelikler göz teması kurmaya (sözsüz iletişim becerisi) başlayan bebekler, tanıdık insanlar yaklaştığında gülümsemeye ve eğlenceli hareketlere tepki olarak gülmeye başlarlar. Yaklaşık 2-3 aylıkken ortaya çıkan ilk sosyal gülümseme artan sosyal etkileşime yol açar. Yılın ikinci yarısında daha güçlü göz teması kurmaya devam ederler ve bu göz temasını daha iyi sürdürebilirler. Ayrıca, tanıdık yüzlerin yanı sıra yeni yüzlere de gülümseyebilir, el çırpma veya işaret etme gibi davranışları taklit edebilir, bakıcılara uzanabilir ve başkalarının yüz ifadelerine yanıt verebilirler (Heberle vd., 2020; Powers, 2021).

1-2 yaş arası yeni yürümeye başlayan çocuklar sakinleşme (bazen kendini yatıştırma olarak da adlandırılır) gibi temel öz düzenleme becerilerini geliştirmeye başlar. Ayrıca başkalarına oyuncak sunmaya ve rutinleri ve eylemleri taklit etmek gibi rol oyunlarına katılmaya başlayabilirler. Ayrıca basit kelimeler veya cümlelerle sözlü iletişim kurmaya başlarlar (Powers, 2021).

2-3 yaşta çocuklar yemek yapmak veya evi temizlemek gibi rol oyunlarının eylemlerini taklit etmeye başlarlar. Ayrıca, sözlü iletişim kullanarak kendi isteklerini veya duygularını paylaşmaya başlarlar. Ayrıca, bir oyuncak bebekle oynamak gibi, başkalarının ihtiyaçları için endişe ve farkındalık gösteren bakım verme davranışlarında da bulunabilirler. Bu yaşta genellikle diğer çocuklarla birlikte oynamaya başlarlar, ancak aslında diğer çocuklarla oynamıyor olabilirler (paralel oyun) (Powers, 2021). Yavuzer (2000), çocuklarda iki yaşından itibaren sosyal ilişkilerinin gelişimine etki edecek taklit, utanma, fiziksel ve sosyal bağımlılık, otoritenin kabulü, rekabet, ilgi çekme arzusu, sosyal işbirliği, karşı koyma gibi sosyal tepkileri gözlemenin mümkün olduğunu belirtmektedir.

3-4 yaş aralığındaki çocuklar hala diğer çocuklarla yan yana oynamaya devam ederler ama artık akranları veya kardeşleriyle oynamaya başlayabilirler. Bu yaşta çocuklar sıra bekleyebilir ve 2-3 akranla birlikte oynayabilirler. Ayrıca oyuncak bebek ve peluş hayvanları canlıymış gibi ele alabilir ve bu nesnelerle sosyal oyunlar oynayabilirler. Bu yaşta çocuklar, çeşitli durumlarda duygularından bahsetmeye başlayabilirler. Aile ve sosyal kuralların farkında olabilirler ve özellikle kuralları ihlal ettiklerini bildiklerinde bu konuda tepki verebilirler. Çocuklar ayrıca diğerlerine karşı spontane bir şekilde nazik ve ilgili davranışlar sergileyebilirler (Powers, 2021). Araştırmalar, 3-4 yaşlarındaki çocukların izledikleri filmlerde yer alan karakterlerin duygularını ve davranışlarını benimsedikleri ve gerçek yaşamda da geçerli olduğunu düşünerek aynı şekilde davranmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bandura ve ekibi tarafından gerçekleştirilen deneyler de bu durum ortaya çıkmıştır. Günde 4 saat ve daha fazla televizyon izleyen çocukların beyindeki hipotalamus bölgelerinde değişimler olduğu ve saldırganlık davranışlarında artış bulunmuştur. Çocuğun

bulunduğu ortamda, televizyonun açık olması halinde çocuk izlemese bile televizyonda gösterilen davranışları öğrendiği görülmektedir (Bencik Kangal, 2021).

4 yaş civarında çocuklar, sıra bekleme, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, başkalarının isteklerini dikkate alma, kendi haklarını koruma, başkalarıyla iyi ilişkiler kurma gibi becerileri öğrenmeye başlarlar. Bu yaştan itibaren çocuklar, olaylara başkası açısından bakmaya yavaş yavaş başlarlar (Yavuzer, 2005). Yaşamın beşinci yılında, çocuklar başkalarıyla hayal gücüne dayalı oyunlara katılabilirler. Oyunlarında, erken işbirliği becerileri göstererek ortak bir hedefe doğru birlikte çalışabilirler. Bir kahve dükkanında çalışan gibi davranmak bu duruma örnek gösterilebilir. Böylelikle kendi deneyimlerinin dışına çıkan hayali oyunlara katılmaya da başlamış olurlar. Çocuklar ayrıca saklambaç gibi basit kuralları olan oyunlar da oynayabilirler. Bu yaşta çocukların iletişim becerileri daha gelişmiş olduğundan akranlarıyla sohbet ederler (Powers, 2021). Beş yaş, çocuğun çevresine yönelik keşiflerde bulunduğu, önceki yıllara göre yetişkin desteğine ihtiyacının azaldığı, bazı sorumlulukları almaya başladığı bir yaştır. Bu yaşta çocuk, sosyal ve duygusal yönden daha dengeli bir hale gelmiştir. Bu dönemde sosyal becerilerin, en önemli göstergelerinden biri, diğer çocuklarla iyi ilişkiler kurma arzusudur. Bu yaşta, grup oyunlarından hoşlandıkları için genellikle gelişim düzeyleri birbirine yakın olan çocuklar, aynı grupta yer alır (Işık, 2007: 24).

5-6 yaş aşamasında, çocuklar ortak bir amaç için başkalarıyla oyun oynamaya başlayabilirler. En sevdikleri televizyon programındaki karakterler gibi davrandıkları hayali bir oyunda birlikte oynayabilirler. Bazen de kasaba halkını ateş püskürten bir ejderhadan korumak gibi hayali bir görevde birlikte oynuyor olabilirler. Ayrıca yetişkin rehberliğinde masa oyunları oynamaya başlayabilirler. Çocuklar oyun sırasında "Bu sefer sen şövalye ol, ben de ejderha olayım, bir dahaki sefere ben şövalye olayım, sen de ejderha ol!" gibi pazarlıklar da yapabilirler. Bu yaştaki çocuklar, diğer çocukların ilgi alanları, deneyimleri ve fikirleri hakkında sorular sormaya başladıklarından, genellikle akranlarıyla daha detaylı konuşmalar yapabilirler (Powers, 2021).

Sosyal becerilerin yaşlara göre gelişimine bakıldığında, çocukların zaman içerisinde "ben" kavramından "biz" kavramına doğru ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Okul öncesi dönem içerisinde temel sosyal becerilerden başlayarak, gelişim özelliklerine göre daha üst düzeydeki sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Bu dönemde kazandırılan olumlu sosyal beceriler sonraki yıllarda çocukların kişiler arası ilişkilerini güçlendirecektir (Erten, 2012: 22).

2.5.5.Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı

İnsan yaşamının en önemli becerilerinden olan sosyal beceriler her ne kadar yaşam döngüsü içerisinde kazanılsa da erken kazanımları kişinin hayatını önemli yönde etkilemektedir. Bütün toplumlar, sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirme çabasındadırlar. Bu sebeple erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin kendi gereksinim ve istekleri ile içinde yaşadıkları toplumun norm ve beklentileri arasında denge sağlayabilecek davranışları edinmesi yönünde desteklenmesi istenir. Yaşadığı sosyal ortamda yardımlaşma, paylaşma, işbirliği yapma, duygu ve düşüncelerini yaşadığı kültüre uygun bir biçimde ifade etme gibi sosyal etkileşim becerileri; kendini tanıtma, bir konuda konuşma başlatabilme, kurallara uyma, sırasını bekleme, işbirliği yapma, teşekkür etme ve özür dilemek gibi kişiler arası ilişkileri yönetme becerileri ve sosyal sorunları fark etme ya da anlama, sosyal sorunlara çözüm üretme ve problemlerle baş etmeye yönelik stratejiler geliştirme gibi sosyal bilişsel beceriler çocukların kendisi ve toplumsal yaşam arasında denge kurarak toplumsal yaşamla bütünleşmesi ve ruh sağlığının korunması dolayısıyla da karakter oluşumu açısından kritik öneme sahiptir (Yazıcı & Çetin, 2020).

Sosyal becerilerin kısa ve uzun dönem sonuçlarına göre özellikle yaşamın ilk yıllarında bu becerilerin çocuklara kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında sosyal becerileri öğrenen ve uygulayabilen çocukların başta sosyal ilişkileri olmak üzere duygusal, bilişsel, dil ve hatta öz bakım becerilerinde ilerlemeler olabileceği görülmektedir. Bu dönemde başarılı sosyal ilişkiler kuran çocuklar, ileriki dönemlerde de bu ilişkilerini devam ettirecek, topluma uyum

sağlayan, kendini rahatlıkla ifade edebilen ve mutlu bireyler olabileceklerdir. Bu sebeple sosyal becerilerin erken dönemde kazandırılması hem bireysel hem de toplumsal açıdan önem taşımaktadır (Ogelman, 2014). Çocuklar okula başladıklarında, akran ilişkileri bu becerilerin gelişimi için yeni bir kaynak haline gelir (Merrell & Gimpel 2014).

Sınıf ortamı samimi ve insani duyguların değiş tokuşuna izin veren bir alandır. İnsanlar arasındaki yüz yüze, bakış ve ilişkilerin yerini hiçbir şey tutamaz. Karşılıklı iletişim, diğer alanlarda da birçok olasılığın önünü açar. Çocuklar arkadaşlık ilişkileri kurup sürdürebildiklerinde, daha az yalnız olma eğiliminde olurlar. Ayrıca, ihtiyaç duyduklarında destek alabilecekleri güvendikleri arkadaşlara sahip oldukları için daha az stres yaşarlar. Ancak günümüzde çocuklar aynı odada yüz yüze iletişim kurmak yerine bile bilgisayar oyunu oynayarak etkileşim içine girmeye çalışmaktadırlar (Kuçuradi, 2021; Powers, 2021). Sosyal becerileri olumsuz olarak etkileyen ve çocukların yalnızlaşmasına sebebiyet veren yetersiz akran ilişkilerinin ortadan kaldırılabilmesi adına çözüm yolları aramak gerekmektedir. Çocukları bir araya getirip iletişim kurmalarını sağlamak adına yapılacak uygulamalar, etkileşim sorunlarının çözülmesine ön ayak olacaktır.

İletişimin temelinde diyalog vardır. Diyalog ve düşünme arasındaki ilişkiye baktığımızda, düşünmenin diyaloğa sebep olduğu görüşünün yaygın olarak kabul edildiği görülür. Aslında diyalog düşünmeyi doğurur. Kişiler diyaloğa katıldığında, çoğunlukla düşünmek, yoğunlaşmak, alternatifleri değerlendirmek, dikkatli bir şekilde dinlemek, tanımlara ve anlamlara dikkat göstermek, daha önce düşünülmemiş seçenekleri farkına varmak gibi birçok zihinsel etkinliği gerçekleştirmek zorunda kalırlar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023: 50). Düşünme, kesinlikle zaman içinde gelişen bir beceridir, ancak sosyal beceri geliştirme bulmacasının önemli bir parçasıdır (Powers, 2021). Çocukların sosyal becerilerini geliştirebilmek adına yapılabilecek olan beraber düşünmelerini sağlayacak uygulamalar planlamaktır. Çünkü birlikte düşünmek fikir paylaşımı yapmak adına diyaloğa sebebiyet verecektir.

Çocuklar için Felsefe düşünme temelli bir yaklaşımdır ve bilişsel zekanın yanı sıra sosyal ve duygusal zekanın da gelişimine katkıda bulunabilir. Topping, Trickey ve Cleghorn'e (2020) göre yapılan Çocuklar için Felsefe uygulamalarında;

- **Öz Farkındalık:** Nasıl ve ne hissettiğini ve bunun kişinin hayatını nasıl etkilediğini bilmek ve kişinin yeteneklerine ilişkin gerçekçi beklentilere sahip olmak.
- **Duygusal Öz Düzenleme:** Duyguları eldeki görevi kolaylaştıracak şekilde ele almak ve kendi kendine koyduğu sınırlara sahip olmak.
- **Motivasyon:** Motive edici faktörler ve güçler hakkında bilgi sahibi olmak, Azim sahibi olmak.
- **Empati:** Başkalarının nasıl hissettiğine dair bilgi sahibi olmak ve bu bilgiyi onlarla etkileşim kurarken kullanmak, çok çeşitli insanlarla yakınlık kurmak.
- **Sosyal Beceriler:** Sosyal durumları okuyabilmek ve bu becerileri ikna etmek, liderlik etmek, müzakere etmek, uzlaşmak için kullanmak gibi beceriler desteklenebilir.

Çocuklar için Felsefe uygulamaları sayesinde çocuklar, farklı görüşleri üzerinde düşünmeden reddetme fikrinden kaçınmayı öğrenirler. Aralarında anlaşmazlık olmadan da aynı fikirde olabileceklerinin farkına varırlar. Ayrıca motivasyonu arttırarak çocukların daha etkili öğrenenler ve düşünenler olmalarına yardımcı olur. Çocuklar başkalarının veya kendilerinin alışılmış davranışlarının nedenlerini daha net görebilirler. Uygun uyaranlar seçildiği takdirde sosyal becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı bulmuş olurlar (Giménez Dasí vd., 2017). Bu çalışmada hazırladığımız düşünme becerilerini destekleyici eğitim programı içerisinde uyaran olarak kullanılan hikayeler ile ilgili yapılan soruşturma oturumlarında çocuklar gerek hikayelerde ele alınan gerekse hikâye soruşturulurken çemberde geçirdikleri zaman dilimlerinin onlara kazandırdığı sosyal becerileri içselleştirmiş olacaklardır.

2.6. Sosyal Problem Çözme Becerileri

Günlük yaşantımızda karşılaştığımız çok sayıda zorluğu genel olarak ifade etmek amacıyla "problem" kelimesini sıklıkla kullanılırız (Gelbal, 1991; Fisher, 2022:184). Eğitim alanında ise problem kavramını ilk kullanan isim John Dewey olmuştur (Kesicioğlu & Güven, 2014). John Dewey'e göre problem "insanın zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanmaktadır." (Baykul & Aşkar, 1987). Aynı zamanda Dewey, felsefenin en önemli işlevinin yaşamın içindeki problemlerle baş etme ve sorulara cevap bulma arayışında insana yol göstermesi olduğunu savunarak, felsefesiz bir hayat anlayışının insanı eksik bırakacağını düşündüğünü belirtir (Fakioğlu Bağcı, 2019: 46).

Problem çözme ise daha önce tamamlamadığınız bir görevi yerine getirmeniz gerektiğinde gerçekleşir. Bu görevler geçmişte yaptığınız görevlere çok benzeyebilir ya da tamamen yeni olabilir. Bu nedenle, çok çeşitli farklı problemler ve bunların çözümlerine ilişkin deneyim, problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde çok yararlıdır (Dawes vd., 2018).

Problem çözme sürecinin çoğu, biz farkında olmadan gerçekleşir. Problem çözmeye özel bir zaman ayırmayız fakat bilinçaltımızda sürekli problemlerimizi çözmeye çalışırız. Aslında işlerimizi yaparken onları yapma şeklimize, nasıl yaptığımıza ve neden yaptığımıza çok dikkat etmeliyiz. Gün içinde yaptığımız işleri fazla incelemeden ya da analiz etmeden yaparız fakat hepsinde yapılması gerektiği şekilde hallederiz. Hepimiz bir şekilde yürümeyi, konuşmayı, düşünmeyi ve problem çözmeyi öğreniriz. Bunun sonucu olarak hayat boyu karşılaştığımız birçok problemi çözmek için iyi ya da kötü birçok alışkanlık geliştiririz. Karşılaştığınız problemleri çözmek için geliştirdiğimiz bu alışkanlıklar, dikkatli ve özenli bir çalışma ile yapabileceklerimize kıyasla, problemlerimizi çözmede son derece verimsiz ve zayıftır. Bir problemden diğerine transfer edebilecek genel ilkeler geliştirerek kendimize ve çocuklarımıza yardımcı olabiliriz. Bunun için çeşitli problem çözme stratejilerine ve becerilerine ihtiyaç duyarız (Fisher, 2022: 119).

Çocuklar, hayatta karşılaşabilecekleri zor deneyimler ve durumlarla başa çıkabilmek için eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla eğitimde ana tema, çocuklardaki problem çözme becerilerini artırmanın yollarını bulmaktır. İnsanlar birlikte çalışarak problemleri çözmeye başladığında, problem çözme yeni bir boyut kazanır. Çocuklar problemleri birlikte çözdüklerinde, farklı bakış açılarını görebilme, bir problem için birden fazla çözümü değerlendirebilme ve bir çözümün işe yaramadığını fark ederek başka bir çözümün işe yarayabileceğini anlama yeteneği kazanırlar. Çocuklar, problemleri olumlu bir şekilde birlikte çözdüklerinde bağlantı hissederler, bu da özsaygıyı ve problemlerin çözülebileceğine dair güven duygusunu artırır. Dolayısıyla sosyal problem çözmede işbirliğinin etkisi yadsınamaz. Karşılaşılan problemleri birlikte çözüme ulaştırmak için kullanılan sosyal becerilere sosyal problem çözme becerileri denir ve bu beceriler arasında başkalarının söyleyeceklerini dinleme, uygun sorular sorma, kendi düşüncelerini başkalarına iletme, işbirliği içinde birlikte çalışma, seçenekleri birlikte analiz etme, esnek, sabırlı, ısrarcı ve dirençli olma gibi beceriler yer alır (Mulrey, 2017).

Düşünme, problem çözmenin temelidir. Problem çözme ise düşünmenin uygulamaya geçirilmesidir. Bir çocuğun düşüncelerini, problem çözmede işe koşa bilmesi hayattaki başarısının anahtarı olacaktır. Çocukları problem çözücü olarak yetiştirmenin doğrudan kazançları vardır. Problem çözme etkinlikleri, çocukların düşünme ve muhakeme becerilerini canlandıracak ve geliştirecektir. Bu etkinlikler, çocukların gerçekler arasında ilişki kurmasına katkı sağlar. Kurulan bu bağdan/ilişkiden alınan sonuçlar, "ben bunu kendim düşünebiliyorum." özgüven ve yeterliliğinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca çocukların fikirlerini paylaşmaları ve başkalarıyla etkili şekilde çalışmayı öğrenmeleri için de fırsatlar sağlayabilir (Fisher, 2022: 112).

Sosyal beceriler içinde yer alan sosyal problem çözme becerisi, çocukların günlük hayatta karşı karşıya kaldıkları problemlerle baş etmeleri için önemli bir yer tutmaktadır (Dereli, 2008). Sosyal gelişim ve problem çözme becerileri için 5-6 yaş aralığının kritik dönem olduğu belirtilmektedir (Caprara vd., 2000). Çocukların sosyal

gelişimi içinde önemli bir yer tutan sosyal problem çözme becerisi, sosyal anlaşmazlıkları engellemek ya da çözmek için diğerleri tarafından kabul edilebilir ve benliğe yararlı neticeler ile sonuçlanan stratejiler üretmek ve uygulamak olarak tanımlanan bir kavramdır (Berk, 2013). Çocukların sosyal gelişimi öncelikle evde (Garner vd., 2008) ve sonraki zamanlarda okulda (Fujisawa vd., 2008) sosyalleşme deneyimleri bağlamında gelişir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), günümüz dünyasında rutin olmayan, alışılmadık problemleri çözme becerisinin, rutin, öngörülebilir görevleri, dış kaynak kullanımı veya otomasyona uygun görevleri yerine getirme becerisinden daha önemli hale geldiğini söylemektedir (OECD, 2014). PISA periyodik olarak dünya genelinden 15 yaşındaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarındaki becerilerini değerlendirmektedir. Bu temel alanların dışında 2012 uygulamasından itibaren her döngüde, yenilikçi bir alanda da öğrencilerin temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmeye başlanmıştır. PISA 2012 uygulamasında yenilikçi alan "Yaratıcı problem çözme" iken 2015'te "İşbirlikçi problem çözme", 2018'de "Küresel yeterlikler", 2022 uygulamasında ise "Yaratıcı düşünme becerileri" olarak belirlenmiştir (MEB, 2023). PISA 2015 uygulamasında ele alınmış olan işbirlikli problem çözme "Bir bireyin ya da birimin bir konuda çözüme varmak için gerekli anlayışı ve çabayı paylaşarak ve bu çözüme ulaşmak için sahip oldukları bilgi, beceri ve çabaları bir araya getirerek bir problemi çözmeye çalıştığı bir sürece etkin bir şekilde katılma kapasitesi" şeklinde tanımlanır. PISA 2015 sonuçlarına göre; işbirlikli problem çözme becerisine ilişkin puanlamaya dahil olan 32'si OECD üyesi toplam 51 ülke içerisinde Türkiye 47. sırayı almıştır (OECD, 2017). Bu sonuç ülkemizdeki çocukların işbirlikli problem çözme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesinin gerekli olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Çocuklarımızın bir problemle karşılaştıklarında çözüm yollarını bulabilmeleri için yardımlaşarak sorunlara uygun çözümler üretmeye ihtiyaçları vardır. Ayrıca çocukların, problemi tanıma, anlama ve çözüm arama becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

İş birlikli problem çözmenin temelinde bireysel problem çözme becerilerinin olduğu açıktır. Dolayısıyla işbirlikli problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılacak girişimlerden önce bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemelerde bulunulması ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir (Türkeş Yazıcı & Özen Ünal, 2023). Çünkü çocuklar günlük hayatta karşılaştıkları sosyal sorunların üstesinden gelebilmek için genellikle uygun olmayan çözüm yollarını tercih etmektedirler. Ancak öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sosyal sorunların uygun olan yollarla çözümünü kolaylaştıracak ve kişilerarası ilişkilerin yönetilmesine katkı sağlayacaktır (Tepeli & Yılmaz, 2013). Çocukların sosyal bir sorunla karşılaştıkları durumlarda sergiledikleri davranışlar iki temel kavram altında toplanabilir. Bunlar genellikle çocuklarda yardımlaşma, işbirliği yapma, paylaşma ve yaşıtlarına empati gösterme gibi prososyal davranışlar ya da vurma, zorbalık yapma, manipüle etme, reddetme, alay etme ve yaşıtlarını dışlama gibi agresif davranışlar olarak kendini gösterebilir (Dereli, 2013; Hart & Ostrov, 2013; Ostrov & Keating, 2004; Swit & McNaught, 2012; Tepeli & Yılmaz, 2013).

2.6.1. Agresif Davranışlar

Agresif davranış, başkalarına acı veya zarar vermeyi amaçlayan bir eylem şeklinde tanımlanır (Bushman & Huesmann, 2010). Zarar verme ve saldırgan davranış birçok şekilde olabilir, bu davranışın hangi şekilde ve durumda gerçekleştirildiğine bağlı olarak çeşitli alt tiplere ayrılır. Bu alt tipler arasında (bunlarla sınırlı olmamak üzere) tepkisel, düşmanca veya duygusal saldırgan davranış; proaktif veya araçsal saldırgan davranış, dolaylı veya ilişkisel saldırgan davranış ve sözel saldırganlık yer almaktadır (Allen & Anderson, 2017). Saldırganlık, çevredeki nesnelere ve insanlara zarar veren davranış örüntüsü olarak düşünülebilir. Çocukların başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmeleri için saldırganlık eğilimlerini dizginlemeleri ve davranışlarını uygun bir zamanda ve toplum tarafından kabul edilebilecek bir şekilde ifade etmeleri gerekir (Zembat & Unutkan, 2001). Deneysel araştırmalar ayrıca okul çağındaki çocuklar arasında şiddetli ve saldırgan davranışların arttığını göstermektedir (Belacchi

& Farina, 2010; Hanish vd., 2004; Jalongo, 2006; Meehan vd., 2003; Young vd., 2006).

2.6.2. Prososyal Davranışlar

Prososyal davranış ise herhangi bir ödül beklemeksizin başkalarına yarar sağlamak için sergilenen davranışlardır (Pfattheicher, Nielsen & Thielmann, 2022). Kişisel ve sosyal anlamda iyileştirici özelliğe sahip olan prososyal davranışlar bireyin sosyal ilişkiler kurmasını ve bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdürmesini sağlar. Bu davranışlar paylaşma, rahatlatıcı olma, rehberlik etme, kibar olma, tehlike ve şiddetten koruma, empati kurma, işbirliği yapma, yardım etme, affetme, bağış yapma, koruma, empati kurma gibi geniş bir yelpazeden oluşmaktadır. Tüm toplumlarda bireylere, karşısındaki kişiye yönelik olumlu yaklaşımlarda bulunulması öğretilir ve bu durum desteklenir. Olumlu davranışlar ile kişi topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlar ve sosyalleşir. Yardım etme, paylaşma, teselli etme, işbirliği içinde olma gibi sosyal davranışlar bireyler arası kurulan bağların sağlıklı bir şekilde oluşmasını ve devam etmesini sağlar. Toplum içinde bireyleri birbirine bağlayan bu öğeler "Olumlu kişilerarası ilişkiler" olarak da adlandırılan prososyal davranışların kaynağını teşkil eden önemli unsurlardır (Altıntaş & Bıçakçı, 2017).

Bir insanın diğerine fayda sağlamak için neden harekete geçtiği sorusu, filozofların insanlık durumunu anlama çabalarından uzun ancak kesin olmayan bir geçmişe sahiptir. Entelektüel tartışma gelenekleri göz önüne alındığında, Yunan filozofların insanların doğal olarak bencil ve her zaman kişisel çıkarlarının peşinde mi oldukları (örn. Sokrates ve Platon) yoksa sosyal ilişkileri ve başkalarının refahıyla mı daha çok ilgilendikleri konusunda bir fikir birliğine varamamış olmaları şaşırtıcı değildir. Sosyal filozof Thomas Hobbes'un görüşü Platon ve Sokrates'e daha yakın görünmektedir; kişisel çıkar insan ilişkilerinin doğal durumudur, Platon'un ilk görüşlerine geri dönen Hobbes, olumlu sosyal ilişkileri teşvik etmenin tek yolunun başkalarını sömürme girişimlerini cezalandıracak bir sosyal sözleşme sistemi (örneğin hükümetler, kanun sistemleri) kurmak olduğunu belirtmektedir (Schroeder & Graziano, 2015).

Dewey (1916), “Demokrasi ve Eğitim” eserinde insanoğlunun gelişimi için can alıcı olan şeyin demokratik yaşama biçimi olduğunu ve demokrasinin bir yönetim biçiminden daha fazla şey içerdiğini vurgular. Dewey’e göre demokrasi, halkın oyları ile iş başına gelen bir hükümetin, onu iş başına getiren ve kurallarına uyan insanlar eğitimli olmadıkça bir anlam ifade etmediğidir. Bu nedenle Dewey, demokratik toplumun hazırlığına çocukların eğitimi ile başlanması gerektiğine vurgu yapar. Buna bağlı olarak öz-bilinçli bir topluluğun bireylerinin yaratılmasının, demokratik yaşam biçiminin ön koşulu olduğunu söyleyebiliriz (McCall, 2017: 103). Demokrasi ile toplumsal sorunların çözümü arasındaki bağlantı, sorunların çözümünde izlenen yoldan kaynaklanmaktadır. Sosyal problem çözme yeteneğine sahip bireyler, diğer insanlara veya topluma zarar vermeden sorunları çözme yeteneğine de sahip olurlar (Beauford, 1994).

Okul şiddeti ve zorbalık konusunda dünya çapında en kapsamlı veriyi de PISA değerlendirmesi sunmaktadır. PISA’nın son değerlendirmesi olan 2022 raporu küresel salgın sonrası en kapsamlı eğitim araştırmasının sonuçlarını yansıtmaktadır (Armağan, 2024). PISA 2022 bulgularına göre katılım sağlayan 81 ülkenin ve OECD ülkelerinin ortalamalarına bakıldığında zorbalık maalesef ki tüm ülkelerde yaşanmaktadır. Ancak PISA 2022 bulgularında Türkiye’nin okul şiddeti ve zorbalık konusundaki verileri OECD ortalamalarının üzerinde seyretmektedir. OECD ülkelerinde yaklaşık %20 oranında öğrenci zorbalığa maruz kaldığını ifade ederken, Türkiye’de ise bu oran, %27 olmuştur (OECD, 2023). Bugün okullar hem öğrenciler hem de öğretmenler için zorlayıcı davranışlarla doludur ve bu durum gerilimli ve zorlu ortamlara yol açmaktadır (Al Thani & Semmar, 2017). Dünya Sağlık Örgütü (2019) tarafından okullarda zorbalık davranışının önlemesine yönelik yayınlanan raporda, zorbalık davranışını önlemede yaşam becerilerini geliştirmenin, çocuklara güvenli davranışları öğretmenin, sosyal ve kültürel normları değiştirmek için mücadele etmenin ve eşit ilişkilere teşvik etmenin önemine dikkat çekilmektedir (WHO, 2019). Renouf vd. (2010), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklardaki saldırgan davranışları, çeşitli sosyal ve bilişsel gelişim alanlarındaki eksikliklerle ilişkilendirilmiştir (Meehan vd., 2003).

Günümüzde çocukların hem bireysel olarak hem de gruplar halinde problem çözebilmelerine ihtiyaç olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. 21. Yüzyıl Öğrenimi Çerçevesi, problem çözmenin öğrencileri hayatta başarıya hazırlayacak hedeflere ulaşmanın anahtarı olduğunu söylemektedir (Partnership for 21st Century Learning; Dewi, Poedjiastoeti & Prahani, 2017). 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (Partnership for 21st Century Learning) öğrencileri geleceğe hazırlamak için şu becerileri esas alır; iletişim, işbirliği, esneklik, uyum sağlama, sosyal ve çok kültürlü beceriler. Sosyal beceriler ve problem çözme, bu hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır (Mulrey, 2017).

Etkili iletişim becerileri, sosyal problem çözme kapsamında ele alınan kişilerarası problem çözme sürecinde bireylerin olası çözümleri önermek veya ortak çözüm yolları bulmak için kullandıkları bir beceridir (Miller, 2003). Günlük yaşam içinde birçok kişi ile karşılaşır o kişilerle iletişim kurarız. Zaman zaman iletişimin bir parçası olan çatışma durumlarıyla da karşı karşıya kalırız (Dereli, 2008; Dinçer vd., 2019). Sosyal anlaşmazlıkları engellemek ya da çözmek için diğerleri tarafından kabul edilebilir ve benliğe yararlı neticeler ile sonuçlanan stratejiler üretmek ve uygulamak olarak tanımlanan sosyal problem çözme becerileri, çocukların günlük hayatta karşı karşıya kaldıkları iletişim problemleriyle baş etmeleri için gerekli becerilerdir (Berk, 2013). Caprara vd., (2000), sosyal gelişim ve problem çözme becerileri için 5-6 yaş aralığının kritik dönem olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle problem çözme becerileri çocuklara ne kadar erken öğretilirse, günlük yaşama uyum sağlamaları da o kadar kolay olacaktır (Işıklar & Abalı Öztürk, 2022).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, yaşamın ilk altı yılı boyunca sosyal yetkinlik becerileri geliştirilemeyen çocukların duygusal ve davranışsal açıdan problem sergileme ve yetişkinlikte de sosyal açıdan uyumsuz bir birey olma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir (Ladd, 2000). Bu sebeple okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerini kazanamayan çocukların, hayatları boyunca suç işlemek, bağımlılık, şiddet, istismar, okul fobisi, disiplin gibi problemlerle karşılaşmaya ve olumsuz davranış sergilemeye devam edeceği düşünülmektedir (Carpenter Rich, Shepherd & Nangle, 2008; Wang vd., 2011). Bu

görüşü destekleyen araştırma sonuçları incelendiğinde, sosyal problem çözme becerilerindeki sorunların; bireylerin ilerleyen dönemlerde saldırganlık (Keltikangas Järvinen & Pakaslahti, 1999), madde bağımlılığı (Herrick & Elliott, 2001), kişilik bozuklukları (McMurran vd., 2001; McMurran vd., 2007) gibi davranışsal ve psikolojik bozukluklarla ilişkili olduğu görülmüştür. Buna karşın akranlarıyla başarılı etkileşim kuran ve olumlu sosyal becerilere sahip olan çocukların, daha sonraki gelişim dönemlerinde duygusal ve davranışsal problem yaşama olasılığının azaldığı ileri sürülmüştür (Erwin, 1994; Garmezy, 1991; Howes, 1987; La Greca,1993). Ayrıca Bierman vd. (2009), saldırgan davranış düzeyleri yüksek olan çocukların öğrenmeye hevesli olmadıklarını, motivasyon eksikliği çektiklerini ve sınıf kurallarına uymakta son derece zorlandıklarını belirtmiştir. Dahası, yüksek düzeyde negatif duygular sergileyen anaokulu öğrencilerinin genellikle öğrenme görevlerine ve etkinliklere katılmaya daha az istekli oldukları gözlemlenmiştir (Crawford & Bodine, 1996; Walker, 2009). Bu durum önemlidir çünkü olumsuz davranışlar nedeniyle yetersiz okuryazarlık becerilerine sahip olan çocuklar, eğitim hayatlarında hayal kırıklığı ve kaygı yaşayabilir ve duygularını düzenlemede zorluk çekebilirler (Hartas, 2012: 359) ve bu durumda onların yaşıtlarıyla uyum içinde olmalarını engelleyebilir.

Eisenberg vd. (2004), çocukların kendi duygularını anlama ve düzenleme yeteneğine sahip olduklarında, yaşıtlarıyla sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda daha becerikli hale geldiklerini açıklamıştır. Benzer şekilde, çocukların duygusal ipuçlarını anlama yeteneklerinin, ileri sosyal becerilerin edinilmesi, yapıcı ilişkilerin geliştirilmesi (Halberstadt vd., 2001) ve akademik becerilerin kazanılması (McClelland vd., 2006; Trentacosta vd., 2006; Welsh vd., 2001) ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Okul öncesi çocuklar için, sosyal-duygusal yeterlilik sadece sınıf öğrenimi ile ilgili değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal gelişimlerinin geliştirilmesi açısından da hayati öneme sahiptir (Berk, 2014).

Çocuğun gelişim basamaklarının her alanını etkileyen sosyal problem çözme becerilerinin önemi birçok mevcut araştırmada vurgulanmaktadır. Ayrıca sosyal problem çözme becerileri kritik bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir ve 21. yüzyıl eğitim odaklarından biri olarak görülmektedir. Gruplar halinde problem çözme,

sosyal beceri yeterliliğini gerektirir. Birçok araştırma, sosyal yeterliliğin çocukların iyi olma durumu ve bunun da akademik öğrenme üzerindeki etkisinin önemli olduğunu kabul etmektedir. Ancak okullar gerek sınav sistemi gerekse başarıyı notla değerlendirme düşüncesi nedeniyle sosyal gelişim, sosyal beceri yeterliliği ve çocuklara grup içinde problem çözme deneyimi kazandırma alanlarıyla ilgilenmek yerine akademik becerilerin desteklenmesi üzerine odaklanmaktadır. Bu da okulda geçen zamanın büyük bir kısmının akademik faaliyetlere ayrıldığı anlamına gelmektedir.

Yapılan araştırmalar da ise sosyal/duygusal yeterliliklerin öğrencinin iyi olma durumunu olumlu bir şekilde etkilediğini ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırdığını belirtmektedir (Elias vd., 1997; Zins & Elias, 2006). Sosyal/duygusal yeterlilikler ile okula uyum ve hazır bulunuşluk arasında olumlu ilişkilerin rapor edildiği araştırmalar da mevcuttur (Denham, 2006; Raver & Knitzer, 2002). Bu becerilerden yana yoksun olan öğrencilerin ise okulda kişisel ve sosyal sorunlar yaşamasının yanı sıra düşük performans gösterdikleri, başarısızlık yaşadıkları ve sürecin okul terkine kadar gittiği belirtilmiştir (Guerra & Bradshaw, 2008; Masten & Coatsworth, 1998; Raver & Knitzer, 2002; Weissberg & Greenberg, 1998).

Peki, o zaman hangisi daha önemli, akademik vurgu mu yoksa öğrencilerde sosyal becerileri artırma mı, yoksa ikisinin bir arada var olma durumu mu? Hem akademik becerileri hem de sosyal beceri geliştirmeyi hedefleyen, motive edici bütünleşik bir müfredat da mümkün olabilir. Öğretmenler ve öğrenciler, birlikte problemleri çözmek için yeterli zaman ve fırsat bulduklarında, okuma, yazma ve matematik becerilerini kullanarak birlikte işbirliği içinde ve saygıyla çalışarak çözümler üretebilir düşünme yeteneklerini geliştirebilirler (Mulrey, 2017).

Çocuklar problem çözme becerilerinden yoksun olarak büyüdüklerinde, hayattaki başarıları ciddi şekilde engellenebilir. Eğer kişi bir sorununa uygun yanıtı bulamazsa, işler zor ya da umutsuz görünebilir. Dahası, eğer kişi bir soruna bir yanıt bulabiliyor, ancak bu yanıt işe yaramıyorsa, ikinci veya daha fazla çözüm bulmak zorunlu hale gelir. Eğer kişi sorunların çözümünde başkalarından yardım alabileceğinin farkında değilse ya da nasıl yardım isteyeceğini bilmiyorsa, o zaman

başkalarından gelebilecek olan bu olağanüstü yardım ve destek kaynağını kaybetmiş olur. Bu nedenle, eğitimciler ve aileler çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, yaşam boyu önemli bir beceri olan bu becerilerin kazanılmasını sağlamalıdırlar (Mulrey, 2017).

Dewey, problem çözmenin, problemlerin tanımlanması, hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin test edilmesi ve en uygun alternatif çözümün bulunması gibi adımları içerdiğini belirtmiştir (Moreno, 2010). Çocuklar, diğerlerini izleyerek, deney yaparak ve pratik yaparak, günlük modelleme, koçluk ve yardım yoluyla problem çözme becerileri kazanabilirler. Çeşitli problem durumları yaratabilecek etkinliklerin kullanımı çocukların bilgi, tutum ve becerilerini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda yetişkinlere/öğretmenlere, çocukların problemlere yaklaşımını, iletişim kurma ve öğrenme biçimlerini gözleme fırsatı verir. Bir çocuğun bilgiyi öğrenip öğrenmediğini anlamadaki en iyi yol o bilgiyi problem çözme aşamasında kullanıp kullanmadığına bakmaktır (Fisher, 2022: 112).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili literatürde yer alan çalışmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okur (2008), "Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi" adlı çalışması; 12'si deney, 12'si ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 anaokulu öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney grubuna sekiz hafta boyunca 40'ar dakika 10 oturum olarak ÇİF (Çocuklar için Felsefe) eğitimi verilmiştir; kontrol grubundaki çocuklara ise drama, hikâye anlatma gibi etkinlikler uygulanmıştır. "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu" aracılığıyla ulaşılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'nın altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol olmak üzere sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Mutlu (2010), “Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi” isimli araştırmasında öğretmenlerin, “Düşünme Eğitimi”nin detaylı amaçları konusunda eksik bilgiye sahip oldukları ve geleneksel görüşlerin olumsuz düşünmelerine neden olduğu anlaşılmıştır. Çocukların düşünme becerileri üzerinde ise, anne ve babanın eğitim durumunun etkili bir faktör olduğu ve annelerin babalara oranla daha etkin olduğu görülmüştür.

Dombaycı (2014), Düşünme Eğitimi Modellerini incelediği çalışmasında, farklı düşünme eğitimlerinin yanı sıra düşünme eylemini etkili ve bütüncül bir şekilde ele alan programlardan biri olan Çocuklar İçin Felsefe eğitimini de ele almış; Çocuklar İçin Felsefe Programında temel alınan üç düşünme biçimi olan eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin Lipman’ın tanımlarından yola çıkarak açıklamaya çalışmıştır.

Akkocaoğlu Çayır (2015) “Çocuklar için Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinde Çocuklar için Felsefe eğitiminin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılan araştırmada, çocuklarla felsefe yapmak amacıyla hazırlanan ders planları, toplam 48 öğrenciden oluşan, iki ayrı sınıfa, iki öğretmen tarafından uygulanmıştır. 28 ders saati süresince yapılan çalışmalar sonrasında elde edilen bulgulara göre çocuklarda bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda olumlu yönde değişimler meydana geldiği görülmüştür. Ayrıca çocuklar için felsefe yaklaşımının çocukları problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya teşvik ettiği belirlenmiştir.

Alkın Şahin ve Tunca (2015), “Felsefe ve Eleştirel Düşünme” isimli çalışmalarında düşünme eğitiminin işlevsellik kazanmasında; bu eğitimin, felsefenin unsurlarına ilişkin bilgisi ve farkındalığı olan, felsefi tutumun ve düşüncenin özelliklerini bilen öğretmenler tarafından yürütülmesinin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca çalışmada, “felsefe” ve “eleştirel düşünme” kavramlarının kesişim kümesinde yer alan alt kavramlardan yola çıkarak felsefenin-felsefi düşüncenin, eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle doğrudan ilişkili olan kurallarına, yöntemlerine ve kaygılarına açıklık getirilmiştir.

Taş (2017), Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini araştırdığı yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çocuklara yönelik felsefe eğitim programı deney grubundaki çocuklara 14 hafta boyunca ortalama 45'er dakikalık toplam 32 oturum halinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarının son test toplam puanları ile alt test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının 48-72 ay çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıkları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna varılmıştır.

Demirtaş ve diğerleri (2018), okul öncesi dönem (6 yaş grubu) çocuklarına uygulanan "Çocuklarla Felsefe" öğretim programında soru sorma sürecinde çocukların sordukları soru düzeylerini ve verdikleri cevapların niteliğindeki farkı belirleme amacıyla yaptıkları araştırma kapsamında 8 hafta boyunca "Çocuklarla Felsefe" eğitim etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde, "Çocuklarla Felsefe" öğretim programının, okul öncesi dönem çocuklarının felsefi sorgulama süreçlerinde karşılaştıkları soruların düzeyini ve verdikleri cevapların niteliğini (sorulara cevap verme, nedenini açıklama, örnek verme ve kelime sayısı kullanma) geliştirdiği görülmüştür.

Karadağ ve Demirtaş (2018), Çocuklarla Felsefe eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulanan program sonrasında son test puanları ışığında her iki grubun da eleştirel düşünme becerileri puanlarının yükseldiği görülmüştür. Programa dair öğretmen ve öğrenciler tarafından genel olarak olumlu görüş beyan edilmiştir.

Işıklar (2019), Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada çalışma grubunu Çanakkale ili Lapseki ilçesindeki bir ilkokulun anasınıflarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 5-6 yaş aralığında toplam 40 çocuk (20 deney grubu, 20 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen

kullanılarak planlanmıştır. Öntest-sontest deney ve kontrol gruplu modele göre desenlenmiş olan bu araştırmada "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı" deney grubundaki çocuklara on hafta boyunca haftada iki oturum olmak üzere, ortalama 40 dakika süren toplam 20 oturum halinde uygulanmıştır. Bu süre boyunca kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız (2017)'nin geliştirdikleri "5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği" ve Oğuz ve Köksal Akyol (2015)'in geliştirdikleri "Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PBÇÖ)" kullanılmıştır.Veri analizi sonucunda, deney grubunun felsefi sorgulama yöntemiyle eleştirel düşünme becerilerinin grup içi karşılaştırmalarında, her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmada ise, deney grubunun felsefi sorgulama yoluyla elde ettiği eleştirel düşünme becerileri sontest ortalama puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Problem çözme becerileri için yapılan grup içi karşılaştırmalarda da her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Gruplar arası sontest sonuçları karşılaştırıldığında ise, deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Pekkarakaş (2020) tarafından gerçekleştirilen "Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi" başlıklı araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılık düzeyleri üzerindeki Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin etkisini belirlemektir. Bu kapsamda, felsefi etkinliklerin çocukların yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı kapsamında 12 hafta süreyle, haftada 2 oturum (toplamda 24 oturum) ve her bir oturumda ortalama 45 dakika süreyle uygulama yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubundaki uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 48-72 aylık toplam 96 çocuğu kapsamaktadır. Sonuçlar, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların erken çocukluk yaratıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Deney

grubundaki çocukların son test ortalamaları, kontrol grubundaki çocuklardan belirgin bir şekilde daha yüksektir. Bu bağlamda, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin 48-72 ay arasındaki çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tozduman Yaralı (2020), Leo Lionni'ye ait Pezzettino, Frederick, Yeşil Kuyruklu Fare, Alexander ve Oyuncak Fare isimli dört resimli çocuk kitabını çocuklar için felsefe uygulamalarında kullanılabilirliğini incelediği araştırmasında doküman analizi yöntemini kullanarak elde ettiği sonuçlara göre, Leo Lionni'ye ait kitapların metafizik, sosyal ihtiyaç, zihin felsefesi, toplumsal ve siyaset felsefesi, değerler açısından dil ve bilişsel gelişim ile sosyal duygusal gelişim alanlarını desteklediği için beş-altı yaş ve yedi-sekiz yaş çocuklarla yapılacak felsefi sohbetlerde kullanımının uygun olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda, Lionni'nin kitaplarındaki mecaz ve ironi içeren ifadelerin felsefi sohbetlerle kazandırılabileceğine ve kitapların resimli olmasının dikkat çekici bir uyarıcı olduğuna dair sonuçlara ulaşmıştır.

Avcı ve arkadaşlarının (2021), "P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler" eTwinning projesini uygulayan öğretmenlerin proje sonunda görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlayan nitel biçimde desenlenmiş çalışmalarında, 2020-2021 öğretim yılının ilk döneminde altı hafta boyunca Bartın, Burdur, Eskişehir, Elazığ, Giresun, Siirt il merkezlerinde bulunan anaokulu ve ilkokula devam eden çocuklar ile P4C temelli eTwinning projesi uygulanmıştır. Projenin uygulaması tamamlandıktan sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile araştırma için gerekli olan nitel veriler toplanmıştır. Bu veriler öğretmen günlükleri ile desteklenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen nitel verilerin analizi betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara göre uygulanan Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımına dayalı eğitim etkinliklerinin çocukların düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimine oldukça etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca empati, hoşgörü, saygı gibi önemli değer alanları ile ilgili kazanımlara ulaşılmasına da katkı sağladığı anlaşılmıştır. Projeye katılan öğretmenler, proje sonrasında da P4C uygulamalarına eğitim programlarında yer vermek istediklerini belirtmişlerdir.

Akan ve Bilgin (2022), Çocuklar için Felsefe program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği araştırmada, on beş öğretmenin görüşlerine göre veriler toplanmıştır. Alınan görüşler üzerinde betimsel analiz yapılmış ve öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu araştırma konusuna yönelik hizmet içi eğitime katılmamış olmaları, Çocuklar için Felsefenin (P4C) yeni bir yaklaşım olması ve bu bağlamda fiziksel materyal eksikliği ve donanımın nitelik ve nicelik olarak ihtiyaca cevap vermemesi, öğrenci ve öğretmenlerin sorgulayıcı ve tartışmacı davranış sergilemede ve kendini ifade etme konusunda özgür ve özgüvenli hissetmemeleri ve yanlış anlama endişeleri karşılaşılan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Buna karşın öğretmenler Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı sayesinde doğru soruları sorma ve analiz etmenin çocuğun özgüvenini, sorgulama becerilerini, yaratıcılığını, eleştirel düşünmeyi, işbirlikçi ve özenli düşünmeyi desteklediğini dolayısıyla da çocukların akademik başarılarının bu yaklaşımdan olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Akıncı Demirbaş (2022), Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmasında karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunu Erken Düşünme Becerileri Ölçeğinden (Öğretmen Formu) elde edilen bulgular, nitel boyutunu ise annelerle ve öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 60-72 aylık çocuklara on hafta boyunca haftada iki gün olmak üzere Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek için öntest - sontest ve kalıcılık testleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca anne ve öğretmen görüşleri doğrultusunda program ve katkıları değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre; Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına dayalı eğitim programı deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme-karar verme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre; Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programının çocukların kitaplara olan ilgilerini arttırdığını, erken düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini, akran ilişkilerini ve

ebeveyn-çocuk ilişkisini artırdığını, ebeveynlerin erken düşünme becerilerine olan farkındalıklarını arttırdığını ortaya koymuştur.

Işıklar ve Abalı Öztürk (2022), P4C müfredatının 5-6 yaşındaki çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada çalışma grubunu 20 çocuk deney 20 çocuk kontrol grubunda olmak üzere 40 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda bulunan çocuklara felsefi sorgulama temelli P4C müfredatı uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocuklara araştırmacılar tarafından müdahalede bulunulmamıştır. Gruplar arasında eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerileri son-test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre P4C müfredatının, öğrencilerin düşünme süreçlerini derinleştirerek, sorgulama, analiz etme ve akıl yürütme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Karaçelik (2022), yaptığı araştırmada Çocuk Felsefesi Temelli Dijital Öyküleme Programı'nın 6 yaşındaki çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma, ön test-son test gruplu deneysel desen yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, 6 yaşındaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 20 deney grubu (11 kız, 9 erkek) ve 20 kontrol grubuyla (8 kız, 12 erkek) çalışılmıştır. Deney grubundaki çocuklara, Çocuk Felsefesi Temelli Dijital Öyküleme Programı 12 hafta boyunca haftada 3 gün uygulanmıştır; kontrol grubu ise mevcut programa devam etmiştir. Çocukların eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği (FSYEDDÖ) ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için Hibrit Yaratıcılık Testi (HYT) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu çocuklarının ölçeklerden aldıkları son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların puanlarının, uygulama sonucunda anlamlı şekilde daha fazla arttığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Çocuk Felsefesi Temelli Dijital Öyküleme Programı'nın 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Şavşet ve Çelebi Öncü'nün (2022), sorgulamalı eğitim yaklaşımlarından olan yapılandırmacı yaklaşım, İlk Yıllar Programı (PYP), Çocuklar İçin Felsefe (P4C) ve

öyküleştirme yaklaşımlarından faydalanarak oluşturdukları eğitim etkinliklerinin, okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada deney grubu öğrencilerine 5 hafta boyunca sorgulama tabanlı eğitim etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ise var olan eğitim programına devam etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, sorgulama tabanlı eğitim etkinliklerine katılan deney grubundaki çocukların program sonrasında bilişsel alan düzeylerinin katılmayan çocuklara göre istatistiksel açıdan daha yüksek oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaboğa (2023), "Çocuklar için felsefe eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisinin incelenmesi" isimli çalışmasının amacı Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan orta sosyoekonomik seviyeye sahip bir anaokulunda eğitim gören 5 yaş grubu, 22 deney 23 kontrol olmak üzere toplam 45 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 7 haftalık süreçte, hafta da 3 gün olmak üzere, 21 oturum boyunca araştırmacı tarafından MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı kazanım ve göstergeleri doğrultusunda hazırlanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulanırken, kontrol grubunda araştırmacı tarafından herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiş, çocuklar normal eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırmanın verileri Özer Özkan ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında hazırlanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın dinleme becerilerine anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilirken, cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sarıkaya Tezcan (2023), çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesini amaçladığı araştırmasında deney grubunda yer alan çocuklar, çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara katılmışlardır. Kontrol grubunda bulunan çocuklara ise ek müdahalede bulunulmamıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol

grubundaki ikinci sınıf öğrencilerinin “ilişki başlatma ve sürdürme becerileri", “atılganlık”, “saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri”, “sorun çözme becerileri”, “plan yapma becerileri” ve “grupla iletişim ve bir iş yürütme” alt boyutlarında ve toplamındaki sosyal becerilerin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna karşın, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “duygulara yönelik beceriler” boyutundaki sosyal becerilerinin son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmekle birlikte, ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki artışın deney grubunda daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, sosyal problem çözme becerileri açısından son test ölçümlerinde deney grubundaki ikinci sınıf öğrencileri arasında “mızıkçılık”, “oyundan dışlanma”, “fiziksel ve sözel şiddet”, “verdiği sözü tutmamak”, “eşyaların izinsiz kullanılması”, “arkadaşlarını bastırma ve yönetme”, “birbirini dinlememe” ve “paylaşımcı olmama” alt boyutlarında olumlu çözüm yollarını tercih eden öğrenci sayısının artış gösterdiği, kontrol grubunda ise bu boyutlarda olumlu çözüm yollarını tercih eden öğrenci sayısının azaldığı veya aynı kaldığı belirlenmiştir. Deney grubuna verilen çocuklar için felsefe temelli uygulamaların sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerileri üzerine etkisinin uygulama sonrasında da kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2023), Çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi isimli araştırmasında, çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından beş altı yaş grubu çocuklar için düşünme eğitimi yaklaşımı olan Çocuklar için Felsefe yaklaşımından yola çıkarak “Çocuklar İçin Felsefe Etkinlik Seti (ÇİFES)" hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma 23'ü deney grubu, 25'i kontrol grubu olmak üzere toplam 48 çocukla yürütülmüştür. Araştırmada nitel ve nicel verilerin yer aldığı karma yöntem yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda çocuklar için felsefe etkinlik setine ilişkin çocukların deneyimlerini yansıtan gözlem formu, görüşme soruları ve anekdot kayıtları kullanılmıştır ve elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise çocukların ahlaki ve sosyal kural algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik Smetana (1981) tarafından

geliştirilen, Seçer ve Sarı (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Çocuklar için Felsefe Etkinliklerinin çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Yıldız (2024), "Okul öncesi eğitimde çocuklar için felsefe eğitimi" isimli çalışmasında okul öncesi eğitim sürecinin bir parçası olarak uygulanacak olan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerine nasıl bir yansımasının olduğunun tespit etmek ve incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma modeli nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sakarya İlindeki bir anaokulunda öğrenim gören altı çocuk, çocukların ebeveynleri ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, çocuklar için felsefe eğitiminin çocukların temel dikkat, düşünme, sorgulama, merak, kelime bilgisi, düşünceleri ifade etme, iletişim becerileri, işbirliği ve paylaşma davranışlarında artış olduğunu, ailelerin Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi konusunda farkındalıklarının artmasına ve öğretmenlerin çocuklar içi felsefe eğitimi ile ilgili yeterliliklerinin arttırılmasının gerekli olduğu tespit edilmiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çocuklar için Felsefe (P4C), adından da anlaşılacağı üzere çocuklara odaklansa da geniş bir yaş aralığından katılımcıların yer aldığı çalışmalar tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarla yapılan çalışmalar (Giménez-Dasí, Quintanilla & Daniel, 2013; Jo, 2001; Säre, Luik & Tulviste, 2016; Schleifer vd., 2003) ve daha büyük yaş grupları ile yapılan çalışmalar (Abaspour, Nowrosi & Latifi, 2015; Lam, 2012; Pourtaghi, Hosseini & Hejazi, 2014) bulunmaktadır.

Çocuklar için felsefe programının akıl yürütme becerilerine etkisini konu alan ve bu alanda yapılan ilk araştırma 1970 yılında ve Bierman tarafından yapılmıştır. Montclair, New Jersey'de yürütülen bu çalışma, 5. sınıf çocuklarına akıl yürütme

eğitiminin yapılabilirliğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Program ekonomik ve etnik olarak heterojen bir okulda her biri rastlantısal olarak 20 çocuktan oluşan iki gruba uygulanmıştır. Deney grubuna 9 hafta boyunca 40 dakikalık 18 adet oturum uygulanmıştır. Eğitim programı sonrası yapılan son testte deney grubunun akıl yürütme ve okumada önemli kazanımlar elde ettiği görülmüştür. 1970 yılında çocuklara uygulanan bu program, sınıf öğretmeni tarafından değil de bir felsefe profesörü tarafından yürütülmüştür. Bu sebeple bir sonraki adım sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında felsefi düşünmeyi cesaretlendirmesini içeren bir araştırma düzenlemek olmuştur. Bu araştırma da 1975 senesinde Rutgers Üniversitesi Bilişsel Çalışmalar Enstitüsünden Bayan Hope Haas tarafından yürütülmüştür. Farklı yaş ve sınıflardan oluşan deney gruplarına yapılan uygulama sonrasında 6. Sınıflarda okumada, dinlemeyi içeren eleştirel düşünmede ve kişiler arası ilişkilerde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür. 5. sınıflarda ise zihinsel özgürlük tutumlarında önemli bir gelişme gözlenmiştir. Yapılan bu iki farklı çalışma, çocuklar için felsefe uygulamalarının öğretmene son derece bağlı olduğunu göstermektedir. Okumayı vurgulayan öğretmeler, okumada önemli gelişmeler kaydedebilirken, akıl yürütmeyi vurgulayan bir öğretmen de akıl yürütmede önemli gelişmeler sağlayabilir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2023: 329).

Benade (2011), Yeni Zelanda eğitim sistemi içerisinde "Çocuklar için Felsefe" (P4C) yaklaşımının, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının sürece aktif olarak katıldığı ve kendi pratiği üzerine düşünme fırsatı bulduğu bir yaklaşım olup, geleneksel araştırma modellerinden ayrılmaktadır. Ortak bir araştırma ve diyalog fırsatı sunan P4C metodolojisi, Yeni Zelanda'daki bir okulda yedi ay boyunca uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre P4C'nin bazı öğrencilerde eleştirel düşünmeyi ve derin sorgulamayı teşvik ettiğini, bunun da bilişsel gelişimlerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Daniel, Gagnon ve Pettier (2012), yaptıkları araştırmada, 5 yaşındaki çocukların eleştirel düşünme sürecine katılıp katılamayacakları ve felsefi diyaloğa dayalı çocuklar için felsefe yaklaşımının akranlar arasında eleştirel düşünmenin

gelişimini destekleyip destekleyemeyeceği yüzerine odaklanmışlardır. Araştırmada 5 yaşındaki çocuklar deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Deney grubunda yer alan çocuklara felsefi diyalog aracı olan Çocuklar için Felsefe yaklaşımı uygulanırken kontrol grubuna böyle bir deneyim sunulmamıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki çocukların akranlarının görüşlerini anlama ve diyalogsal tepki verme becerisine sahip olduklarını göstermiştir.

Gasparatou ve Kampeza (2012), yaptıkları nitel çalışmada P4C programının anaokulunda uygulanan günlük programa entegre edilme olasılığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi Yunanistan'da anaokuluna giden ve daha önce herhangi bir P4C oturumuna katılmamış 5-6 yaş arası 30 çocuk (15 çocuk deney 15 çocuk kontrol) oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere araştırmacılar tarafından sınıfta P4C oturumlarını yönetebilmeleri için eğitim verilmiştir. Ayrıca her uygulamadan önce öğretmenlere okuyacakları hikayeyi nasıl ele alacakları konusuyla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney grubunda olan çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği görülmüş Yunanistan'da bulunan eğitim kurumlarında felsefe temelli uygulamaların yaygınlaştırılarak kullanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Cassidy ve Christie (2013), İskoçya'da yaptıkları araştırmada 5-11 yaşları arasında olan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinden ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine kadar 115 çocuk katılmıştır. Çocukların felsefi tartışmalara katılmalarını sağlamak ve bu etkinlikler aracılığıyla düşünme yeteneklerini geliştirmek amacı ile her sınıfa haftalık olarak felsefe oturumları uygulanmıştır. Oturumlar esnasında çocukların, yaşamın farklı yönleriyle ilgili daha derin düşünmelerini sağlayacak sorular üzerinde tartışmaları teşvik edilmiştir. Genellikle soyut kavramlar ve etik meseleler etrafında şekillenen felsefe oturumları sırasında oluşan diyaloglar kaydedilmiştir. Kaydedilen 24 diyaloğa içerik analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar çocukların felsefi tartışmalar sonucunda eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Bu sonuçlara ek olarak felsefi diyaloglar sayesinde çocukların başkalarının görüşlerine saygı duymak, dinlemek ve empati kurmak gibi sosyal becerilerinin de geliştiği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Giménez-Dasí, Quintanilla ve Daniel (2013), yaptıkları çalışmada Çocuklar için Felsefe yaklaşımından faydalanarak hazırladıkları Duyguları Düşünme programının çocukların sosyal becerilerine etkisini değerlendirmişlerdir. Program bir okul yılı boyunca iki okul öncesi sınıfında (bir sınıf 4 yaş ve bir sınıf 5 yaş) uygulanmıştır. Kontrol (N=28) ve deney (N=32) gruplarının uygulama öncesi ve sonrası yapılan ön test ve son testlerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, 5 yaşındaki çocuklarda duyguları anlama ve sosyal yeterlilikte, 4 yaşındaki çocuklarda ise sosyal yeterlilikle ilgili önemli gelişmeler olduğunu göstermektedir.

Colom ve diğerleri (2014), yaptıkları boylamsal araştırmada çocuklarla felsefenin uzun dönemde bilişsel yetenek, psikolojik özellikler ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Deney grubunda 400, kontrol grubunda 300 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ilkokul birinci sınıftan (6 yaş) lise son sınıfa (18 yaş) kadar olan 12 yıllık sürede haftada bir kere olmak üzere müfredata dâhil edilen çocuklarla felsefe uygulamalarına katılmışlardır. Veriler üç zaman noktasında toplanmıştır: 2. sınıf (8 yaş), 6. sınıf (11-12 yaş) ve ortaokul 4. sınıf (16 yaş). Uygulanan ölçümler bilişsel yetenekleri, temel kişilik özelliklerini ve akademik başarıyı (okul notları ve standart testler) ölçmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuklarla felsefe eğitimi alan öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerinin pozitif yönde etkilendiğini göstermiştir. Deney grubunda yer alan çocukların prososyal davranışlarında da artış görülmüştür.

Arabzadeh, Abdolahi ve Lory (2016), Çocuklar İçin Felsefe Programı'nın Tahran'daki çocukların zekâ gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada beş ve altı yaş grubundaki okul öncesi dönem çocuklara Wechsler Zekâ Testi uygulanmış ve ortalama zekâya sahip toplam 30 çocuk rastgele seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında 15'er çocuk bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları, çocuklara için felsefe programının 5-6 yaş okul öncesi çocuklarının sözel IQ seviyelerini anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir.

Cullen (2016), yaptığı araştırmada, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) programının çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede son derece etkili bir öğretim yöntemi olduğunu ve bu programın temel derslerdeki başarıları artırdığını ortaya

koymaktadır. Bu çalışma, Piaget'in daha küçük yaşta çocukların soyut düşünme becerilerini kullanamayacağı varsayımını sorgulamakta ve böyle becerilerin öğrenilmesi ve uygulanmasının bilgi çağında eğitimin birincil hedefi olmasını önermektedir.

Erfani ve Rezaei (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desende yapılan araştırmanın çalışma grubunu 40 kız öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler, deney ve kontrol grubu olarak rastgele atanmış ve California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna, üç ay boyunca her biri iki saat ve dokuz oturumdan oluşan bir müdahale gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test sonuçları, ANCOVA yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düşünme düzeylerini anlamlı bir şekilde artırdığını göstermiştir. Bu nedenle, araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin eğitim programlarına dahil edilmesi önerilmektedir.

Säre ve diğerleri (2016), yaptıkları çalışmada, Çocuklar için Felsefe (P4C) programı kullanılarak yapılan felsefi grup tartışmalarının sözel akıl yürütme becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarıdır. 58 çocuk deney ve 67 çocuk kontrol grubunda (N=125) yer almaktadır. Deney grubundaki çocuklar, sekiz ay boyunca haftalık bir felsefi grup tartışmasına katılmıştır. Veriler, tek tek çocuklara uygulanan bir ön ve son test kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki çocukların önemli ölçüde daha fazla gerekçe sunabildiklerini göstermiştir: (1) karşılaştırma, (2) benzetme, (3) gerekçelendirme, (4) "bundan dolayı" ifadesi ve (5) nedensel bağlantı becerilerinde anlamlı bir gelişim gözlenmiştir.

Naseri ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen "P4C'de Eleştirel Düşünme, Eğitimciler: Bir Müdahale Çalışması" başlıklı araştırmada, çocuklara düşünmeyi öğreten çeşitli yöntemlerden biri olan çocuklar için felsefe yaklaşımının Sokratik tartışma tekniği ile eleştirel düşünmeyi geliştirdiği belirtilmiştir. Bu kapsamda, 30 eğitmen seçilerek, eğitim öncesi ve sonrası eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek amacıyla California Eleştirel Düşünme Anketi uygulanmıştır.

Sonuçlar, eğitmenlerin eleştirel düşünme seviyelerinin anlamlı bir şekilde arttığını göstermiş; ayrıca, eğitimcilerin yaşları ve eğitim düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Mohammadi ve diğerleri (2019), "Çocuklar için Felsefe" programının (P4C) Tahran'daki okul öncesi çocukların yaratıcılığını teşvik etme üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında 5-6 yaş aralığındaki okul öncesi eğitim alan 20 çocuk (n=10 deney ve n=10 kontrol grubu) örneklem grubunu oluşturmaktadır. Veri toplamak için Torrance yaratıcılık testinin görsel formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre çocuklar için felsefe programının yaratıcılığı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Zulkifli ve Hashim (2020), Çocuklar için Felsefe'nin (P4C) çocukların eleştirel düşünmeyi geliştirmedeki etkisini belirlemek amaçlı yaptıkları yarı deneysel araştırmada 2. sınıfa devam eden 27 çocuk deney grubunu, 34 çocuk ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada Dr. Virginia Shipman tarafından geliştirilmiş akıl yürütme becerisini değerlendiren New Jersey Test of Reasoning Skills'in (NJTRS) bir uyarlaması olan Centre for Teaching Thinking tarafından geliştirilen Ujian Kemahiran Menaakul testi kullanılmıştır. Genel olarak akıl yürütme becerilerini, analitik düşünmeyi ve problem çözme yeteneklerini değerlendirmeyi amaçlayan testin son test sonuçları incelendiğinde, deney grubunun eleştirel düşünme puanlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar P4C'nin çocukların eleştirel düşünmelerini geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermiştir.

Arda Tunçdemir, Burroughs ve Moore (2022), Amerika'nın Pensilvanya eyaletinde yaptıkları araştırmada, erken çocukluk döneminde felsefi etik uygulamalarının, çocukların sosyal-duygusal yetkinlikleri ve zihin teorisi (başkalarının düşünce ve duygularını anlama yetisi) üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 3-5 yaş arası 73 çocuk deney grubu (N=37) ve bir kontrol grubu (N=36) oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara felsefi etik programı uygulanmış kontrol grubuna ise müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre felsefi etik eğitiminin çocukların empati, işbirliği ve sosyal ilişkilerde duyarlılığı geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca bu tür bir eğitimin, çocukların

başkalarının bakış açılarını anlamalarına yardımcı olduğu böylece zihin teorisini güçlendirdiği belirtilmektedir. Aynı zamanda, felsefi etik eğitiminin çocukların sosyal duygusal gelişimlerine katkı sağladığı, çocukların kendileri ve başkalarıyla olan ilişkilerinde daha sağlıklı etkileşimler kurmalarına olanak sağladığı araştırmanın sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Siddiqui, Gorard ve See (2022), İngiltere'nin Kuzey Yorkshire bölgesinde yer alan 18 ilkokulda 486 öğrenciyi kapsayan yarı deneysel olarak yaptıkları çalışmada, 11 okulda eğitim gören çocuklara Çocuklar için Felsefe (P4C) programı mevcut eğitim programlarına ek olarak uygulanmıştır. Diğer 7 okulda ise mevcut eğitim programına devam edilerek bir kontrol grubu oluşturulmuştur. P4C müdahalesini alan çocukların, tüm tutum ve görüşlerde başlangıçtakinden daha yüksek puan aldıkları görülürken özellikle empati ve adalet açısından kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Jafari Harandi ve arkadaşları (2024), yaptıkları çalışmada, çocuklar için felsefe eğitiminin çocukların yalnızlığı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini deney (N=25) ve kontrol (N=25) gruplarına rastgele atanan Urmiye'deki ilkokul altıncı sınıf erkek öğrencilerinden (N=50) oluşmaktadır. Deney grubu 12 oturum boyunca çocuklar için felsefe eğitimine katılırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Asher ve Wheeler (1985) tarafından geliştirilen Çocuk Yalnızlığı Anketi ve Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları Batı'daki çalışmalarla aynı örüntüleri göstermiştir. Ortak değişkenlerin (ön test ve sosyal-duygusal öğrenme) yalnızlık üzerindeki rolü ANCOVA testi ile kontrol edildikten sonra, çocuklarla felsefe yaklaşımının yalnızlık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların çocuklar için felsefe eğitiminden sonra, kontrol grubundaki çocuklara göre daha düşük yalnızlık seviyeleri gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.001$). Araştırmada, çocukların yalnızlığını azaltmada çocuklar için felsefenin önemini vurgulamaktadır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, verilerin toplanması ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Düşünme Becerilerine Destekleyici Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde incelemek amacıyla ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Deneysel desende grupların yansız olarak atanması gerektiği bilinmektedir. Eğitim yapılan ortamlarda koşullar değişkenlik gösterebileceği için, yansız atanma yapılması zordur (Karasar, 2005). Bu nedenle bu araştırmada çalışılan grubun belirli değişkenler üzerinden eşleştirilebildiği ve gruplar üzerinden yansız atamanın yapılabildiği yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Araştırma modelinde bağımlı değişken; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklarının sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileridir. Bağımsız değişken ise çocuklara uygulanan "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı"dır. Araştırmada deney grubu olarak belirlenen sınıfta araştırmacı tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlar ve göstergelere göre hazırlanan "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubundaki sınıfta ise sınıf öğretmenleri tarafından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013) 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaya devam edilmiştir.

Programı uygulamaya başlamadan önce her iki grubun öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) her bir çocuk için doldurulmuş, araştırmacı tarafından da Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği çocuklara birebir uygulanmıştır. Araştırmadaki veri toplama araçları

ön-test ve son-test olarak "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın modeli Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Modeli

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) – OSBED Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Ebeveyn Formu) – OSBED Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) – OSBED Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Ebeveyn Formu) – OSBED Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği
Kontrol Grubu	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) – OSBED Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Ebeveyn Formu) – OSBED Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) – OSBED Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Ebeveyn Formu) – OSBED Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada bir deney bir kontrol grubunun yer aldığı, araştırmanın bağımlı değişkeninin sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerileri; bağımsız değişkenin ise Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan çocuklarla 12 hafta boyunca haftada 2 gün olmak üzere 24 oturumdan oluşan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından herhangi bir uygulama

yapılmamış, yalnızca sınıf öğretmeni tarafından mevcut okul öncesi eğitim programı etkinliklerine devam etmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan gruplarla çalışılmak istenildiğinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada deneysel desen kullanıldığı için deney ve kontrol gruplarının özelliklerinin birbirine çok yakın olması gerekmektedir. Bu sebeple ilçede bulunan iki bağımsız anaokulu arasından bir anaokulu seçilmiş ve çalışma o okulda yürütülmüştür. Çalışmanın yürütüleceği anaokulunun seçiminde düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklar olması, çocukların yaşlarının 60-72 ay arası olması, çocukların daha önceden özel olarak hazırlanmış bir düşünme eğitimi almamış olması ve özel gereksinimleri olmayan tipik gelişim gösteren çocuklardan oluşması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin çalışma için istekli ve işbirliğine açık olması, sınıfta eş zamanlı olarak herhangi bir eğitim veya proje yürütülmüyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütleri karşılayan tek bir anaokulu olması sebebiyle çalışma o anaokulunda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması ve programın uygulanması aşamasında deney gruplarında uygulanan programın kontrol gruplarını etkilememesi adına deney grubu sabahçı gruplardan, kontrol grubu ise öğlenci gruplardan seçilmesine karar verilmiştir. Ön test puan ortalamaları eşit olan gruplar seçkisiz olarak 31 öğrenci deney grubuna atanırken 31 öğrenci de kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunda 31, kontrol grubunda 31 çocuk olmak üzere toplam 62 çocuk çalışmada yer almıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ve Ailelerine İlişkin Demografik Bilgiler

	Grup				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet						
Kız	15	48,4	17	54,8	32	51,6
Erkek	16	51,6	14	45,2	30	48,4
Aile gelir durumu						
Düşük	6	19,4	10	32,3	16	25,8
Orta	25	80,6	21	67,7	46	74,2
Anne eğitim durumu						
İlkokul	1	3,2	1	3,2	2	3,2
Ortaokul	0	0	2	6,5	2	3,2
Lise	9	29	6	19,4	15	24,2
Ön lisans	6	19,4	9	29	15	24,2
Lisans	14	45,2	13	41,9	27	43,5
Lisansüstü	1	3,2	0	0	1	1,6
Baba eğitim durumu						
Ortaokul	1	3,2	0	0	1	1,6
Lise	9	29	16	51,6	25	40,3
Ön lisans	10	32,3	7	22,6	17	27,4
Lisans	10	32,3	8	25,8	18	29
Lisansüstü	1	3,2	0	0	1	1,6
Anne Yaş						
20-29 yaş	2	6,5	4	12,9	6	9,7
30-39 yaş	24	77,4	22	71	46	74,2
40-49 yaş	5	16,1	5	16,1	10	16,1
Baba Yaş						
20-29 yaş	1	3,2	0	0	1	1,6
30-39 yaş	22	71	25	80,6	47	75,8
40-49 yaş	8	25,8	6	19,4	14	22,6

Tablo 2'de Deney ve Kontrol Gruplarına göre demografik özelliklerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Çocukların cinsiyetleri ile ilgili dağılıma bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların %48,4'ü kız %51,6'sı erkek, kontrol grubunda yer alan çocukların %54,8'i kız %45,2'si erkek olduğu görülmektedir.

Ailelerin beyan ettiği gelir durumuyla ilgili bulgulara bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların ailelerinin %19,4'ü düşük, %80,6'ı orta gelir durumuna sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ailelerinin %32,3'ü düşük, %67,7'si orta gelir durumuna sahip olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların annelerinin %3,2'sinin ilköğretim mezunu olduğu, %29,00 'unun lise mezunu olduğu, %19,4'ünün ön lisans mezunu olduğu, %45,2'sinin lisans mezunu olduğu, %3,2'sinin lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin %3,2'sinin ilköğretim mezunu olduğu, %6,5'inin ortaokul mezunu olduğu, %19,4'ünün lise mezunu olduğu, %29,00'unun ön lisans mezunu olduğu, %41,9'unun lisans mezunu olduğu, lisansüstü eğitim alan olmadığı görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların babaların %3,2'sinin ortaokul mezunu olduğu, %29,00 'unun lise mezunu olduğu, %32,3'ünün ön lisans mezunu olduğu, %32,3'ünün lisans mezunu olduğu, %3,2'sinin lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların babalarının öğrenim durumları ile ilgili bulgulara bakıldığında %51,6'sının lise mezunu olduğu, %22,6 'sının ön lisans mezunu olduğu, %25,8'inin lisans mezunu olduğu, lisansüstü eğitim alan olmadığı görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların annelerinin %6,5'inin 20-29 yaş aralığında olduğu, %77,4 'ünün 30-39 yaş aralığında olduğu, %16,1'inin 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin yaşları ile ilgili bulgulara bakıldığında %12,9'unun 20-29 yaş aralığında olduğu, %71,00' inin 30-39 yaş aralığında olduğu, %16,1'inin 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların babalarının %3,2'sinin 20-29 yaş aralığında olduğu, %71,00 'inin 30-39 yaş aralığında olduğu, %25,8'inin 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların babalarının yaşları ile ilgili bulgulara bakıldığında %80,6' sının 30-39 yaş aralığında olduğu, %19,4 'ünün 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Deneysel çalışmalarda bağımlı değişkende meydana gelen farklılığın manipüle edilen bağımsız değişkenden kaynaklandığını söyleyebilmek için bağımsız değişken dışında etki edebilecek diğer faktörlerin kontrol edilmesi gerekir (Polit & Hungler, 2006). Araştırmada yarı-deneysel çalışma kapsamında kontrol ve deney

grubundaki çocuklara ilişkin özellikler incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaşları, cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri açısından benzer özelliklere sahip gruplar belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın başlangıcında grupların ölçülecek özellikler açısından da birbirlerine benzer özelliklere sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki çocukların "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme" ve "Sosyal Problem Çözme Becerileri" ölçeklerinden aldıkları ön-test puanları ile ölçülen beceriler açısından müdahaleye başlamadan önce benzer özelliklere sahip olmaları önem taşımaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Geliştirilen programın etkililiğini ölçmek amacıyla ise ön test ve son test olarak 60-72 ay çocukların Sosyal Becerilerini değerlendirebilmek amacıyla Ömeroğlu ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" (OSBED) (Öğretmen Formu), "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" (OSBED) (Ebeveyn Formu) ve Sosyal Problem Çözme Becerilerini belirlemek amacıyla Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen, "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunu oluşturan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplama amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda çocukların yaş, cinsiyet, anne ve babalarının eğitimi, yaşı, meslek ve gelir durumları gibi demografik bilgiler yer almaktadır. Bu formları aileler tarafından doldurulmuştur.

3.3.2.Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu) – OSBED

"Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) (Öğretmen Formu)" Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından 36-72 ay arası çocukların sosyal

becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçektir. 2012 yılında TÜBİTAK tarafından desteklenen "Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi (OSBEP)" kapsamında geliştirilmiştir. OSBED, tamamı likert tipi olan 49 sosyal beceri ve dört alt boyuttan (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri) oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin değerlendirme aşamasında, çocuk bu beceriyi kullanmada hemen hemen hiç iyi değil ise 1 puan, nadiren iyiyse 2 puan, bazen iyiyse 3 puan, çoğu zaman iyiyse 4 puan, hemen hemen her zaman iyi ise 5 puan verilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan çocuğun sosyal becerilerinin gelişmişlik düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Ölçeğin alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri) için de alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanabilmektedir. Ölçekten en az 49 puan, en çok 245 puan alınmaktadır.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin ilk alt boyutu olan başlangıç becerileri, ölçekte 1-12 numaralı maddeler arasında yer almaktadır. Bu beceriler; selamlaşma, akranlarına ismiyle hitap etme, kendini tanıtma, anlaşılır bir ses tonu ile konuşma, başkalarını tanıtma, teşekkür etme, izin isteme, özür dileme, yardım isteme, vedalaşma, soru sorma ve duygularını ifade etme gibi çocukların kolaylıkla öğrenebildikleri ve diğer sosyal becerilerin kazanılmasında temel oluşturan becerilerdir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan akademik destek becerileri, çocukların akademik hayatlarını olumlu yönde etkileyen becerilerdir. Ölçekte 13-24 numaralı maddeler arasında yer alan bu beceriler; dinleme, soruya cevap verme, yönergelere uyma, alternatif çözümler üretebilme, başladığı etkinliği sonlandırma, kendini meşgul etme, amaca ulaşmak için çaba gösterme, uygun zamanda söze girme, söz alma, düşüncelerini ifade etme, eleştiri yapma ve eleştiriye açık olma becerileri olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır.

Arkadaşlık becerileri, ölçeğin üçüncü alt boyutudur ve çocukların akran etkileşimini olumlu yönde geliştiren becerilerdir. Ölçekte 25-37 numaralı maddeler arasında yer alan bu beceriler; arkadaşlarının duygularını anlama, başkalarının haklarını koruma, arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme, arkadaşlarıyla işbirliği

yapma, arkadaşlarını takdir edebilme, akran gruplarına katılma, sırasını bekleme, paylaşma, yardım önerme, oyuna davet etme, oyunun sonuçlarını kabul etme, oyunun kurallarına uyma ve arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme becerileri olmak üzere toplam 13 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin dördüncü ve son alt boyutu olan duygularını yönetme becerileri, duygularını tanıma ve kontrol etme becerileridir. Ölçekte 38-49 numaralı maddeler arasında yer alan bu beceriler; duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, engellenme durumuyla baş etme, hatalarıyla baş etme, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin kalma, alay etmeyle baş etme, hayır cevabını kullanma, isteğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, hayır cevabını kabul etme, hakkını koruma ve kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme becerileri olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır.

Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması çocuğun sosyal becerileri kazandığını gösterir, alınan düşük puanlar ise o boyuttaki sosyal becerilerinin yetersiz olduğunun göstergesidir. Çocuğun ölçekten aldığı puanların toplamı, çocuğun sosyal becerilerin bütününde ve her bir alt boyutta aldığı puan ise o alt boyuta ilişkin ham puanını temsil etmektedir. Çocuğun aldığı ham puan, ait olduğu yüzdelik dilime göre yorumlanır. Yüzdelik dilimler, çocuğun sosyal beceri alanında Türkiye normlarına göre hangi yüzdeliğe girdiğini gösterir. Çocuğun bulunduğu yüzdelik dilim, çocuğun o alandaki gelişim düzeyi ve becerilerini geliştirmek için ne gibi adımlar atılabileceği konusunda öğretmenlere yol gösterici olur (Ömeroğlu vd., 2014).

OSBED öğretmen formuna uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum indekslerinin yüksek olduğu görülmüştür. OSBED öğretmen formuna ilişkin yapı geçerliği göstergeleri yeterli düzeyde çıkmıştır. OSBED öğretmen formuna ilişkin yapı geçerliği göstergeleri yeterli düzeyde çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha güvenirlik katsayıları .88 - .92 aralığında bulunmuştur. Alfa değeri başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duygularını yönetme becerileri için .92'dir. Bu bulgulara göre ölçeğin okul öncesi çocukların sosyal becerilerini ölçmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmektedir.

3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Ebeveyn Formu) – OSBED

Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ve Türkiye norm çalışması yapılan "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Ebeveyn Formu)", Toplam 3306 çocuk ile çalışılarak elde edilmiştir. Norm örneklem grubundan geçerlik ve güvenirlik kanıtları tekrar elde edilerek 49 Madde ve 4 boyuttan (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri) meydana gelen yapının korunduğu sonucuna varılmıştır. 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş olmak üzere çocukların yaş normları elde edilmiştir. Ebeveyn formundan elde edilen alfa katsayıları ise 3 yaş grubu için .85 ile .95; 4 yaş grubu için .85 ile .95 olarak değişmektedir. 5 yaş grubu için .82 ile .95; norm örneklemin tamamı için ise .84 ile .95 aralığında değişim göstermektedir. Norm örneklemin tamamı için ölçeğin alfa katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması çocuğun sosyal becerileri kazandığını gösterir, alınan düşük puanlar ise o boyuttaki sosyal becerilerinin yetersiz olduğunun göstergesidir. Çocuğun ölçekten aldığı puanların toplamı, çocuğun sosyal becerilerin bütününde ve her bir alt boyutta aldığı puan ise o alt boyuta ilişkin ham puanını temsil etmektedir. Çocuğun aldığı ham puan, ait olduğu yüzdelik dilime göre yorumlanır. Yüzdelik dilimler, çocuğun sosyal beceri alanında Türkiye normlarına göre hangi yüzdeliğe girdiğini gösterir. Çocuğun bulunduğu yüzdelik dilim, çocuğun o alandaki gelişim düzeyi ve becerilerini geliştirmek için ne gibi adımlar atılabileceği konusunda ebeveynlere yol gösterici olur (Ömeroğlu vd., 2014).

Ömeroğlu vd., (2014) yaptıkları çalışmada 60-72 aylık çocukların OSBED yüzdelik dilimleri ve puan aralıklarını belirlemişlerdir. OSBED yüzdelik dilimleri ve puan aralıkları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. OSBED Yüzdelik Dilimleri ve Puan Aralıkları (60-72 Ay)

Yüzdelik Dilimi	Puan Aralığı				
	Başlangıç Becerileri	Akademik Destek Becerileri	Arkadaşlık Becerileri	Duygularını Yönetme Becerileri	Toplam
≥75	55-	54-	60-	48-	211-
50 ≤ 75	51-54	50-53	55-59	43-47	195-210
25 ≤ 50	46-50	45-49	50-54	37-42	179-194
X < 25	0-45	0-44	0-49	0-36	0-178

Tablo 3'te görüldüğü gibi, çocukların aldıkları puanlar değerlendirilerek norm grubuna göre hangi gelişim aralığında yer aldığına karar verilmektedir. Çocuğun başlangıç becerileri 0-45 puan aralığında ise %25'nin altında yani düşük olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda sosyal becerilerinin yaşıtlarına göre oldukça geri olduğu söylenebilir. 46-50 puan aralığında ise %25'ten yüksek ve %50'den düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre gelişiminin daha yavaş olduğu ve izlenmesi gerektiği belirtilebilir. 51-54 puan aralığında ise %50'den yüksek ve %75'ten düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre sosyal beceri gelişiminin bir miktar yavaş olup eğitim fırsatları sağlanması gerektiği söylenebilir. 55 ve üzeri puan aralığında ise %75 ve üzeri yüzdelik dilimde yer alan çocuğun sosyal becerilerinin beklenen seviyede ve yeterli olduğu düşünülmektedir.

Çocuğun akademik destek becerileri 0-44 puan aralığında ise %25'nin altında yani düşük olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda sosyal becerilerinin yaşıtlarına göre oldukça geri olduğu söylenebilir. 45-49 puan aralığında ise %25'ten yüksek ve %50'den düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre gelişiminin daha yavaş olduğu ve izlenmesi gerektiği belirtilebilir. 50-53 puan aralığında ise %50'den yüksek ve %75'ten düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre sosyal beceri gelişiminin bir miktar yavaş olup eğitim fırsatları sağlanması gerektiği söylenebilir. 54 ve üzeri puan aralığında ise %75 ve üzeri yüzdelik dilimde yer alan çocuğun sosyal becerilerinin beklenen seviyede ve yeterli olduğu düşünülmektedir.

Çocuğun arkadaşlık becerileri 0-49 puan aralığında ise %25'nin altında yani düşük olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda sosyal becerilerinin yaşıtlarına göre

oldukça geri olduğu söylenebilir. 50-54 puan aralığında ise %25'ten yüksek ve %50'den düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre gelişiminin daha yavaş olduğu ve izlenmesi gerektiği belirtilebilir. 55-59 puan aralığında ise %50'den yüksek ve %75'ten düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre sosyal beceri gelişiminin bir miktar yavaş olup eğitim fırsatları sağlanması gerektiği söylenebilir. 60 ve üzeri puan aralığında ise %75 ve üzeri yüzdelik dilimde yer alan çocuğun sosyal becerilerinin beklenen seviyede ve yeterli olduğu düşünülmektedir.

Çocuğun duygularını yönetme becerileri 0-36 puan aralığında ise %25'nin altında yani düşük olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda sosyal becerilerinin yaşıtlarına göre oldukça geri olduğu söylenebilir. 37-42 puan aralığında ise %25'ten yüksek ve %50'den düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre gelişiminin daha yavaş olduğu ve izlenmesi gerektiği belirtilebilir. 43-47 puan aralığında ise %50'den yüksek ve %75'ten düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre sosyal beceri gelişiminin bir miktar yavaş olup eğitim fırsatları sağlanması gerektiği söylenebilir. 48 ve üzeri puan aralığında ise %75 ve üzeri yüzdelik dilimde yer alan çocuğun sosyal becerilerinin beklenen seviyede ve yeterli olduğu düşünülmektedir.

Çocuğun toplam sosyal becerileri 0-178 puan aralığında ise %25'nin altında yani düşük olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda sosyal becerilerinin yaşıtlarına göre oldukça geri olduğu söylenebilir. 179-194 puan aralığında ise %25'ten yüksek ve %50'den düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre gelişiminin daha yavaş olduğu ve izlenmesi gerektiği belirtilebilir. 195-210 puan aralığında ise %50'den yüksek ve %75'ten düşük yüzdelik dilimde yer aldığı ve yaşıtlarına göre sosyal beceri gelişiminin bir miktar yavaş olup eğitim fırsatları sağlanması gerektiği söylenebilir. 211 ve üzeri puan aralığında ise %75 ve üzeri yüzdelik dilimde yer alan çocuğun sosyal becerilerinin beklenen seviyede ve yeterli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, çocukların öğretmen ve ebeveyn formundan aldıkları OSBED ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ölçekten aldıkları toplam puanlar dikkate alınmıştır.

3.3.4. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Yılmaz (2016) tarafından 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, öyküleme tekniğinde tasarlanmıştır. Bu ölçek, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları problem durumlarıyla ilgili anlatılan hikâyeler üzerinden değerlendirme yapmasını sağlamaktadır. Çocuklardan, canlandırdıkları karakterlerin sergilediği davranışları belirlemeleri ve hikâyelerdeki ilişkilerle ilgili sorulara yanıt vermeleri istenmektedir. Ölçek, alay etme, kurallara uyma, ısrar, şiddet, paylaşma, iletişim kurma ve dışlanma gibi farklı temaları içeren yedi hikâyeden oluşmaktadır.

Hikâyelerdeki ana karakter (Ela/Ali) ölçeğin uygulandığı çocuğun cinsiyetine uygun olarak belirlenen bir bebektir. Yaşanan sosyal problem durumlarında çocuğun bu bebeği kullanarak ortaya koyduğu davranış kayıt altına alınır. Çocuğun sosyal problem durumuyla karşılaştığında yaşadığı olumlu ve olumsuz davranış ikilemi sonucunda hangi davranışı tercih ettiği gruplandırılır ve kodlanır. Olumlu davranışlar 1 puan, olumsuz davranışlar ise 0 puan olarak değerlendirilir. Hikâyeler sonunda çocuğun tercih ettiği davranışa göre aldığı puanlar toplanarak çocuğun sosyal problem çözme beceri puanı (0-6 arasında) elde edilir. Ölçekten alınan toplam puan 0-2 arasında alt, 3-4 orta ve 5-6 ise üst sosyal problem çözme beceri düzeyini ifade eder (Yılmaz, Ural & Güven, 2018).

Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında ($p<.05$) anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiş olup kriter geçerliliğini test etmek amacıyla Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde SPÇB Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin "Sosyal Yetkinlik" alt boyut arasında pozitif yönlü ($r=.504$; $p<.05$), "Kızgınlık-Saldırganlık" alt boyutu arasında ise negatif yönlü ($r=-.473$; $p<.05$) yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. SPÇB Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.324$; $p<.05$). Hotelling's T-Squared Test ($F=2,237$; $p<.05$) sonuçlarına

göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygun yapıda tasarlandığı görülmüştür. Ölçeğin Pearson Korelasyon katsayısı test-tekrar test sonuçları için .532'dir. Bu bulgular ışığında geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, Ural & Güven, 2018).

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Araştırma İzinlerinin Alınması

Araştırma için Trakya Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (Ek-1) ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-2) uygulama izinleri alınmıştır. Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeğini ve Sosyal Problem Çözme Ölçeğini geliştiren araştırmacılardan ölçeklerin kullanımı ile ilgili izinler alınmıştır (Ek-3, Ek-4). Araştırmanın genel amacı ve uygulanacak olan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı hakkında ilgili okul idaresine, öğretmenlere ve öğrenci velilerine gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılan bilgilendirmenin ardından bütün velilere, çalışmanın amacını ve genel içeriğini anlatan veli izin formu (Ek-5) ve katılım onay formu (Ek-6) gönderilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çalışmaya katılımı adına gruplardaki öğrencilerin velilerine izin formları verilmiştir. Doldurulup imzalanan formlar tamamlandıktan sonra çalışmaya başlanmıştır.

3.4.2. Ön Testlerin Uygulanması

Araştırmaya katılacak 60-72 ay grubu öğretmenlerine ön test uygulama süreci öncesinde Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan her çocuk için doldurulması adına OSBED-Öğretmen Ölçeği sınıf öğretmenlerine verilmiştir. Eğitim programının uygulamasına başlanmadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin katıldığı bir toplantı da gerçekleştirilerek anne ve babalara eğitim programının amacı, içeriği ve hangi günler uygulanacağına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ebeveynlere eğitim programının uygulandığı zaman içerisinde programın etkili olabilmesi için eğitim günlerinde çocuklarının okula devamlarının

sağlanmasının önemi anlatılmıştır. Ebeveynlere araştırma izni için belgeler, Kişisel Bilgi Formu (Ek-7) ve Sosyal Beceriler Ölçeği Ebeveyn Formu (Ek-8) dağıtılmış ve ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Ek-9) ön testlerini ısı ışık havalandırma açısından uygun, gürültüden ve uyarandan uzak bir ortamda deney ve kontrol grubundaki her bir çocuğa bire bir olarak uygulamıştır. Ön test uygulamalarından sonra deney grubunu oluşturan çalışma grubuna haftada iki oturum olmak üzere on iki hafta boyunca, ortalama 50 dakika süren toplam 24 oturum olacak şekilde "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" uygulanmıştır.

3.4.3. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı, çocuklar için felsefe yaklaşımından yararlanılarak, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlar ve göstergeler dikkate alarak hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler Okul öncesi Eğitim Programında yer alan etkinlik formatından faydalanılarak Türkçe etkinliklerinde yer alan kitap okuma çalışmaları şeklinde planlanmış ve programda yer alan diğer etkinliklerle bütünleştirilerek uygulanmıştır. Araştırmacı, Çocuklar ve Topluluklar İçin Felsefe (P4C) Eğitmen Eğitimi Seviye I, Seviye II, Seviye III Uzmanlık Sertifika Programlarına ve Okul Öncesi Çocuklarla Felsefe Uzmanlık Programı'na katılmıştır. Uluslararası geçerliliği olan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitim uzmanı sertifikasına sahip olmuştur. Sertifikalar (Ek-10, Ek-11, Ek-12, Ek-13)'de yer almaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımından yararlanarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı, 60- 72 aylık çocuklara yönelik haftada 2 kez 12 hafta şeklinde planlanan 24 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler oluşturulurken düşünme becerilerini destekleyici kazanımlara yer verilirken, etkinliklerde çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygun olan, didaktik olmayan, arka planında bir felsefi tartışma barındıran ve sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyecek konuları içeren resimli öykü kitapları kullanılmıştır. Etkinlikler 50 dakikalık oturumlar olarak planlanmıştır. Her uygulama, bir etkinlik saatinde yapılmıştır.

Resimli kitapların, felsefi soruşturmalarda uyaran olarak kullanımı fikri ilk kez 1992 yılında Cape Town Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretim üyesi Karin Murris tarafından dile getirilmiştir (Özdemir, 2021: 24). Bu araştırmada da Murris'in yolu izlenerek resimli kitaplar uyaran olarak kullanılmıştır. Oturumlarda kullanılan kitaplar çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerine katkı sağlayabilmesi adına bu becerileri destekleyecek uygun içeriğe sahip hikayelerden seçilmiştir. Hikayelerin anlaşılır olması adına konular somut ve günlük durumlarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca kavramların daha rahat anlaşılabilmesi için tamamlayıcı etkinlikler tasarlanmış, uygulanan etkinliklerin evde de pekiştirilmesi adına aile katılım çalışmalarına da yer verilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri ve sosyal problem becerilerini destekleyici felsefi soruşturmaya uygun resimli öykü kitapları kullanılarak hazırlanan etkinlik planlarının uygulanabilirliği için program geliştirme konusunda yetkin, erken çocukluk döneminde düşünme eğitimi ile ilgilenen okul öncesi eğitimi alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Ayrıca felsefi metinlerin uygunluğunu belirlemek için araştırmacının Çocuklarla Felsefe Eğitimi aldığı P4C Türkiye Kurumu uzmanlarından da görüş alınmıştır. Alınan geri bildirimler sonucu etkinliklere son hali verilmiş ve 12 haftalık Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı (Ek-14, Ek-15) oluşturulmuştur. Hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programında kullanılan etkinlikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programında Kullanılan Etkinlikler

Etkinlik Türü	Uygulama Zamanı	Etkinlik Adı	Felsefi Alt Dal	Desteklediği beceriler
Türkçe-Sanat	1.Hafta	Kutup Ayıları	Ahlak Felsefesi	Başlangıç Becerileri
Hareket-Türkçe	1.Hafta	Merhaba	Ahlak Felsefesi	Başlangıç Becerileri
Türkçe	2.Hafta	Benekli ve Çizgili	Ahlak Felsefesi	Başlangıç Becerileri
Türkçe	2.Hafta	Ben Bezelye Değilim	Ahlak Felsefesi	Başlangıç Becerileri
Türkçe-Sanat	3.Hafta	Hayallerim Bir Baloncukta	Varlık Felsefesi	Akademik Destek Becerileri
Türkçe	3.Hafta	Bukalemun	Varlık Felsefesi	Akademik Destek Becerileri

Türkçe-Sanat	4.Hafta	Sandalye Değilim	Varlık Felsefesi	Akademik Destek Becerileri
Türkçe	4.Hafta	İnatçı Keçi	Varlık Felsefesi	Akademik Destek Becerileri
Türkçe	5.Hafta	Kutunun İçindeki Arkadaşlık	Ahlak Felsefesi	Arkadaşlık Becerileri
Türkçe-Okuma-yazmaya hazırlık-Sanat	5.Hafta	Farecik ve Kurabiye	Ahlak Felsefesi	Arkadaşlık Becerileri
Türkçe-Sanat	6.Hafta	Çok Zor Balık	Ahlak Felsefesi	Arkadaşlık Becerileri
Türkçe	6.Hafta	Ne kadarı Benim?	Siyaset Felsefesi	Arkadaşlık Becerileri
Sanat-Drama-Türkçe	7.Hafta	Su Samuru	Siyaset felsefesi	Arkadaşlık Becerileri
Türkçe	7.Hafta	Dans etmek İsteyen Zürafa	Ahlak Felsefesi	Duygularını Yönetme Becerileri
Fen-Türkçe	8.Hafta	Sihirbazlık Gösterisi	Ahlak Felsefesi	Duygularını Yönetme Becerileri
Oyun- Türkçe	8.Hafta	Duvarın ardında ne var?	Ahlak Felsefesi	Duygularını Yönetme Becerileri
Türkçe	9.Hafta	Aceleci Tırtıl	Varlık Felsefesi	Duygularını Yönetme Becerileri
Türkçe	9.Hafta	Uzay Yolculuğu	Ahlak Felsefesi	Duygularını Yönetme Becerileri
Türkçe – Drama	10.Hafta	Minik Kaktüs	Ahlak Felsefesi	Sosyal Problem Çözme Becerileri
Türkçe	10.Hafta	Ben neyim?	Varlık Felsefesi	Sosyal Problem Çözme Becerileri
Türkçe-Sanat	11.Hafta	Suaygırı	Varlık Felsefesi	Sosyal Problem Çözme Becerileri
Türkçe	11.Hafta	İnekler	Siyaset Felsefesi	Sosyal Problem Çözme Becerileri
Türkçe	12.Hafta	Kalbim Kırıldı	Ahlak Felsefesi	Sosyal Problem Çözme Becerileri
Türkçe- Sanat	12.Hafta	Kırmızı Saçlarım	Varlık Felsefesi	Sosyal Problem Çözme Becerileri

Tablo 4'te araştırmacı tarafından hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programında yer alan ve 12 hafta boyunca uygulanan etkinliklerin haftalık olarak dağılımı bulunmaktadır.

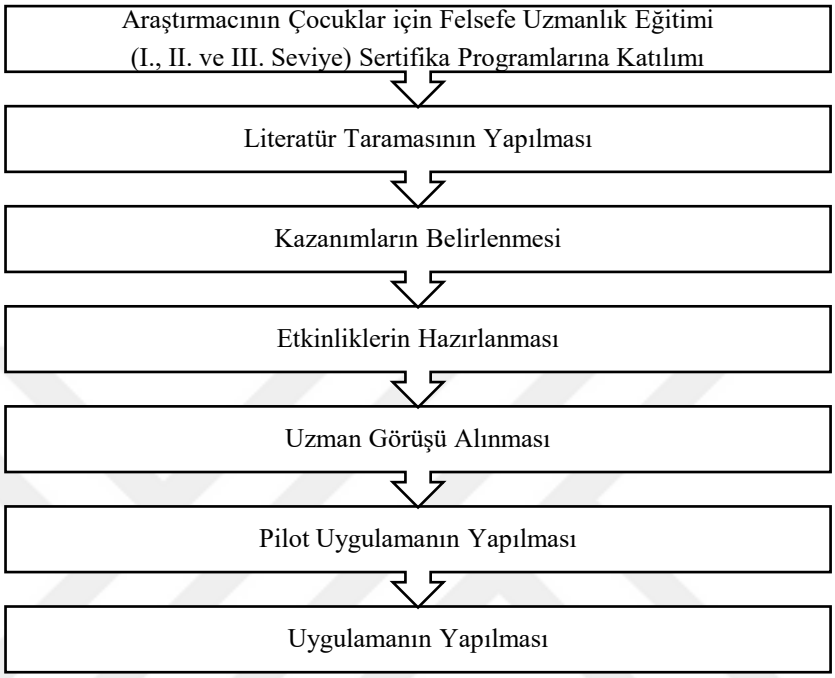
Araştırmacı tarafından hazırlanan düşünme becerilerini destekleyici eğitim programı Matthew Lipman'ın Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının eğitim felsefesini temel alarak hazırlanmıştır. Lipman'ın çocuklarla felsefe yaklaşımı John

Dewey'in pragmatik felsefesinden güçlü bir şekilde etkilenir. Bu yaklaşımın temeli, pedagojik olarak John Dewey'in aktif öğrenme kavramı, psikolojik olarak Piaget'nin çocuk gelişimi teorileri ve felsefi olarak Batı felsefesi geleneğine (Aristo'nun çıkarımsal mantığı ile Descartes'in metodolojik şüpheciliğine) dayanır (UNESCO, 2007). Lipman'ın öncülüğünü yaptığı bu eğitim modeli, felsefe yapmanın sadece üniversite öğrencilerine ait bir etkinlik olmadığını, okul öncesi dönemden başlayarak lise son sınıfa kadar da yapılabileceğini göstermektedir (Lipman, 2003). Lipman'ın oluşturduğu Çocuklar için Felsefe programının amacı, çocukların mantıklı, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini felsefe yardımıyla geliştirmektir. Felsefeyi hikayeler aracılığıyla keşfetmeyi hedefleyen Lipman, sohbet ortamında tartışma fırsatları sunulan çocukların sorgulama yapabileceklerini belirtmektedir (Çatalbaş, 2018). Dewey'in felsefesindeki 'demokrasi' kavramı Lipman'ın P4C programlarında merkezi bir yerdedir ve öğretmenlerin her öğrencinin konuşmasının iyi olacağı ve tartışmaya katkıda bulunmak için her çocuğun eşit imkâna sahip olması gerektiği yönündeki katkısı uygulamada somutlaşmaktadır (Mccall, 2017).

Sokratik sorgulama ve Pragmatizm köklerine sahip olan çocuklar için felsefe, çocukların özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklerken aynı zamanda işbirlikli ve özenli düşünme becerilerini de destekleyerek çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerine de katkı sağlar. DBDEP planlanırken pragmatist felsefe odaklı, yapılandırmacı eğitim yaklaşımından yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alır ve öğretmenin bir rehber ve öğrenmenin kolaylaştırıcısı rolünü üstlenmesini gerekli kılar. Ayrıca bu yaklaşım, öğrenmenin gerçek yaşam durumlarını yansıtan etkinlikler içinde gerçekleştirilmesini, öğrenme sorumluluğunu öğrencinin üstlenmesini önermektedir (Tezci & Köksalan, 2007).

DBDEP'in geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde çeşitli aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar Şekil 1'de sunulmuştur;

Şekil 1. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın Geliştirilme Aşamaları



Araştırmacının Çocuklar için Felsefe Uzmanlık Eğitimi (I., II. ve III. Seviye) Sertifika Programlarına Katılımı; Araştırmacı, P4C Türkiye Kurumundan 75 saatlik / 3 Seviye P4C (Çocuklar ve Topluluklar için Felsefe) Eğitimine katılmış ve eğitimi başarıyla tamamladıktan sonra uluslararası geçerliliği olan Pearson Assured belgesini almaya hak kazanmıştır. Ayrıca yine aynı kurumun eğitimini verdiği Okul Öncesi Çocuklarla Felsefe Uzmanlık Sertifika Programına da katılım sağlayıp okul öncesi dönem çocuklarla felsefe yapabilme konusunda da yeterlilik kazanmıştır. Düşünme becerilerini Destekleyici Eğitim Programı içinde yer alan uyaranları hazırlayabilmek için de P4C Türkiye kurumunun açtığı uyaran hazırlama atölyelerine de katılım sağlamıştır.

Literatür taraması; DBDEP'nın hazırlanma aşamasında ilgili alan yazın incelemesi yapılarak eğitim programı geliştirme süreçleri dikkate alınmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlara uygun olarak etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada 60-72 aylık çocukların gelişimsel özellikleri incelenmiş özellikle bu dönemde geliştirilmesi gereken sosyal beceriler ve sosyal

problem çözme becerileri dikkate alınmıştır. Programın içeriğinde yer alan uyaranlar çocukların bu becerilerini destekler nitelikte hazırlanmıştır.

Kazanımların belirlenmesi; Çocukların öğrenmeleri gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazanımlar belirler. Kazanımlara dayalı olarak oluşturulmuş olan göstergeler ise genellikle kendi içinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve birbirini izleyen aşamalar hâlinde sıralanarak belirlenen kazanımın gerçekleşmesine hizmet ederler. Göstergeler, kazanımların gözlenebilir hâli olarak tanımlanabilir (MEB, 2013). Bu araştırma kapsamında hazırlanan DBDEP'da yer alan kazanımlar, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınmıştır ve etkinlikler bu kazanımlar temel alarak hazırlanmıştır.

Etkinliklerin hazırlanması; Çalışmada yer alan etkinlikler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) yer alan etkinlik formatına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu amaçla öncelikle, düşünme becerilerini destekleyici ve okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyen kazanım ve göstergeler Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan seçilmiştir. Belirlenen kazanımlara ulaştıracak, ilgi ve merak duygusunu canlı tutacak etkinlikler ulusal ve uluslararası çocuklar için felsefe programları incelenerek oluşturulmuştur. Ayrıca programda yer alan etkinlik türlerinden de (Türkçe, sanat, oyun, okuma yazmaya hazırlık etkinliği vb.) yararlanılmıştır.

Uzman görüşünün alınması; DBDEP kapsamında hazırlanan etkinlikler, çalışma alanları arasında çocuklar için felsefe, çocuk gelişimi ve okul öncesi olan 8 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan; düşünme becerilerini destekleyici eğitim programının, kazanım ve göstergeleri kapsama durumu, etkinlik türleri, yöntem ve tekniklerin uygunluğu, materyallerin ve kavramların etkinliğe katkıları, öğrenme sürecinin uygulanabilirliği, aile katılımı etkinliklerinin uygunluğu, sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirme kapasitesi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşlerini alabilmek adına araştırmacı tarafından hazırlanan "Uzman Değerlendirme Formu" programı inceleyen uzmanlar tarafından doldurulmuştur. Ayrıca araştırmacı uzmanlardan gelen görüşler hakkında bilgi sahibi olmak adına uzmanlarla çevrimiçi görüşmeler de sağlamıştır. Uzmanlardan gelen geri

dönüşler sonrasında hazırlanan etkinlik planlarının son hali verilmiş ve tüm etkinlikler uzmanların onayından geçmiştir. Programda yer alan bütün etkinlikler, uzmanlar tarafından "tamamen uygun, kısmen uygun, uygun değil" şeklinde değerlendirilmiştir.

Pilot uygulama; Uzman görüşleri sonucunda son şekli verilen Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama yapılmasının amacı geliştirilen programın etkililiğini belirlemeden önce; etkinliklerin çocukların düzeyi, uygulama süreci ve içerik yönünden kullanılabilirliğini değerlendirmektir. Ayrıca pilot çalışma ile etkinliklerdeki eksikliklerin belirlenmesi ve düzeltilmesi amaçlanmıştır. Pilot uygulama 2022-2023 bahar döneminde uygulamanın yapılacağı okuldan farklı bir okulda 60–72 aylık çocukların bulunduğu sınıflarda 06.03.2023 – 17.03.2023 tarihleri arasında üç etkinliğin uygulaması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda uzman görüşleri de alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot çalışma sonrasında yapılan düzeltmeler aşağıda sunulmuştur;

- Uyaran olarak kullanılan hikayelerin çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla görsellerinin de kullanılmasının daha uygun olacağı görülmüştür.
- Hikayenin soruşturulma süresinin en fazla 30 dakikaya kadar uzatılmasının çocukların dikkatlerini yoğunlaştırması açısından daha iyi olacağı anlaşılmıştır. Kalan sürede de pekiştirici etkinlikler ile uyaranın kazandıracağı kazanımlar desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir.
- Bütünleştirilmiş etkinlikler sayesinde sınıf yönetiminde sıkıntı yaşanmadığı görülmüştür ve olası sorunların önlenmesi için etkinlikler arası geçişlere dikkat edilmesi gerektiği belirlenmiştir.
- Çocuklara uyaran olarak sunulan hikayelerle ilgili sorularda kavramların anlaşılmama durumları düşünülerek alternatif sorular ve sorunun farklı şekillerde yapılandırıldığı sorular belirlenmiştir (Örneğin, Etkinlik 15'te "Sahip olduklarımızın değerini ne belirler?" felsefi sorusunun yerine "Sahip olduklarımızın ne kadar değerli olduğunu nasıl anlarsın?" sorusunun sorulması). Pilot çalışmalar sonrasında düzenlenen etkinlikler son haliyle

tekrar uygulanmış ve bir sorun yaşanmadığı görülerek programa son şekli verilmiştir.

3.4.4. Son Testlerin Uygulanması

Programın uygulanması sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlere OSBED-Öğretmen Ölçeği, her iki grupta yer alan ebeveynlere de OSBED-Ebeveyn Ölçeği son test olarak verilmiştir. Araştırmacı tarafından da Sosyal Problem Çözme Ölçeği ön test için geçerli olan aynı ortam ve koşullarda son test olarak uygulanmıştır.

3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

Bağımlı değişkende gözlenen değişikliklerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi iç geçerliktir (Büyüköztürk vd., 2012). Deneysel bir araştırma, deney sonucunda gözlemlenen etken araştırmaya esas teşkil eden bağımsız değişkenden başka herhangi bir değişken ya da etkenle açıklanması ihtimalini ortadan kaldırmış ise içsel yönden geçerli kabul edilir (Karakuş & Başıbüyük, 2017).

Bu araştırmada kullanılan bağımsız örneklem t testi ile tüm değişkenlerin doğrudan veya dolaylı ilişkisi incelenmektedir. Ayrıca bu analiz için uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak, araştırmacıdan kaynaklanabilecek hataların da önüne geçilmektedir. Örneklem grubunda denek kaybı olmamıştır ve herhangi bir değişim de söz konusu değildir. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda güvenirlilik analizi yapmak için genellikle Cronbach Alpha katsayısı kullanılmaktadır. Güvenirlik Katsayısının (Cronbach's Alpha) yorumlanması için farklı kriterler literatürde mevcuttur. Ancak yaygın olarak kabul edilen sınıflama Tablo 5'te gösterilmiştir (George & Mallery, 2003; İslamoğlu & Alnıaçık, 2016).

Tablo 5. Güvenirlik Analizi

Güvenirlik Katsayısı (Cronbach's Alpha)	Yorum
$0.00 < \alpha < 0.40$	Güvenilir Değildir
$0.41 < \alpha < 0.60$	Güvenirliliği Düşüktür
$0.61 < \alpha < 0.80$	Kabul Edilebilir
$0.81 < \alpha < 1.00$	Güvenirliliği Yüksektir

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının daha önce geçerlik ve güvenirlikleri hesaplanmıştır (Ömeroğlu vd., 2014). Ancak yapılan yeni bir araştırmada ölçeklerin uygulama koşullarının değişmesi veya farklı zaman diliminde gerçekleşmesi gibi sebeplerle daha önceki bulguların geçerliliğini değerlendirmek anlamında yeni hesaplamalar yapmak önemlidir. Ölçeklerin uygulandığı koşul, örneklem ve zaman diliminin sonuçların güvenirliğini etkileyebileceği düşünülerek yapılan bu araştırmada da kullanılacak olan ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır**.** Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin Cronbach's Alpha (α) İç Tutarlık Katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Verilerine İlişkin Cronbach's Alpha (α) İç Tutarlık Katsayıları

Ölçek / Alt Boyut	Test	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Başlangıç Becerileri	Öğretmen ön test	.843	.859
	Öğretmen son test	.806	.837
	Ebeveyn ön test	.713	.811
	Ebeveyn son test	.786	.785
Akademik Destek Becerileri	Öğretmen ön test	.811	.804
	Öğretmen son test	.728	.779
	Ebeveyn ön test	.636	.665
	Ebeveyn son test	.889	.642
Arkadaşlık Becerileri	Öğretmen ön test	.762	.770
	Öğretmen son test	.823	.774
	Ebeveyn ön test	.766	.733
	Ebeveyn son test	.867	.795
Duygularını Yönetme	Öğretmen ön test	.881	.904
	Öğretmen son test	.900	.920
	Ebeveyn ön test	.822	.917
	Ebeveyn son test	.941	.946
OSBED Toplam Puan	Öğretmen ön test	.886	.904
	Öğretmen son test	.884	.867
	Ebeveyn ön test	.837	.837
	Ebeveyn son test	.889	.841
Sosyal Problem Çözme	Ön test	.900	.806
	Son test	.826	.760

Tablo 6 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçüm araçlarının ön test ve son testte hem deney hem de kontrol grubunda analiz için kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir (α>0,60).

Araştırmada dışsal değişkenler kontrol altına alınmıştır. Testler hem deney hem de kontrol grubuna aynı şekilde uygulanmıştır. Araştırma sürecinde neden sonuç ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için bağımlı değişkeni etkileyebilecek kontrol değişkenleri her iki grup için de eşitlenmeye çalışılmıştır. Grupların özelliklerini belirlemek için öğretmen ve ebeveyn görüşlerine başvurulmuştur. DBDEP'nın içeriği için oluşturulan etkinliklerin süresi, uygunluğu, uygulama süreci ve sınıf yönetimi konularında göz önünde bulundurulacak olan önemli olan noktaların netleştirilebilmesi adına pilot uygulama yapılmıştır. Dış geçerlik, araştırmadan elde edilen sonuçların, örneklemin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilme derecesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada da veriler gerçek yaşam ortamlarından toplandığı için, daha büyük gruplara, evrene genellenebilirliği yüksektir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz işlemlerinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ kabul edilmiştir. Veri analizlerinin ilk aşamasında deney ve kontrol gruplarının OSBED toplam puan, OSBED alt başlıklar ve sosyal problem çözme becerilerine ait skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri incelenmiştir. Toplanan veriler normal dağılıma uygun olduğundan parametrik analizler tercih edilmiştir. Gruplar arasında ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması amacıyla Bağımsız Örneklemler t-testi kullanılmıştır. Son test ile ön test arasındaki puan farkını belirleyebilmek için araştırmada kullanılan OSBED-Öğretmen Ölçeği ve OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutlarının ve ölçekten alınan toplam puanların son test ve ön test puan ortalamalarının farkları alınmıştır. Alınan farklar arasındaki farklılıkların tespiti için normal dağılım göstermeyen analizlerde Mann-Whitney U Testi, normal dağılım gösteren analizlerde Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutları arasında yer alan duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ön testte deney grubunun lehine olan anlamlı düzeyde farklılık sebebiyle iki grubun puan ortalamaları arasındaki farklılıkların tespiti için Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED-

Öğretmen Ölçeğinden ve OSBED-Ebeveyn Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında ön testin bağımlı değişken olarak kabul edilmesiyle, deneysel işlemin etkili olup olmadığını test etmek amacıyla grupların karşılaştırmaları bir de tek faktörlü kovaryans analiziyle (ANCOVA) yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arası ortalamalar ve standart sapmalara dayalı Cohen's d standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi (Büyüköztürk, 2010: 44) dikkate alınarak etki büyüklüğü de incelenmiş ve yorumlanmıştır. Cohen'e (1988) göre etki büyüklüğünün sınır değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Cohen's d Etki Büyüklüğü Sınır Değerleri

Değer	Etki Büyüklüğü	Yorum
.20	Küçük	Etki veya ilişki mevcut olsa da ancak iyi kurulmuş bir çalışma ile ortaya konulabilir.
.50	Orta	Ortalama bir etki veya ilişki bulunmaktadır.
.80	Büyük	Etki veya ilişki gözlenerek bile ortaya konulabilecek kadar büyüktür.

İki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler için etki büyüklüğü hesaplanmasında en çok tercih edilen yöntem Cohen's d formülüdür. Tablo 7 incelendiğinde elde edilen d değerinin: .20- küçük (small) etki büyüklüğü; .50- orta (medium); .80 ise büyük (large) etki büyüklüğü şeklinde yorumlandığı görülmektedir (Cohen, 1988).

3.6.1. Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Öğretmen Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada uygulanan eğitim programının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini değerlendirirken kullanılacak uygun istatiksel yöntemleri belirlemek üzere, öncelikle bağımlı değişkenler olan sosyal becerilerin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların deney ve kontrol gruplarındaki dağılımının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Bu amaçla her iki grubun ön test ve son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Öğretmen

Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Öğretmen Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları		ÖNTEST		SONTEST	
		Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Başlangıç Becerileri	X̄	44.86	44.72	52.64	46.77
	Ss	4.75	5.34	3.77	4.39
	Çarpıklık	0.05	-0.66	0.50	-0.67
	Basıklık	-0.18	0.95	-0.84	0.39
Akademik Destek Becerileri	X̄	45.13	45.51	52.96	47.48
	Ss	5.24	4.91	3.29	4.23
	Çarpıklık	0.09	-0.45	-0.35	-0.95
	Basıklık	0.18	0.58	-0.33	1.47
Arkadaşlık Becerileri	X̄	44.10	49.13	53.83	49.90
	Ss	4.95	4.25	4.90	3.33
	Çarpıklık	-0.30	-0.88	-0.84	-0.90
	Basıklık	1.02	0.15	1.21	0.66
Duygularını Yönetme Becerileri	X̄	43.65	41.69	49.54	43.16
	Ss	5.52	6.50	5.21	6.21
	Çarpıklık	0.13	-0.44	-0.12	-0.60
	Basıklık	0.83	-0.03	0.04	-0.18
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	X̄	177.75	181.06	209	187.32
	Ss	13.63	13.81	11.44	10.01
	Çarpıklık	0.08	-0.49	-0.09	-0.25
	Basıklık	0.03	0.32	-0.16	-0.57

Tablo 8'de yer alan Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED)-Öğretmen Ölçeğinin alt boyutları ve toplam beceri puanlarına ilişkin betimsel analizler incelendiğinde, başlangıç becerileri alt boyutunda deney grubunun ön test ortalamasının X̄=44,86, kontrol grubunun ön test ortalamasının X̄=44,72 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun X̄=52,64, kontrol grubunun X̄=46,77 olduğu görülmüştür. Akademik destek becerileri alt boyutunda, deney grubunun ön test ortalamasının X̄=45,13, kontrol grubunun ön test ortalamasının X̄=45,51 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun X̄=52,96, kontrol grubunun X̄=47,48 olduğu görülmüştür. Arkadaşlık becerileri alt boyutunda, deney grubunun ön test ortalamasının X̄=44,10, kontrol grubunun ön test ortalamasının X̄=49,13 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun X̄=53,83, kontrol grubunun X̄=49,90 olduğu görülmüştür.

Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda, deney grubunun ön test ortalamasının $\bar{X}$=43,65, kontrol grubunun ön test ortalamasının $\bar{X}$=41,69 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun $\bar{X}$=49,54, kontrol grubunun $\bar{X}$=43,16 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde, deney grubunun ön test ortalamasının $\bar{X}$=177,75, kontrol grubunun ön test ortalamasının $\bar{X}$=181,06 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun $\bar{X}$=209, kontrol grubunun $\bar{X}$=187,32 olduğu görülmüştür. Ayrıca Tablo 8 incelendiğinde, araştırma kapsamında toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için uygun olan -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sonuçlar doğrultusunda gruplar arası puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi kullanılması uygun görülmüştür.

OSBED-Öğretmen Ölçeği alt boyutları arasında yer alan arkadaşlık becerileri alt boyutuna ait ön test puanlarının istatistiksel olarak kontrol grubu lehine anlamlı bulunması sebebiyle grupların ön test ve son test puan ortalamalarının farkları alınmıştır. Sosyal becerilerin alt boyutlarından ve toplamından alınan fark puanların deney ve kontrol gruplarındaki dağılımının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Bu amaçla her iki grubun fark puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Alınan farklara ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. OSBED-Öğretmen Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları (Öğretmen)		Grup	
		Deney	Kontrol
Fark_Başlangıç Becerileri	X̄	7.90	2.38
	Ss	5.62	3.38
	Çarpıklık	0.54	2.27
	Basıklık	0.42	7.81
Fark_Akademik Destek Becerileri	X̄	8.29	2.58
	Ss	5.70	2.63
	Çarpıklık	0.48	1.75
	Basıklık	0.52	3.87
Fark_Arkadaşlık Becerileri	X̄	10.25	1.45
	Ss	5.76	1.85
	Çarpıklık	0.49	2.44
	Basıklık	1.02	8.26
Fark_Duygularını Yönetme Becerileri	X̄	6.90	1.83
	Ss	6.33	2.25
	Çarpıklık	0.17	2.08
	Basıklık	-0.24	5.23
Fark_Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	X̄	33.35	8.25
	Ss	16.35	7.64
	Çarpıklık	0.45	2.74
	Basıklık	0.53	8.84

Tablo 9'da yer alan Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED)-Öğretmen Ölçeğinin alt boyutları ve toplam beceri puanlarına ön test son test puan ortalamalarının farklarına ilişkin betimsel analizler incelendiğinde, başlangıç becerileri alt boyutunda deney grubunun fark ortalamasının X̄=7,90, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=2,38 olduğu görülürken; akademik destek becerileri alt boyutunda, deney grubunun fark ortalamasının X̄=8,29, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=2,58 olduğu görülmüştür. Arkadaşlık becerileri alt boyutunda, deney grubunun fark ortalamasının X̄=10,25, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=1,45 olduğu görülürken duygularını yönetme becerileri alt boyutunda, deney grubunun fark ortalamasının X̄=6,90, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=1,83 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde, deney grubunun fark ortalamasının X̄=33,35, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=8,25 olduğu görülmüştür. Ayrıca Tablo 9 incelendiğinde, araştırma kapsamında toplanan verilerin

çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için uygun olan -1.5 ile +1.5 arasında yer almadığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir değer aralığında yer almadığı için verilerin analizinde non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

3.6.2. Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Ebeveyn Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada uygulanan eğitim programının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini değerlendirirken kullanılacak uygun istatiksel yöntemleri belirlemek üzere, öncelikle bağımlı değişkenler olan sosyal becerilerin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların deney ve kontrol gruplarındaki dağılımının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Bu amaçla her iki grubun ön test ve son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Ebeveyn Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Ebeveyn Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları		ÖNTEST		SONTEST	
		Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Başlangıç Becerileri	X̄	46.40	47.28	53.12	48.09
	Ss	4.34	4.28	3.60	3.79
	Çarpıklık	-0.14	0.34	-0.43	0.51
	Basıklık	-0.78	0.46	0.12	0.66
Akademik Destek Becerileri	X̄	43.50	45.10	51.80	46.38
	Ss	3.79	4.21	4.29	3.80
	Çarpıklık	0.33	0.54	-0.23	0.36
	Basıklık	-0.34	-0.68	-0.07	-0.48
Arkadaşlık Becerileri	X̄	44.33	48.96	53.67	49.67
	Ss	5.12	3.39	4.40	3.84
	Çarpıklık	0.70	-0.89	0.05	-0.40
	Basıklık	-0.56	0.67	-0.75	0.60
Duygularını Yönetme Becerileri	X̄	41.70	36.71	47.29	38.25
	Ss	4.75	6.80	3.47	6.32
	Çarpıklık	-0.14	-0.86	-0.19	-0.94
	Basıklık	-0.59	1.34	-0.40	1.40
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	X̄	175.93	178.07	205.90	182.41
	Ss	11.82	11.63	10.07	10.63
	Çarpıklık	0.71	0.09	0.27	0.25
	Basıklık	-0.20	0.01	-0.92	0.21

Tablo 10'da Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED)- Ebeveyn Ölçeğinin alt boyutları ve toplam beceri puanlarına ilişkin betimsel analizler incelendiğinde, Başlangıç Becerileri Alt Boyutunda deney grubunun ön test ortalamasının X̄=46,40, kontrol grubunun ön test ortalamasının X̄=47,28 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun X̄=53,12, kontrol grubunun X̄=48,09 olduğu görülmüştür. Akademik destek becerileri alt boyutunda, deney grubunun ön test ortalamasının X̄=43,50, kontrol grubunun ön test ortalamasının X̄=45,10 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun X̄=51,80, kontrol grubunun X̄=46,38 olduğu görülmüştür. Arkadaşlık becerileri alt boyutunda, deney grubunun ön test ortalamasının X̄=44,33, kontrol grubunun ön test ortalamasının X̄=48,96 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun X̄=53,67, kontrol grubunun X̄=49,67 olduğu görülmüştür. Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda, deney grubunun ön test ortalamasının X̄=41,70, kontrol grubunun ön test ortalamasının X̄=36,71 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun X̄=47,29, kontrol grubunun X̄=38,25 olduğu

görülmüştür. Ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde, deney grubunun ön test ortalamasının $\bar{X}$=175,93, kontrol grubunun ön test ortalamasının $\bar{X}$=178,07 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun $\bar{X}$=205,90, kontrol grubunun $\bar{X}$=182,41 olduğu görülmüştür. Ayrıca Tablo 10 incelendiğinde, araştırma kapsamında toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için uygun olan -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sonuçlar doğrultusunda gruplar arası puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 11. OSBED-Ebeveyn Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları (Ebeveyn)		Grup	
		Deney	Kontrol
Fark_Başlangıç Becerileri	$\bar{X}$	7.00	1.32
	Ss	4.02	1.16
	Çarpıklık	0.60	0.39
	Basıklık	0.73	-1.77
Fark_Akademik Destek Becerileri	$\bar{X}$	8.41	1.00
	Ss	4.35	2.08
	Çarpıklık	0.17	-2.46
	Basıklık	0.92	11.73
Fark_Arkadaşlık Becerileri	$\bar{X}$	9.25	1.64
	Ss	5.51	1.40
	Çarpıklık	0.33	1.46
	Basıklık	0.64	2.58
Fark_Duygularını Yönetme Becerileri	$\bar{X}$	6.03	1.51
	Ss	4.09	1.36
	Çarpıklık	0.66	0.47
	Basıklık	0.18	-0.78
Fark_Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	$\bar{X}$	30.70	5.48
	Ss	10.33	2.80
	Çarpıklık	-0.23	1.28
	Basıklık	-0.37	2.36

Tablo 11'de yer alan Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED)-Ebeveyn Ölçeğinin alt boyutları ve toplam beceri puanlarına ön test son test puan ortalamalarının farklarına ilişkin betimsel analizler incelendiğinde, başlangıç

becerileri alt boyutunda deney grubunun fark ortalamasının X̄=7,00, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=1,32 olduğu görülürken; akademik destek becerileri alt boyutunda, deney grubunun fark ortalamasının X̄=8,41, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=1,00 olduğu görülmüştür. Arkadaşlık becerileri alt boyutunda, deney grubunun fark ortalamasının X̄=9,25, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=1,64 olduğu görülürken duygularını yönetme becerileri alt boyutunda, deney grubunun fark ortalamasının X̄=6,03, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=1,51 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde, deney grubunun fark ortalamasının X̄=30,70, kontrol grubunun fark ortalamasının X̄=5,48 olduğu görülmüştür. Ayrıca Tablo 11 incelendiğinde, araştırma kapsamında toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için uygun olan -1.5 ile +1.5 arasında yer almadığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir değer aralığında yer almadığı için verilerin analizinde non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

3.6.3. Sosyal Problem Çözme Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada uygulanan eğitim programının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini değerlendirirken kullanılacak uygun istatiksel yöntemleri belirlemek üzere, öncelikle bağımlı değişkenler olan sosyal becerilerin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların deney ve kontrol gruplarındaki dağılımının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Bu amaçla her iki grubun ön test ve son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun Sosyal Problem Çözme Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Sosyal Problem Çözme Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistikler

		ÖNTEST		SONTEST	
		Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Sosyal Problem Çözme Ölçeği	$\bar{X}$	2.84	2.48	4.29	2.90
	Ss	1.19	0.93	0.69	0.75
	Çarpıklık	0.20	-0.08	-0.46	0.67
	Basıklık	-0.72	-0.73	-0.76	0.75

Tablo 12'de yer alan Okul Öncesi Dönem Sosyal Problem Çözme Ölçeğinin toplam puanlarına ilişkin betimsel analizler incelendiğinde, deney grubunun ön test ortalamasının $\bar{X}$=2,84, kontrol grubunun ön test ortalamasının $\bar{X}$=2,48 olduğu görülürken; son test ortalamalarının ise deney grubunun $\bar{X}$=4,29, kontrol grubunun $\bar{X}$=2,90 olduğu görülmüştür. Ayrıca Tablo 12 incelendiğinde, araştırma kapsamında toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için uygun olan -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Normallik testi sonuçları doğrultusunda araştırma verilerinin analizinde parametrik testler kullanılması uygun görülmüştür.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: **"**Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Öğretmen Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarına ait ön test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 13'te son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Öncesinde OSBED-Öğretmen Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların başlangıç becerileri alt boyutu, akademik destek becerileri alt boyutu, arkadaşlık becerileri alt boyutu, duygularını yönetme becerileri alt boyutu ve sosyal beceri toplam ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. OSBED-Öğretmen Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

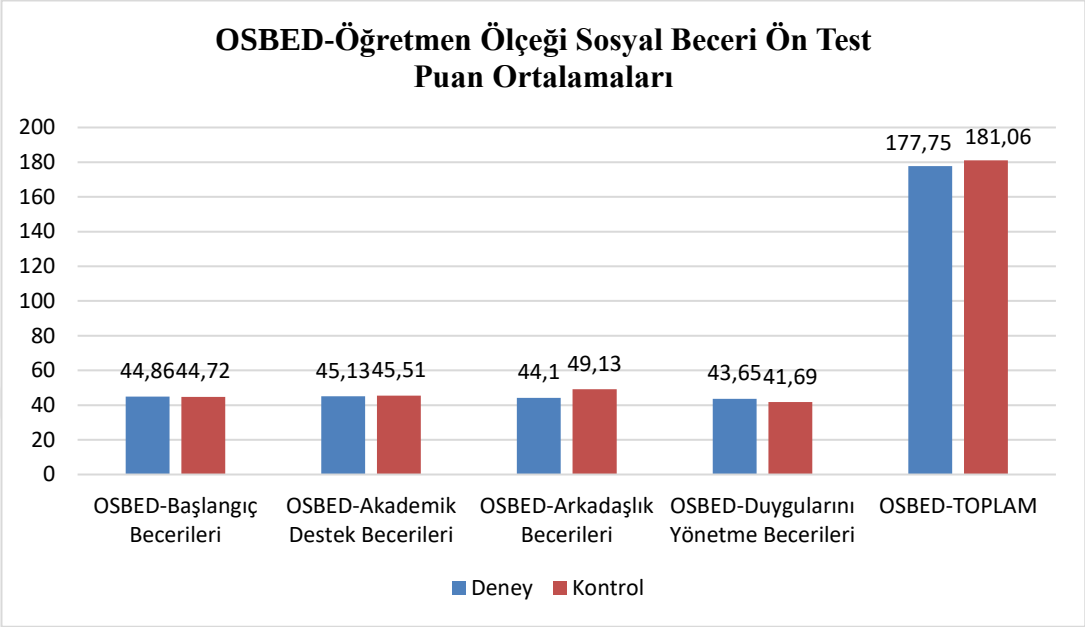
Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	X̄	ss	sd	t	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	44.86	4.75	60	0.104	.91	-
	Kontrol	31	44.72	5.34				
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	45.13	5.24	60	0.284	.77	-
	Kontrol	31	45.51	4.91				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.10	4.95	60	4.152	**.001***	1.09
	Kontrol	31	49.13	4.25				
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	43.65	5.52	60	1.240	.22	-
	Kontrol	31	41.69	6.50				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	177.75	13.63	60	0.918	.36	-
	Kontrol	31	181.06	13.81				

p<0,05*

Tablo 13'te öğretmen görüşlerine deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan t testi sonuçları incelendiğinde; Başlangıç Becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=0,104; p>0,05, deney grubu X̄=44,86, kontrol grubu X̄=44,72) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik destek becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=0,284; p>0,05, deney grubu X̄=45,13, kontrol grubu X̄=45,51) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arkadaşlık becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=4,152; p<0,05, deney grubu X̄ =44,10, kontrol grubu X=49.13) anlamlı bir farklılık olduğu, farkın kontrol grubu lehine olduğu bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle kontrol grubunun arkadaşlık beceri düzeyinin deney grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir**.** Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=1,240; p>0,05, deney grubu X̄=43,65, kontrol grubu X̄=41,69) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin genelinden elde edilen toplam puanlar arasında ($t_{(60)}$=0,918; p>0,05, deney grubu X̄=177.75, kontrol grubu X̄=181,06) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alınan puanlar, OSBED'in puanlama tablosu ile yorumlandığında deney grubunda ve kontrol grubunda olan çocukların başlangıç becerileri ve arkadaşlık becerileri alt boyutlarından alınan ön test puan ortalamalarının %25'ten düşük olduğu görülmektedir. Bu yüzdelik dilimde yer alan çocukların yaşıtlarına göre sosyal becerilerinin düşük olduğu söylenebilir. Akademik destek becerileri alt boyutundan aldıkları ön test puanlarına bakıldığında hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların %25 ile %50'lik dilim arasında yer aldığı görülmektedir. Bu yüzdelik dilimde yer alan çocukların yaşıtlarına göre sosyal beceri gelişiminin daha yavaş ilerlediği ve izlenmesi gerektiği belirtilebilir. Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda deney ve kontrol grubunun ön testlerden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun %50-%75'lik dilimde kontrol grubunun ise %25-%50'lik dilimde yer aldığı görülmektedir. OSBED öğretmen formundan aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun %25'ten düşük kontrol grubunun ise %25-%50'lik dilimde olduğu görülmektedir. Her iki grubun da OSBED öğretmen formu alt boyutlarından ve toplam ölçek puanından aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde sosyal becerilerinin desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının müdahaleye başlamadan önce ölçülen beceriler açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Şekil 2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeğinin ön test puan ortalamaları yer almaktadır.



Tablo 13 ve Şekil 2 incelendiğinde arkadaşlık becerileri alt boyutunda öğretmen görüşlerine göre ön testte kontrol grubunun beceri düzeyinin deney grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ve toplam puanında deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Deneysel desende yapılan bir araştırmada deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998). Bu sonuçlar doğrultusunda ölçekte yer alan arkadaşlık becerileri alt boyutu dışında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların benzer sosyal becerilere sahip oldukları söylenebilir. Her iki grupta yer alan çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Öğretmen ölçeği genelinde ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayışı, çalışma gruplarını belirlerken deney ve kontrol grubunun aynı okulda olması, çalışma grubunda yer alan çocukların yaşlarının aynı olması, ailelerinin benzer sosyo-ekonomik ve benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip olması gibi kriterlerin dikkate alınması ile açıklanabilir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Sonrasında OSBED-Öğretmen Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların başlangıç becerileri alt boyutu, akademik destek becerileri alt boyutu, arkadaşlık becerileri alt boyutu, duygularını yönetme becerileri alt boyutu ve sosyal beceri toplam son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 14' te sunulmuştur.

Tablo 14. OSBED-Öğretmen Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	X̄	ss	sd	t	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	52.64	3.77	60	5.164	**.001***	1.35
	Kontrol	31	46.77	4.39				
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	52.96	3.29	60	5.403	**.001***	1.41
	Kontrol	31	47.48	4.23				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	53.83	4.90	60	3.257	**.001***	0.85
	Kontrol	31	49.90	3.33				
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	49.54	5.21	60	4.281	**.001***	1.12
	Kontrol	31	43.16	6.21				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	209.00	11.44	60	7.424	**.001***	1.95
	Kontrol	31	187.32	10.01				

p<0,05*

Tablo 14'te öğretmen görüşlerine deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan t testi sonuçları incelendiğinde; Başlangıç Becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=5,164; p<0.05, deney grubu X̄ =52.64, kontrol grubu X̄=46.77)

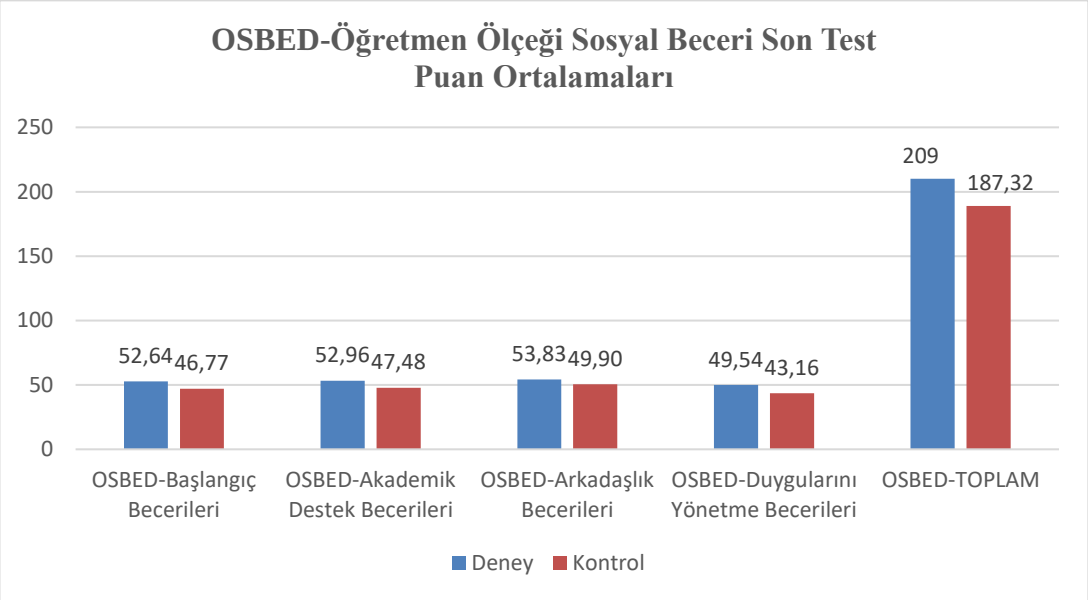
istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Akademik destek becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=5,403; $p<0.05$, deney grubu $\bar{X}$=52,96, kontrol grubu $\bar{X}$=47,48) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Arkadaşlık becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=3,257; $p<0.05$, deney grubu $\bar{X}$=53,83, kontrol grubu X=49,90) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=4,281; $p<0.05$, deney grubu $\bar{X}$=49,54, kontrol grubu $\bar{X}$=43,16) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinden elde edilen toplam puanlar arasında ($t_{(60)}$=7,424; $p<0.05$, deney grubu $\bar{X}$=209, kontrol grubu $\bar{X}$=187,32) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 14'te yer alan alt becerilerin ve toplam ölçek puan ortalamalarının etki büyüklüklerine bakıldığı zaman başlangıç becerilerinin 1,35 (Cohen d) yüksek derecede, akademik destek becerilerinin 1,41 (Cohen d) yüksek derecede, arkadaşlık becerilerinin 0,85 (Cohen d) yüksek derecede, duygularını yönetme becerilerinin 1,12 (Cohen d) yüksek derecede, toplam sosyal becerilerin 1,95 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir.

Son testlerden alınan puanlar, OSBED'in puanlama tablosu ile yorumlandığında deney grubunda olan çocukların başlangıç becerileri alt boyutunda aldıkları puan ortalamaları %50-%75'lik yüzdelik dilime ulaştığı görülürken kontrol grubunda olan çocukların ise %25-%50'lik yüzdelik dilimde olduğu görülmektedir. Akademik destek becerileri alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların %50-%75'lik yüzdelik dilime ulaştığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ise bulundukları yüzdelik dilimlerinin değişmeyerek %25 ile %50'lik dilim arasında kaldığı görülmektedir. Arkadaşlık becerileri alt boyutlarından alınan puan ortalamaları incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların %25-%50'lik dilimde olduğu görülmektedir. Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda deney ve kontrol grubunun aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun %75 ve üzeri yüzdelik diliminde kontrol grubunun ise %50-%75'lik dilimde yer aldığı görülmektedir. OSBED öğretmen formundan aldıkları toplam puan ortalamaları

incelendiğinde deney grubunun %50-%75'lik dilimde yer aldığı kontrol grubunun ise %25-%50'lik dilimde olduğu belirlenmektedir. Her iki grubun da OSBED öğretmen formu alt boyutlarından ve toplam ölçek puanından aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde sosyal becerilerinin ön testlere göre geliştiği göze çarpmaktadır. Sosyal becerilerin gelişimi ile ilgili olarak hem puan ortalamaları hem de içinde bulundukları yüzdelik dilimler dikkate alındığın da sonucun deney grubunun lehine olduğu söylenebilir.

Şekil 3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeğinin son test puan ortalamaları yer almaktadır.



Tablo 14 ve Şekil 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında bütün alt ölçek ve bütünsel ölçek son test ortalama skorları arasında olan anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda da bütün alt boyut puanları ve toplam ölçek puanı için son test puan ortalamalarının ön testlere göre artış gösterdiği görülmektedir. MEB (2013) Okul öncesi Eğitim Programı'nın içeriğinde çocukların sosyal becerilerini destekleyici kazanım ve göstergelere yer verildiği için kontrol grubundaki çocukların da sosyal becerilerinde artış olması beklenen bir sonuçtur.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Karşılaştırılması

OSBED-Öğretmen Ölçeği alt boyutları arasında yer alan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri ve ölçekten alınan toplam puanların son test ve ön test puan ortalamalarının farkları alınmıştır. Alınan farklar normal dağılım göstermediği için karşılaştırmalar non-parametrik testlerden olan "Mann-Whitney U Testi" ile yapılmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. OSBED-Öğretmen Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin U-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	41.24	1278.50	178.50	**.001***	1.28
	Kontrol	31	21.76	674.50			
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	41.31	1280.50	176.50	**.001***	1.29
	Kontrol	31	21.69	672.50			
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.65	1384.50	73.00	**.001***	2.12
	Kontrol	31	18.35	569.00			
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	39.52	1225.00	232.00	**.001***	0.99
	Kontrol	31	23.48	728.00			
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	45.11	1398.50	58.50	**.001***	2.29
	Kontrol	31	17.89	554.50			

p<0,05*

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OSBED-Öğretmen Ölçeği toplam ve alt boyutları ön test-son test puanları arasındaki puan farklarının, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara kıyasla sosyal becerilerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmektedir. Tablo

11'de görüldüğü üzere grupların başlangıç becerileri (U=178,50, p<0.05), akademik destek becerileri (U=176,50, p<0.05), duygularını yönetme becerileri (U=232, p<0.05) ve toplam sosyal beceri (U=58,50, p<0.05) puanlarının sıra ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Ön testlerde arkadaşlık becerileri alt boyutunda kontrol grubunun lehine olan farkın son testlerde deney grubunun lehine olduğu görülmüştür (U=73, p<0.05).

Tablo 15'te yer alan becerilerin etki büyüklüklerine bakıldığı zaman başlangıç becerilerinin 1,28 (Cohen d) yüksek derecede, akademik destek becerilerinin 1,29 (Cohen d) yüksek derecede, arkadaşlık becerilerinin 2,12 (Cohen d) yüksek derecede, duygularını yönetme becerilerinin 0,99 (Cohen d) yüksek derecede, toplam sosyal becerilerin 2,29 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çalışmalara arkadaşlık becerileri daha düşük bir ortalamayla başlayan deney grubuna uygulanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının çocuklara amaçlanan becerileri kazandırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Sonrasında OSBED-Öğretmen Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Öğretmen Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında ön testin bağımlı değişken olarak kabul edilmesiyle, deneysel işlemin etkili olup olmadığını test etmek amacıyla grupların karşılaştırmaları tek faktörlü kovaryans analiziyle (ANCOVA) yapılmıştır. Gruplara göre ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları Tablo 16'da yer alırken deney ve kontrol grubunun aldıkları son test puanlarının düzeltilmiş ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun OSBED Öğretmen Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları ve Düzeltilmiş Puan Ortalamaları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Başlangıç Becerileri	Deney	31	52.64	52.57
	Kontrol	31	46.77	46.84
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	52.96	53.01
	Kontrol	31	47.48	47.43
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	53.83	55.15
	Kontrol	31	49.90	48.58
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	49.54	49.13
	Kontrol	31	43.16	43.57
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	209.00	209.76
	Kontrol	31	187.32	186.55

Tablo 16'da görüldüğü gibi, deney grubunun başlangıç becerileri ortalama puanı $\bar{X}$=52,64 kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=46,77; akademik destek becerileri deney grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=52,96 kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=47,48; arkadaşlık becerileri deney grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=53,83, kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=49,90; duygularını yönetme becerileri deney grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=49,54, kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=43,16 ve deney grubunun toplam puanı $\bar{X}$=209, kontrol grubunun toplam puanı $\bar{X}$=187,32 olarak hesaplanmıştır. Ancak grupların ön test puanları ortak değişken olarak kontrol edildiğinde son test puanlarında değişmeler olduğu tespit edilmiştir. Başlangıç becerileri son testin düzeltilmiş puanları deney grubu için $\bar{X}$=52,57, kontrol grubu için ise $\bar{X}$=46,84'tür. Akademik destek becerileri son testin düzeltilmiş puanları deney grubu için $\bar{X}$=53,01, kontrol grubu için ise $\bar{X}$=47,43'tür. Arkadaşlık becerileri son testin düzeltilmiş puanları deney grubu için $\bar{X}$=55,15, kontrol grubu için ise $\bar{X}$=48,58'dir. Duygularını yönetme becerileri son testin düzeltilmiş puanları deney grubu için $\bar{X}$=49,13, kontrol grubu için ise $\bar{X}$=43,57'dir. Ölçeğin toplamından alınan son test düzeltilmiş puanlar deney grubu için $\bar{X}$=209,76 kontrol grubu için ise $\bar{X}$=186,55'tir. Grupların düzeltilmiş

son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Öğretmen Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Cohen's d
Başlangıç Becerileri (Ön test)	313.50	1	313.50	26.61	**.001***	**1.34**
Grup	506.93	1	506.93	43.03	**.001***	**1.70**
Hata	695.01	59	11.78			
Toplam	1544748.00	62				
Akademik Destek Becerileri (Ön test)	331.34	1	331.34	34.09	**.001***	**1.51**
Grup	482.34	1	482.34	49.63	**.001***	**1.83**
Hata	573.36	59	9.71			
Toplam	157774.00	62				
Arkadaşlık Becerileri (Ön test)	457.62	1	457.62	34.91	**.001***	1.53
Grup	541.94	1	541.94	41.34	**.001***	1.67
Hata	773.27	59	13.10			
Toplam	168288.00	62				
Duygularını Yönetme Becerileri (Ön test)	1051.20	1	1051.20	63.63	**.001***	2.07
Grup	474.59	1	474.59	28.72	**.001***	1.39
Hata	974.67	59	16.52			
Toplam	135882.00	62				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar (Ön test)	2954.573	1	2954.573	32.92	**.001***	1.49
Grup	8247.68	1	8247.68	91.94	**.001***	2.49
Hata	5294.20	59	89.73			
Toplam	2450142.00	62				

p<0,05*

Tablo 17'de yer alan bulgulara göre, başlangıç becerileri alt boyutu deney ve kontrol grubu puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}$= 43,03; $p<0.05$). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman başlangıç becerilerinin 1,34 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan akademik destek becerileri alt boyutunda da deney ve kontrol grubu puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}$= 49,63; $p<0.05$). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman akademik destek becerilerinin 1,83 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Arkadaşlık becerileri alt boyutu deney ve kontrol grubu puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}$= 41,34; $p<0.05$). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman arkadaşlık becerilerinin 1,67 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Duygularını yönetme becerileri alt boyutu deney ve kontrol grubu puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}$= 63,63; $p<0.05$). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman duygularını yönetme becerilerinin 1,39 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Sosyal beceri ölçeğinden deney ve kontrol grubunun aldığı toplam puanlar karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}$= 91,94; $p<0.05$). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman sosyal becerilerinin 2,49 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Ölçeğin her bir alt boyutunda ve toplam puanında deney ve kontrol grubu arasındaki istatiksel olarak anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Bu durum Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının deney grubu üzerindeki etkisini ön testlerden bağımsız olarak da göstermektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: **"**Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ebeveynlerinin görüşlerine göre sosyal becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Dönem Sosyal Becerileri Değerlendirme (OSBED) Ebeveyn Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarına ait ön test puanlarından elde edilen

bulgular Tablo 18'de son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Öncesi ve Sonrasında OSBED-Ebeveyn Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların başlangıç becerileri alt boyutu, akademik destek becerileri alt boyutu, arkadaşlık becerileri alt boyutu, duygularını yönetme becerileri alt boyutu ve sosyal beceri toplam ön-test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. OSBED-Ebeveyn Ölçeği Ön Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	X̄	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	46.40	4.34	60	0.781	.438	-
	Kontrol	31	47.28	4.28				
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	43.50	3.79	60	1.529	.132	-
	Kontrol	31	45.10	4.21				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.33	5.12	60	4.084	**.001***	-1.05
	Kontrol	31	48.96	3.39				
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	41.70	4.75	60	3.254	**.002***	0.85
	Kontrol	31	36.71	6.80				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	175.93	11.82	60	0.693	.491	-
	Kontrol	31	178.07	11.63				

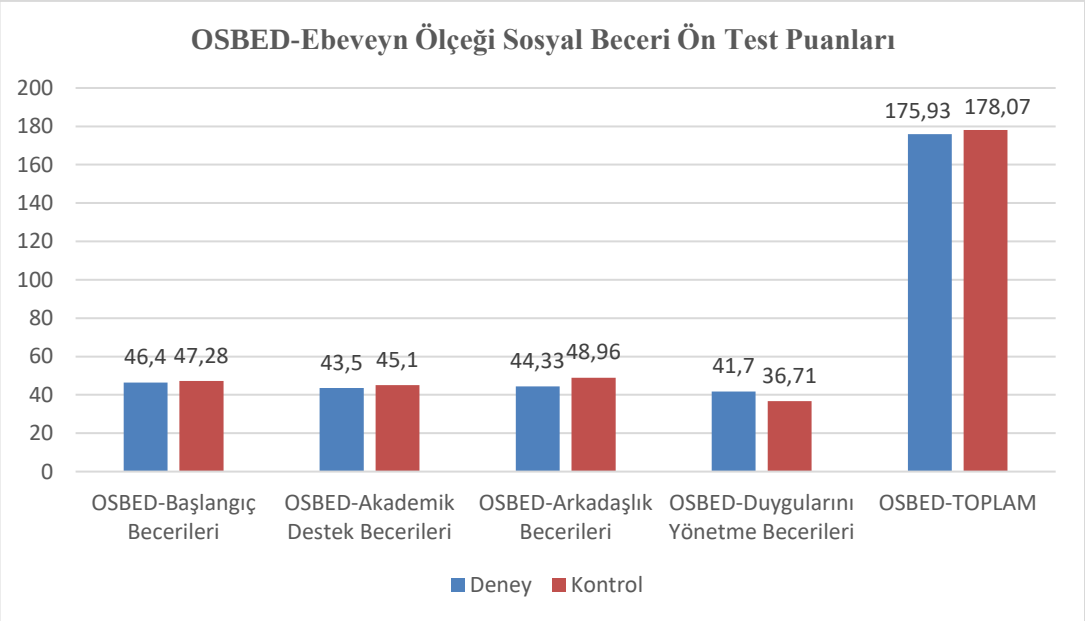
p<0,05*

Tablo 18'de ebeveyn görüşlerine göre deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan t testi sonuçları incelendiğinde; Başlangıç Becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=0,781; p>0,05, deney grubu $\bar{X}$=46,40, kontrol grubu $\bar{X}$=47,28) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik destek becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=1,529; p>0,05, deney grubu $\bar{X}$=43,50, kontrol grubu $\bar{X}$=45,10) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arkadaşlık becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=4,084; p<0,05, deney grubu $\bar{X}$=44,33, kontrol grubu X=48,96) anlamlı bir farklılık olduğu, farkın kontrol grubu lehine olduğu bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle kontrol grubunun arkadaşlık beceri düzeyinin deney grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir**.** Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=3,254; p<0,05, deney grubu $\bar{X}$=41,70, kontrol grubu $\bar{X}$=36,71) anlamlı bir farklılık olduğu, farkın deney grubu lehine olduğu bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle deney grubunun duygularını yönetme becerilerinin kontrol grubundan uygulama öncesinde de anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir**.** Ölçeğin genelinden elde edilen toplam puanlar arasında ($t_{(60)}$=0,693; p>0,05, deney grubu $\bar{X}$=175,93, kontrol grubu $\bar{X}$=178,07) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alınan puanlar, OSBED'in puanlama tablosu ile yorumlandığında deney grubunda ve kontrol grubunda olan çocukların başlangıç becerileri alt boyutundan alınan ön test puan ortalamalarının %25-%50'lik dilimde yer aldığı görülmektedir. Bu yüzdelik dilimde yer alan çocukların yaşıtlarına göre sosyal beceri gelişiminin daha yavaş ilerlediği ve izlenmesi gerektiği belirtilebilir. Akademik destek becerileri alt boyutundan alınan ön test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun %25'ten düşük dilimde olduğu kontrol grubunun ise %25-%50 aralığında olduğu görülmektedir. %25'ten düşük yüzdelik dilimde yer alan çocukların yaşıtlarına göre sosyal becerilerinin oldukça düşük olduğu söylenirken %25-%50'lik yüzdelik dilimde bulunan çocukların yaşıtlarına göre sosyal beceri gelişiminin daha yavaş ilerlediği ve bu durumun takibe alınması gerektiği belirtilebilir. Arkadaşlık becerileri alt boyutundan aldıkları ön test puanlarına bakıldığında hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların %25'ten düşük dilimde yer aldığı görülmektedir.

Dolayısıyla her iki grupta yer alan çocukların arkadaşlık becerilerinin yaşıtlarına göre oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda deney ve kontrol grubunun ön testlerden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun %25-%50'lik dilimde kontrol grubunun ise %25'ten düşük dilimde yer aldığı görülmektedir. OSBED ebeveyn formundan alınan toplam puanlara göre hem deney hem de kontrol grubunda bulunan çocukların %25'ten düşük dilimde yer aldığı görünmektedir. Her iki grubun da OSBED ebeveyn formu alt boyutlarından ve toplam ölçek puanından aldıkları puan ortalamalarına göre sosyal becerilerinin desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının müdahaleye başlamadan önce ölçülen beceriler açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Şekil 4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeğinin ön test puan ortalamaları yer almaktadır.



Tablo 18 ve Şekil 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının OSBED Ebeveyn Ölçeği başlangıç becerileri ve akademik destek becerileri alt boyutlarından aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Aynı durum ölçekten alınan toplam ön test puanlarında da geçerlidir. Ancak arkadaşlık becerileri alt boyutunda ebeveyn görüşlerine göre ön testte kontrol

grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu (p<0,05), duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ise ebeveyn görüşlerine göre ön testte deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu (p<0,05) görülmüştür.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Sonrasında OSBED-Ebeveyn Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların başlangıç becerileri alt boyutu, akademik destek becerileri alt boyutu, arkadaşlık becerileri alt boyutu, duygularını yönetme becerileri alt boyutu ve sosyal beceri toplam son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. OSBED-Ebeveyn Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	X̄	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	53.12	3.60	60	5.072	**.001***	1.33
	Kontrol	31	48.09	3.79				
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	51.80	4.29	60	5.116	**.001***	1.34
	Kontrol	31	46.38	3.80				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	53.67	4.40	60	2.875	**.001***	0.75
	Kontrol	31	49.67	3.84				
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	47.29	3.47	60	6.859	**.001***	1.83
	Kontrol	31	38.25	6.32				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	205.90	10.07	60	8.389	**.001***	2.20
	Kontrol	31	182.41	10.63				

p<0,05*

Tablo 19'da ebeveyn görüşlerine göre deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Ölçeğinden aldıkları

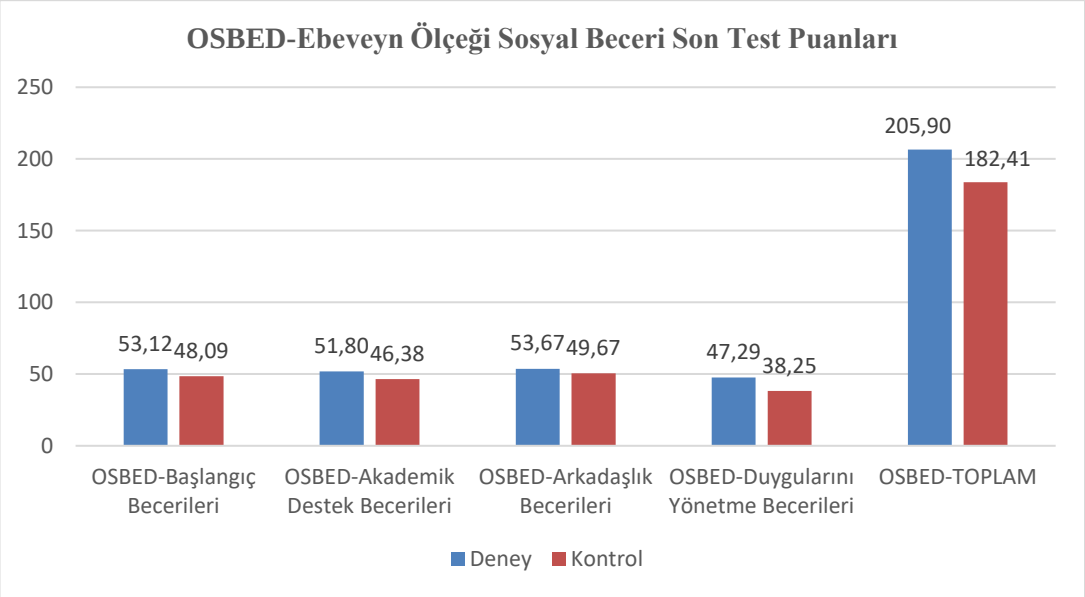
son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan t testi sonuçları incelendiğinde; Başlangıç becerileri alt boyutunda $t_{(60)}$=5,072; p<0.05, deney grubu $\bar{X}$=53,12, kontrol grubu $\bar{X}$=48,09) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Akademik destek becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=5,116; p<0.05, deney grubu $\bar{X}$=51,80, kontrol grubu $\bar{X}$=46,38) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Arkadaşlık becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=2,875; p<0.05, deney grubu $\bar{X}$=53,67, kontrol grubu X=49,67) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}$=6,859; p<0.05, deney grubu $\bar{X}$=47,29, kontrol grubu $\bar{X}$=38,25) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçeğin genelinden elde edilen toplam puanlar arasında ($t_{(60)}$=8,389; p<0.05, deney grubu $\bar{X}$=205,90, kontrol grubu $\bar{X}$=182,41) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında bütün alt ölçek ve bütünsel ölçek son test ortalama skorları arasında olan anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19'da yer alan becerilerin etki büyüklüklerine bakıldığı zaman başlangıç becerilerinin 1,33 (Cohen d) yüksek derecede, akademik destek becerilerinin 1,34 (Cohen d) yüksek derecede, arkadaşlık becerilerinin 0,75 (Cohen d) orta derecede, duygularını yönetme becerilerinin 1,83 (Cohen d) yüksek derecede, toplam sosyal becerilerin 2,20 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir.

Alınan puanlar, OSBED'in puanlama tablosu ile yorumlandığında deney grubunda olan çocukların başlangıç becerileri alt boyutundan alınan son test puan ortalamalarının %50-%75'lik dilimde yer alarak artış gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubu ise puanlama tablosuna göre %25-%50'lik dilimde kalmıştır. Bu sonuca göre deney grubundaki çocukların başlangıç becerilerinin yaşıtlarına göre daha yavaştan, yaşıtlarına göre bir miktar yavaşa yükseldiği görülmüştür. Akademik destek becerileri alt boyutundan alınan son test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun %50-%75'lik dilimde yer alarak ön testlere göre akademik destek becerilerinde artış olduğu belirlenirken kontrol grubunun ise %25-%50 aralığında olduğu görülmektedir. Arkadaşlık becerileri alt boyutundan aldıkları son test puanlarına bakıldığında hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların %25-

%50 aralığında yer aldığı belirlenmektedir. Her iki grubun da ön testlere göre son testlerinin yüzdelik dilimlerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Duygularını yönetme becerileri alt boyutunda deney ve kontrol grubunun ön testlerden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun %25-%50'lik dilimden %50-%75'lik dilime yükseldiği kontrol grubunun ise %25'ten düşük dilimden %25-%50'lik dilime gelerek duygularını yönetme becerilerinde artış olduğu görülmektedir. OSBED ebeveyn formu son testlerden alınan toplam puanlar ile ön testlerden alınan puanların yüzdelik dilimleri karşılaştırıldığında deney grubunun %25'ten daha düşük olan sosyal becerilerinin %50-%75'lik dilime yükseldiği kontrol grubunun ise %25'ten daha düşük olan sosyal becerilerinin %25-%50'lik dilimde yer aldığı görülmektedir. Ön testlere göre her iki grubunda düşük olan sosyal becerilerinin son testlerde artış gösterdiği ve bu artışın da deney grubunun lehine olduğu belirlenmiştir.

Şekil 5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeğinin son test puan ortalamaları yer almaktadır.



Tablo 19 ve Şekil 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında bütün alt ölçek ve bütünsel ölçek son test ortalama skorları arasında olan anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklarının Karşılaştırılması

OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutları arasında yer alan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve ölçekten alınan toplam puanların son test ve ön test puan ortalamalarının farkları alınmıştır. Alınan farklar normal dağılım göstermediği için karşılaştırmalar non-parametrik testlerden olan "Mann-Whitney U Testi" ile yapılmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. OSBED-Ebeveyn Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Ön Test- Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin U-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	44.55	1381.00	76.00	**.001***	2.09
	Kontrol	31	18.45	572.00			
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	45.82	1420.50	36,50	**.001***	2.61
	Kontrol	31	17.18	532.50			
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.58	1382.00	75.00	**.001***	2.10
	Kontrol	31	18.42	571.00			
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	46.74	1449.00	8.00	**.001***	3.15
	Kontrol	31	16.26	504.00			

p<0,05*

Tablo 20 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OSBED-Ebeveyn Ölçeği toplam ve alt boyutları ön test-son test puan ortalamaları arasındaki puan farklarının, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara kıyasla sosyal becerilerinin ebeveyn görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmektedir.

Tablo 20'de görüldüğü üzere grupların başlangıç becerileri (U=76, p<0.05), akademik destek becerileri (U=36,50, p<0.05) ve sosyal beceri toplam puanlarının (U=8, p<0.05) sıra ortalamalarının arasındaki fark istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Ön testlerde arkadaşlık becerileri alt boyutunda kontrol grubunun lehine olan farkın son testlerde deney grubunun lehine olduğu görülmüştür (U=75, p<0.05).

Tablo 20'de yer alan becerilerin etki büyüklüklerine bakıldığı zaman başlangıç becerilerinin 2,09 (Cohen d) yüksek derecede, akademik destek becerilerinin 2,61 (Cohen d) yüksek derecede, arkadaşlık becerilerinin 2,10 (Cohen d) yüksek derecede, duygularını yönetme becerilerinin 1,52 (Cohen d) yüksek derecede, toplam sosyal becerilerin 3,15 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir.

4.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Sonrasında OSBED-Ebeveyn Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Duygularını yönetme becerileri alt boyutuna ait olan ön test puan ortalamalarının deney grubunun lehine olması sebebiyle deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Ebeveyn Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında ön testin bağımlı değişken olarak kabul edildiği takdirde, deneysel işlemin etkili olup olmadığını test etmek amacıyla grupların karşılaştırmaları tek faktörlü kovaryans analiziyle (ANCOVA) yapılmıştır. Gruplara göre ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları Tablo 21'de yer alırken deney ve kontrol grubunun aldıkları son test puanlarının düzeltilmiş ortalamalarına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun OSBED Ebeveyn Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları ve Düzeltilmiş Puan Ortalamaları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Başlangıç Becerileri	Deney	31	53.12	53.34
	Kontrol	31	48.09	47.87
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	51.80	52.28
	Kontrol	31	46.38	45.63
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	53.67	54.72
	Kontrol	31	49.67	48.63
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	47.29	45.61
	Kontrol	31	38.25	39.93
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	205.90	206.35
	Kontrol	31	182.41	181.62

Tablo 21'de görüldüğü gibi, deney grubunun başlangıç becerileri ortalama puanı $\bar{X}$=53,12 kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=48,09; akademik destek becerileri deney grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=51,80 kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=46,38; arkadaşlık becerileri deney grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=53,67 kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=49,67; duygularını yönetme becerileri deney grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=47,29 kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{X}$=38,25 ve deney grubunun toplam puanı $\bar{X}$=205,90 kontrol grubunun toplam puanı $\bar{X}$=182,41olarak hesaplanmıştır. Ancak grupların ön test puanları ortak değişken olarak kontrol edildiğinde son test puanlarında değişmeler olduğu tespit edilmiştir. Başlangıç becerileri son testin düzeltilmiş puanları deney grubu için $\bar{X}$=53,34 kontrol grubu için ise $\bar{X}$=47,87'dir. Akademik destek becerileri son testin düzeltilmiş puanları deney grubu için $\bar{X}$=52,28 kontrol grubu için ise $\bar{X}$=45,63'tür. Arkadaşlık becerileri son testin düzeltilmiş puanları deney grubu için $\bar{X}$=54,72 kontrol grubu için ise $\bar{X}$=48,63'tür. Duygularını yönetme becerileri son testin düzeltilmiş puanları deney grubu için $\bar{X}$=45,61 kontrol grubu için ise $\bar{X}$=39,93'tür. Ölçeğin toplamından alınan son test düzeltilmiş puanlar deney grubu için $\bar{X}$=206,35 kontrol grubu için ise $\bar{X}$=181,62'dir. Grupların düzeltilmiş

son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA değerleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Ebeveyn Ölçeği Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Cohen's d
Başlangıç Becerileri (Ön test)	558.65	1	558.65	69.88	**.001***	**2.35**
Grup	461.33	1	461.33	29.82	**.001***	**2.12**
Hata	401.53	59	6.80			
Toplam	160176.00	62				
Akademik Destek Becerileri (Ön test)	379.65	1	379.65	39.39	**.001***	**1.63**
Grup	649.40	1	649.40	67.39	**.001***	**2.12**
Hata	568.53	59	9.49			
Toplam	150854.00	62				
Arkadaşlık Becerileri (Ön test)	446.70	1	446.70	35,76	**.001***	1.53
Grup	499.38	1	499.38	39.98	**.001***	1.63
Hata	736.84	59	12.48			
Toplam	167006.00	62				
Duygularını Yönetme Becerileri (Ön test)	1271.89	1	1271.89	186,47	**.001***	3.55
Grup	441.383	1	441.383	64,71	**.001***	2.08
Hata	402.425	59	6.82			
Toplam	116376.00	62				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar (Ön test)	4483.06	1	4483.06	98.28	**.001***	4.26
Grup	9422.21	1	9422.21	206.56	**.001***	3.65
Hata	2691.194	59	40.63			
Toplam	23553036.00	62				

p<0,05*

Tablo 22'deki bulgulara göre, başlangıç becerileri alt boyutu deney ve kontrol grubu puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu

bulunmuştur ($F_{(1-59)}$=29,82; p<0.05). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman başlangıç becerilerinin 2,12 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan akademik destek becerileri alt boyutunda da deney ve kontrol grubu puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}$=67,39; p<0.05). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman akademik destek becerilerinin 2,12 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Arkadaşlık becerileri alt boyutu deney ve kontrol grubu puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}$=39,98; p<0.05). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman arkadaşlık becerilerinin 1,63 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Duygularını yönetme becerileri alt boyutu deney ve kontrol grubu puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}$=64,71; p<0.05). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman duygularını yönetme becerilerinin 2,08 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Sosyal beceri ölçeğinden deney ve kontrol grubunun aldığı toplam puanlar karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1-59)}$=206,56; p<0.05). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman sosyal becerilerinin 3,65 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Ölçeğin her bir alt boyutunda ve toplam puanında deney ve kontrol grubu arasındaki istatiksel olarak anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Bu durum Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının deney grubu üzerindeki etkisini ön testlerden bağımsız olarak da göstermektedir.

4.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeği Duygularını Yönetme Becerileri Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklarının Karşılaştırılması

OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutları arasında yer alan duygularını yönetme becerilerine ait ön test puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı bulunması nedeniyle gruplarda yer alan çocukların son test ve ön test puan ortalamalarının farkları alınmıştır. Alınan farklar normal dağılım gösterdiği için karşılaştırmalar parametrik

testlerden olan bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeği Duygularını Yönetme Becerileri Alt Boyutunun Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	6.03	4.09	60	5.82	**.001***	1.48
	Kontrol	31	1.51	1.36				

p<0,05*

Tablo 23 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OSBED-Ebeveyn Ölçeği duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin olarak yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre çıkan anlamlı farklılığın istatistiksel olarak deney grubunun lehine olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Uygulanan eğitim programı sonrasında deney grubunun puan ortalamasının $\bar{X}$=6,03 puan arttığı, kontrol grubunun puan ortalamasının ise $\bar{X}$=1,51 puan arttığı tespit edilmiştir. Tablo 23'te yer alan duyguları yönetme becerisine ait etki büyüklüğüne bakıldığı zaman 1,48 (Cohen d) yüksek derecede olduğu görülmektedir. Ön testlerde yüksek puan alan deney grubunun son testlerde de puan ortalamasının uygulanan programdan bağımsız olarak da yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Ancak uygulanan program sonrası puan ortalamalarında olan artışın deney grubunda daha fazla olduğu yapılan bu analizle görülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: **"**Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puanlarına ait ön test ve son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

4.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı" Öncesi ve Sonrasında Sosyal Problem Çözme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Gruplar Arasında Ön Testte ve Son Testte Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

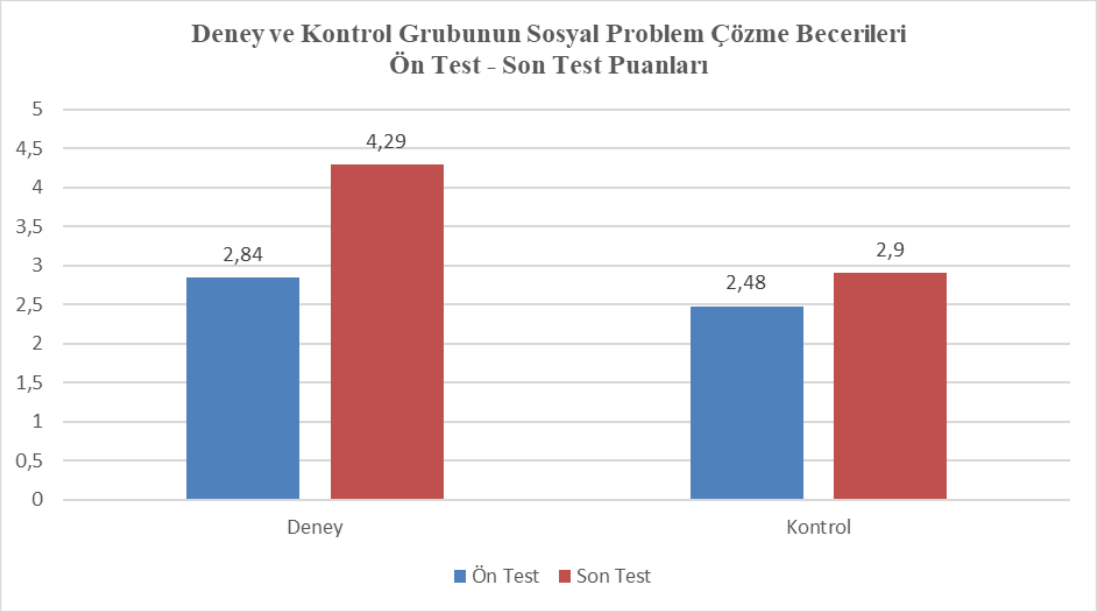
Ölçek	Ölçüm Zamanı	Grup	N	X̄	ss	sd	t	p	Cohen's d
Sosyal Problem Çözme Ölçeği	Ön Test	Deney	31	2.84	1.19	60	1.313	.194	-
		Kontrol	31	2.48	0.93				
	Son Test	Deney	31	4.29	0.69	60	7.586	**.000***	1.927
		Kontrol	31	2.90	0.75				

p<0,05*

Tablo 24 incelendiğinde, sosyal problem çözme becerilerinde ön testte deney grubu (X̄=2,84) ve kontrol grubu (X̄=2,48) arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı (t=1,313; p>0,05), son testte ise deney grubunun (X̄=4,29) beceri düzeyinin kontrol

grubundan ($\bar{X}$=2,90) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (t=7,586; p<0,05) görülmektedir. Bu sonuca göre düşünme becerilerini destekleyici eğitim programının çocukların sosyal problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

Şekil 6. Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Gruplara Göre Dağılımı



Tablo 24 ve Şekil 6 incelendiğinde, Sosyal Problem Çözme Becerileri ölçeğine göre deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test ortalama skorları arasında olan anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun ölçekten aldıkları puanların ortalamalarına göre ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son testte ön testte göre artış olduğu görülmektedir. Ancak her iki grubun puan ortalamaları karşılaştırıldığında puan ortalamalarındaki artışın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar alan yazınındaki çalışmalar ışığında tartışılarak sonuç ve tartışma bölümünde detaylı bir şekilde verilmiştir. Bununla birlikte bu alanda gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisine ilişkin sonuçlar tartışılmış ve ilgili literatür ile desteklenerek sunulmuştur.

5.1.1 Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Yürütülen bu çalışma kapsamında, Çocuklar için Felsefe Yaklaşımından yararlanarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Programın hazırlanmasında Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının tercih edilme sebebi bu yaklaşımın düşünme becerilerini desteklemenin yanı sıra sosyal becerilere ve sosyal problem çözme becerilerine de sağladığı katkılardır. Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının kısaltması olan P4C'deki 4C eleştirel, yaratıcı, işbirlikli, özenli (critical, creative, collaborative, caring) düşünmeyi temsil eder. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri çocukların akademik becerilerine katkı sağlarken işbirlikli ve

özenli düşünme becerileri sosyal becerilere katkı sağlamaktadır. Cotton (1991), düşünme becerilerine ilişkin raporunda, düşünme becerilerini geliştirmede en etkili programlardan birinin Çocuklar için Felsefe olduğunun altını çizmiştir. Kökten de (2022), Çocuklar için Felsefeyi (P4C) bir düşünme eğitimi programı olarak tanımlamış ve P4C eğitiminin çocukların felsefi içerikli hikayeler aracılığı ile düşünmesi, sorgulaması ve bunu uygun bir dil ile ifade etmesi üzerine bilişsel ve sosyal bir gelişimi amaçladığını belirtmiştir. Diyalog pratiğini merkeze aldığı için çocukların kendi kendilerine ve kendileri için düşünme kapasitelerini geliştirmeyi hedeflemesi düşünme becerilerinin desteklenmesini sağlamaktadır (Vansieleghem & Masschelein, 2010).

Benzer bir şekilde Ünal (2020), çocuklarla felsefe yapmanın, çocukta var olan merak duygusundan faydalanarak düşünmeyi öğretmek olduğunu belirtmiştir. Lipman'a göre de felsefe şimdiye kadar geliştirilmiş en mükemmel "düşünme becerilerini geliştirici" yöntemdir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2010). Özellikle de üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikli düşünmeye olumlu etkisinin ortaya konduğu araştırmalar literatürde mevcuttur (Cullen, 2016; Topping & Trickey, 2007b). Akkocaoğlu Çayır (2015) da Çocuklar için Felsefe eğitim programının bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri olumlu etkilediğini belirtmiştir. Yürütülen bu araştırmada da Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının düşünme becerilerine olan yadsınamaz katkısının yanında sosyal becerilere ve sosyal problem çözme becerilerine olan etkisi incelenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların sosyalleşme süreçlerinde ailelerinin ardından gelen en önemli alanlardan biridir. Bu kurumlarda çocuklar, akranlarıyla etkileşimde bulunarak sosyal normları öğrenir, grup içerisinde yer almayı deneyimler ve sosyal kurallara uyum sağlamanın gerekliliğini benimsemiş olurlar. Uzuner ve Gürsoy (2010) da belirttiği üzere çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında hem kendi haklarına saygı göstermeyi hem de başkalarının haklarına duyarlı olmayı öğrenirler. Yaşadıkları bu deneyimler, onların toplumsal hayatın birer parçası olmalarına katkı sağlarken ilerleyen zamanlarda sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına da zemin hazırlar. Kodaz Öcal ve Aybek (2022), çocukların felsefe ile tanışmalarında okullarda en önemli rolün öğretmenlere düştüğünü belirtmektedir. Öğretmenleri tarafından bu

konuda desteklenen öğrencilerin, düşünme becerilerinin gelişimi için oldukça önemli adımlar atılmış olacağı ve bu adımlar sayesinde düşüncelerini rahatlıkla ifade eden bireylerin yetişmesine katkı sağlanacağı, bu sebeple de Çocuklar için Felsefe çalışmalarının yapılmasına okul öncesi dönemden başlayarak eğitimin her bir kademesinde önem verilmesi gerektiğini yaptıkları çalışmada ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın ilk aşamasında, DBDEP'nın çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini sınıfta onlarla uzun vakitler geçiren ve çocukları yakından tanıma fırsatı bulan öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce sınıf öğretmenleri ile yapılan bilgilendirme toplantısında öğretmenlere OSBED-Öğretmen ölçeğinin nasıl doldurulacağı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden her bir çocuk için ölçeği eksiksiz bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programına başlamadan önce sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan ölçekler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön test puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Alınan sonuçlar incelendiğinde ölçeğin alt boyutları olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri ve duygularını yönetme becerileri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Alt boyutlar arasında sadece arkadaşlık becerileri boyutunda ön testte kontrol grubunun beceri düzeyinin deney grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Ancak OSBED-Öğretmen Ölçeği ön testten alınan toplam puanlar incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu bulguya dayanarak, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu düşünülmüştür. Yapılan deneysel çalışmanın geçerli olmasını sağlamak ve uygulanacak olan müdahale programının etkililiğini belirleyebilmek için program uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ölçülen özelliklerinin birbirine yakın ya da benzer olması beklenir (Creswell, 2017; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Böyle durumlarda, uygulanacak olan programın etkililiği daha geçerli bir şekilde sınanabilmektedir.

Ön testler sonrası deney grubu olarak belirlenen 31 çocuğa araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda şekillenen Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı 12 hafta boyunca haftada 2 gün toplam 24 etkinlik olacak şekilde MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na (2013) ek olarak uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Her uygulama öncesi sınıf ortamı Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının sağlıklı bir şekilde uygulanması adına düzenlenmiştir. Programın uygulanmasına başlamadan önce araştırmacı tarafından oturum sırasında uyulması gereken kurallar çocuklara düzenli olarak hatırlatılmıştır. Çocukların birbirini daha iyi görebilmesi için sınıf ortamı değerlendirilerek çember şeklinde oturma düzeni belirlenmiştir. Belirlenen bu oturma düzeni ile çocukların birbirlerini görebilmeleri, göz teması kurabilmeleri ve dikkatlice dinleyebilmeleri böylelikle de her bir uygulamanın en verimli şekilde tamamlanması hedeflenmiştir.

Lipman, Sharp & Oscanyan (2023:47) çocuklar için felsefe yaklaşımından faydalanarak hazırlanan deneysel çalışmaların bu konuda eğitim görmüş öğretmenler tarafından sürekli ve titiz bir biçimde uygulanmasının çocukların temel becerileri üzerinde önemli etki yaratabileceğini gösterdiğini belirtmektedirler. Bu sebeple Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı ile ilgili alınan eğitimlerde yapılan yönlendirmeler ışığında en verimli eğitim ortamı sınıfın fiziki şartlarından faydalanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Programın uygulandığı süre boyunca deney grubunda bulunan çocukların programa katılımının önemi konusunda ebeveynlerle yapılan bilgilendirme toplantısı sayesinde çocukların programa eksiksiz katılımları sağlanmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocuklara araştırmacı tarafından müdahale de bulunulmamış ve kontrol grubunu oluşturan 31 çocuk sınıf öğretmenleri ile günlük eğitim akışlarına devam etmişlerdir.

Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının uygulandığı 12 haftanın sonunda**,** son test olarak OSBED-Öğretmen Ölçeği deney grubu ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleri tarafından tekrar doldurulmuştur. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeği başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri alt

boyutlarından aldıkları puanlar ve OSBED-Öğretmen Ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Etki büyüklüğünün yüksek derecede hesaplanmış olduğu bu farklılığın da deney grubunun lehine olduğu görülmüştür.

Ancak araştırmanın başında yapılan ön testlerde OSBED-Öğretmen Ölçeği alt boyutları arasında yer alan arkadaşlık becerileri alt boyutuna ait puan ortalamalarının istatistiksel olarak kontrol grubu lehine anlamlı bulunması nedeniyle grupların son test ve ön test puan ortalamalarının farkları alınmıştır. Alınan farklar normal dağılım göstermediği için karşılaştırmalar non-parametrik testlerden olan "Mann-Whitney U Testi" ile yapılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara kıyasla sosyal becerilerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ön testlerde arkadaşlık becerileri alt boyutunda kontrol grubunun lehine olan farkın son testlerde deney grubunun lehine olduğu görülmüştür ($U=73$, $p<0.05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında ön testin bağımlı değişken olarak kabul edilmesiyle, deneysel işlemin etkili olup olmadığını test etmek amacıyla grupların karşılaştırmaları tek faktörlü kovaryans analiziyle de (ANCOVA) yapılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutunda ve toplam puanında deney ve kontrol grubu arasındaki istatiksel olarak anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Bu durum Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının deney grubu üzerindeki etkisini ön testlerden bağımsız olarak da göstermektedir ($p<0.05$).

OSBED-Öğretmen ölçeğinde alt boyutlar arasında yer alan başlangıç becerilerinin selamlaşma, akranlarına ismiyle hitap etme, kendini tanıtma, anlaşılır bir ses tonu ile konuşma, başkalarını tanıtma, teşekkür etme, izin isteme, özür dileme, yardım isteme, vedalaşma, soru sorma, duygularını ifade etme gibi sınıf içi iletişimde olması gereken sosyal becerilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}=52,64$), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}=46,77$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Benzer bir sonuç Barrow'un (2015), iletişim becerileri üzerine yaptığı vaka çalışmasında da ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmada P4C oturumlarının sınıf içi diyalogu geliştirdiği ve bunun da öğrencilerin iletişim becerilerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Sınıf içi iletişimin artması arkadaşlık becerilerini de desteklemektedir.

Öğretmenlerin değerlendirdiği bir diğer alt boyut olan arkadaşlık becerileri ile çocukların, arkadaşlarının duygularını anlama, başkalarının haklarını koruma, arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, arkadaşlarını takdir edebilme, akran gruplarına katılma, sırasını bekleme, paylaşma, yardım önerme, oyuna davet etme, oyunun sonuçlarını kabul etme, oyunun kurallarına uyma, arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme gibi sosyal becerileri incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre arkadaşlık becerileri alt boyutuna ait deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}$=53,83), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$=49,90) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Murris (2016), felsefi tartışmaların etkili dinleme ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etme becerilerini teşvik ettiğini, yapılan grup çalışmalarının ve tartışmaların, çocukların sosyal etkileşimini artırdığını, bu etkileşimlerin de çocukların takım çalışması yapabilme yeteneklerini ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini belirtmiştir.

Colom ve diğerleri (2014), yaptıkları boylamsal araştırmada çocuklarla felsefenin uzun dönemde çocukların akademik başarılarını ve sosyal becerilerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Benzer sonuçlar bu araştırmada da elde edilmiştir. Akademik destek becerileri içerisinde yer alan dinleme, soruya cevap verme, yönergelere uyma, alternatif çözümler üretebilme, başladığı etkinliği sonlandırma, kendini meşgul etme, amaca ulaşmak için çaba gösterme, uygun zamanda söze grime, söz alma, düşüncelerini ifade etme, eleştiri yapma, eleştiriye açık olma gibi sosyal becerilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi sonucunda deney grubunun son test ortalamasının ($\bar{X}$=52,96), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$=47,48) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Araştırma sürecinin başında, dinleme becerilerinde zorluk yaşayan çocukların, programın ilerleyişiyle birlikte birbirlerinin sözünü kesmeden dinleme ve arkadaşının fikrine katılmasa bile

yorumunu saygılı bir şekilde ifade etme becerilerinde belirgin bir artış olduğu da yapılan uygulamalar sırasında gözlemlenmiştir.

Giménez-Dasí, Quintanilla ve Daniel'in (2013), Çocuklar için Felsefe yaklaşımından faydalanarak hazırladıkları "Duyguları Düşünme" programının 4 yaş ve 5 yaş çocukların sosyal becerilerine etkisini değerlendirdikleri araştırmalarında, 5 yaşındaki çocuklarda duyguları anlama ve sosyal yeterlilikte, 4 yaşındaki çocuklarda ise sosyal yeterlilikle ilgili önemli gelişmeler olduğunu belirtmektedirler. Yürütülen bu araştırmada da duygularını yönetme becerilerine ilişkin benzer gelişmeler gözlenmiştir. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, engellenme durumuyla baş etme, hatalarıyla baş etme, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin kalma, alay etmeyle baş etme, hayır cevabını kullanma, isteğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, hayır cevabını kabul etme, hakkını koruma, kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme gibi sosyal becerilerle ilgili yapılan değerlendirmede deney grubunun son test ortalamasının ($\bar{X}$=49,54), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$=43,16) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}$=209), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$=187,32) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Makaiau'nun (2017), P4C'ye bağlı sosyal beceriler üzerine yaptığı araştırma, P4C ve sosyal beceriler arasında umut verici bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Yürütülmüş olan bu çalışmaya benzer şekilde, literatürdeki deneysel çalışmalar, okul öncesi dönem çocukların düşünme becerilerini destekleyici yaklaşımlardan olan Çocuklar için Felsefe yaklaşımının çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde olumlu etkisini kanıtlar niteliktedir **(**Arda Tunçdemir, Burroughs & Moore, 2022; Barrow, 2015; Giménez Dasí, Quintanilla & Daniel, 2013; Hand & Winstanley, 2009; Makaiau, 2017; Malboeuf Hurtubise vd., 2020; Okur, 2008; Yıldız, 2024**).**

Kontrol grubunda yer alan çocukların da OSBED ölçeği öğretmen formunun başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarında artış olduğu

görülmektedir. Kontrol grubunda da oluşan bu artış, MEB (2013) Okul öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerin sosyal becerileri destekler nitelikte olmasıyla açıklanabilir. Keçecioğlu (2015) da yaptığı çalışmada MEB Okul Öncesi Eğitimi Programının çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisini belirtmiştir. Kontrol grubundaki çocukların sosyal becerileri destekleyici kapsamlı bir müfredatla eğitime devam etmiş olmaları onların da sosyal becerileri üzerinde görülen olumlu etkiye sebep olmaktadır.

Deney grubu ve kontrol grubunun aldığı son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki grup arasında olan anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgular değerlendirildiğinde, deney grubunda bulunan çocuklara uygulanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Eğitim programının hazırlanmasında faydalanılan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının sosyal becerileri desteklemeye yönelik bir amacının olması (Gaedi, 2015) araştırmadan olumlu sonuçlar elde edilmesine katkı sağlamıştır.

Okur (2008) yaptığı çalışmada, Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol olmak üzere sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Arda Tunçdemir, Burroughs ve Moore (2022) ise, Çocuklar için Felsefe yaklaşımından yola çıkarak hazırladıkları ve Erken Çocuklukta Felsefi Etik (PEECh) Programının uygulanmasından sonra aldıkları öğretmen raporlarına göre, deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla sosyal duygusal yeterlilik, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlama becerilerinde önemli ölçüde artış tespit etmişlerdir.

Öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi konusunda önemli bir role sahiplerdir. Onlar, çocukların sosyal etkileşimlerini gözlemleme fırsatı yakalayarak hangi sosyal becerilerinin daha güçlü olduğunu ve hangilerinin ise geliştirilmesi gerektiğini belirleyebilmektedirler. Özellikle sosyal beceriler için kritik bir dönem olan okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan uygun müfredatlarla desteklenmesi gereken becerilerin gelişmesi sağlanabilir. Literatürde okul öncesi dönem çocuklar için hazırlanan sosyal becerileri

destekleyici eğitim programlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki olumlu katkısını gösteren araştırmalar mevcuttur (Aksakal & Güllüoğlu, 2021; Aksoy, 2014; Dereli, 2008; Ekinci Vural, 2006; Kılıç, 2016; Lau vd., 2005; Sapsağlam, 2015). Yapılan bu araştırmada da Çocuklar için Felsefe Yaklaşımından faydalanılarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının öğretmenlerin kendi gözlemlerine dayanarak doldurdukları ölçeklerden alınan puanların analizleri sonucunda çocukların sosyal becerilerini desteklediği tespit edilmiştir.

5.1.2. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin Ebeveynleri Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde ebeveynlerin rolü oldukça önemlidir. Rol model olma, sosyal ortamlar yaratma, duygusal destek sağlama ve kültürel normları aktarma gibi çeşitli yollarla ebeveynler, çocukların sosyal etkileşim yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunurlar. Yapılan bu araştırmada da sosyal becerilere yönelik davranışların temelinin ailede atılması düşüncesinden yola çıkarak deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynleri de araştırmaya dahil edilmiştir.

Ebeveynlerin Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı ile tanıştırılması ve bu yaklaşımdan yola çıkılarak hazırlanan eğitim programı ile ilgili sürece dahil edilmesi adına okul yönetiminin de katkılarıyla dönem başında bir toplantı planlanmıştır. Yapılan toplantıda programın işleyişi, çocukların düzenli katılımının önemi, programda yer alan aile katılım etkinliklerinin evde takibinin yapılması, izin formları ve OSBED-Ebeveyn Ölçeğinin nasıl doldurulacağı ile ilgili olarak araştırmacı tarafından bilgilendirmeler yapılmıştır. Berke (2023), ebeveynlerin kendi eğitim hayatlarında felsefe ile tanışmalarının geç olması sebebiyle felsefeye ilişkin görüşlerinin çoğu zaman yüzeysel, hatta bazen hatalı/önyargılı olabildiğini belirtmektedir. Bu sebeple yapılan toplantıda ebeveynlerin süreç hakkındaki soruları cevaplanmış uygulanacak eğitim programının çocukların düşünme becerilerine

sağlayacağı katkının yanında sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine nasıl fayda sağlayabileceği anlatılmıştır.

Ebeveynlerden doldurulması istenen OSBED-Ebeveyn Ölçeği Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının uygulanmasından önce ebeveynler tarafından doldurulup teslim edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda başlangıç becerileri ve akademik destek becerileri alt boyutlarında ebeveyn görüşlerine göre ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülürken ($p>0,05$) arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri alt boyutlarında ön testte anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu farklılık arkadaşlık becerileri alt boyutunda kontrol grubunun lehine iken, duygularını yönetme becerileri alt boyutunda deney grubunun lehine olduğu belirlenmiştir. OSBED-Ebeveyn Ölçeği ön testten alınan toplam puanlara bakıldığında ise deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Ön testler sonrası deney grubuna uygulanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı sonrasında**,** son test olarak OSBED-Ebeveyn Ölçeği deney grubu ve kontrol grubunun aileleri tarafından tekrar doldurulmuştur. Her iki grubunda puan ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden analizler parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların OSBED-Ebeveyn Ölçeği başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri alt boyutlarından aldıkları puanlar ve OSBED ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin deney grubunun lehine bir artış olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ölçeğin alt boyutlarından ve toplamından alınan puan ortalamalarına ilişkin yapılan analizlerin etki büyüklüğünün yüksek derecede hesaplanmıştır.

Ancak OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutları arasında yer alan arkadaşlık becerilerine ait ön test puan ortalamalarının istatistiksel olarak kontrol grubu lehine anlamlı bulunması nedeniyle gruplarda yer alan çocukların son test ve ön test puan

ortalamalarının farkları alınmıştır. Alınan farklar arasındaki karşılaştırmalar normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden "Mann-Whitney U Testi" ile yapılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara kıyasla sosyal becerilerinin ebeveyn görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmektedir. Ön testlerde arkadaşlık becerileri alt boyutunda kontrol grubunun lehine olan farkın son testlerde deney grubunun lehine olduğu görülmüştür ($U=75$, $p<0.05$). OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutları arasında yer alan duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ön testte deney grubunun lehine görülen anlamlı düzeyde farklılığın son testler de programdan bağımsız bir şekilde yüksek çıkma durumu sebebiyle gruplarda yer alan çocukların son test ve ön test puan ortalamalarının farkları alınmıştır. Alınan farklar normal dağılım gösterdiği için karşılaştırmalar parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Uygulanan eğitim programı sonrasında deney grubunun puan ortalamasının $\bar{X}=6,03$ puan arttığı, kontrol grubunun puan ortalamasının ise $\bar{X}=1,51$ puan arttığı tespit edilmiştir. Uygulanan program sonrası puan ortalamalarında olan artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmüştür.

Duygularını yönetme becerileri alt boyutuna ait olan ön test puan ortalamalarının deney grubunun lehine olması, arkadaşlık becerileri alt boyutuna ait olan ön test puan ortalamalarının kontrol grubunun lehine olması sebebiyle deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme (OSBED) Ebeveyn Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında ön testin bağımlı değişken olarak kabul edildiği takdirde, deneysel işlemin etkili olup olmadığını test etmek amacıyla son testlerden alınan verilerin istatistiksel çözümleri kovaryans analizi (ANCOVA) ile de yapılmıştır. Son testin ANCOVA yapılmasının temel nedeni ön test puanlarını kontrol altında tutmaktır. OSBED-Ebeveyn Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının son test puanlarının gruplara göre ANCOVA değerleri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasındaki istatiksel olarak anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Çocukların sosyal becerilerinin gelişimi, aile ortamında önemli bir temel kazanır. Aile, çocukların ilk etkileşimde bulunduğu sosyal gruptur. Bu sebeple aile

ortamı, çocukların sağlıklı sosyal beceriler geliştirmesinde vazgeçilmez bir rol oynamaktadır. Ebeveynler, çocuklarının sosyal durumlar karşısındaki davranışlarını gözlemleyerek onların sosyal becerileri hakkında fikir sahibi olabilirler ve böylelikle çocuklarının sosyal becerilerini desteklemek için hangi alanlarda yardıma ihtiyaç duydukları konusunda fikir sahibi olurlar.

Yapılan bu araştırmaya çocukların sosyal becerilerinin okul ortamı dışında da değerlendirilebilmesi sebebiyle ebeveynler de dahil edilmiştir. OSBED-Ebeveyn ölçeğinin alt boyutlarından olan başlangıç becerileri içerisinde yer alan selamlaşma, akranlarına ismiyle hitap etme, kendini tanıtma, anlaşılır bir ses tonu ile konuşma, başkalarını tanıtma, teşekkür etme, izin isteme, özür dileme, yardım isteme, vedalaşma, soru sorma, duygularını ifade etme gibi sosyal becerilere ait ebeveynlerin yaptıkları değerlendirmeler sonucunda deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}$=53,12), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$=48,09) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Yıldız (2024), okul öncesi eğitim sürecinin bir parçası olarak uygulanan Çocuklar için Felsefe Eğitimi'nin, iletişim becerilerine etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiş, özellikle de ailelerin Çocuklar için Felsefe Eğitimi konusunda farkındalıklarının artmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Yapılan bu araştırmada da ebeveynlerle yapılan toplantıda düşünme becerilerine katkı sağlayan Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının temel felsefesi anlatılmış programda yer alan aile katılımı çalışmalarıyla da ebeveynler sürece dahil edilmiştir. Bu çalışmalar sayesinde ebeveynlerin de yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmaları adına önemli adımlar atılmıştır.

Ebeveynlerin değerlendirdiği alt boyutlardan bir diğeri olan arkadaşlık becerileri ile çocukların, arkadaşlarının duygularını anlama, başkalarının haklarını koruma, arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, arkadaşlarını takdir edebilme, akran gruplarına katılma, sırasını bekleme, paylaşma, yardım önerme, oyuna davet etme, oyunun sonuçlarını kabul etme, oyunun kurallarına uyma, arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme gibi sosyal becerileri incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre arkadaşlık becerileri alt boyutuna ait deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}$=53,67), kontrol grubunun son test

puan ortalamasından ($\bar{X}$=49,67) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Çocuğa sağlanan felsefi sorgulama ortamı, akıl yürütme yoluyla gelişen tutarlı ve sistematik düşünmenin olgunlaşmasına hizmet eder. Çocuk, akranlarının düşünceleriyle birlikte kendi düşüncelerini gözden geçirme fırsatına sahip olur. Önyargısız bir şekilde kurulan iletişim yoluyla yeni fikirler üretir (Temiz & Bayraktar, 2023). Powers (2021), düşüncelerini akranlarıyla iletişim kurarak paylaşabilen, başkalarının fikirlerini yargılamadan dinleyebilen ve bu bilgiyi bir görev veya proje planlamak adına kullanabilen çocukların okula uyum sürecini daha rahat geçirebildiklerini belirtmiştir.

Felsefe eğitimi sadece bireysel bir etkinlik değil, aynı zamanda bir grup süreci olarak da yürütülebildiği için konuşma ve aktif dinleme gibi sosyal becerilerin gelişimine de olanak tanır. Felsefe eğitiminde çocuklar sadece kendi fikirlerini ve bakış açılarını anlamakla kalmaz, aynı zamanda başkalarının görüşlerinden de faydalanırlar. Bu etkinlikler sayesinde konuşma becerilerini ve başkalarının düşüncelerini dinleme yeteneğini güçlendirir. Ayrıca, felsefi konuların gruplar halinde sunulması ve tartışılması, çocukları kolektif düşünmeye ve birbirleriyle işbirliği yapmaya teşvik eder (Aflakifard & GhalehNoei, 2023).

Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının uygulandığı oturumların başında akademik destek becerileri içerisinde yer alan söz alma ve uygun zamanda söze girme becerilerinde zorlanan çocukların programın ilerleyen oturumlarında felsefi sorgulamalara istekle katıldıkları ve söz almak için uygun zamanı belirleyebildikleri sınıf içinde gözlemlenmiştir. Akademik destek becerileri içerisinde yer alan dinleme, soruya cevap verme, yönergelere uyma, alternatif çözümler üretebilme, başladığı etkinliği sonlandırma, kendini meşgul etme, amaca ulaşmak için çaba gösterme, uygun zamanda söze grime, söz alma, düşüncelerini ifade etme, eleştiri yapma, eleştiriye açık olma gibi sosyal becerilerin ebeveynler tarafından değerlendirildiğinde sınıf ortamında gözlenen farklılığın ev ortamında da gözlenebildiği görülmektedir. Ebeveynlerin OSBED-Ebeveyn ölçeğinin akademik destek becerileri alt boyutuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunun son test ortalamasının ($\bar{X}$=51,80), kontrol grubunun son test puan

ortalamasından ($\bar{X}$=46,38) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Sigurborsdottir (1998), ebeveynlerin P4C eğitimi alan çocuklarının evde görüşlerini destekleyecek gerekçeler sunabildiklerini ve böylelikle düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiklerini belirtmiştir.

Lipman, Sharp ve Oscanyan (2023), çocukların sorgulama süreçlerinde zorlanmasının sebeplerinden birinin, kendilerini özdeşleştirebilecekleri iyi sorgulama modelleri bulamamaları olduğunu savunmaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara iyi düşünülmüş sorgulama örnekleri sunması çocukların bu durumu özümsemesini sağlayacaktır. Çocukların felsefi sorular sorarak sorgulamalar yapması ebeveynler için çocuklarının dünyayı anlama çabaları ile ilgili bir gösterge olabilir. Çocukların sorduğu "Neden?" ve "Ne demek?" gibi soruların ebeveynler tarafından teşvik edilmesi, çocukların dünyayı anlamaya yönelik meraklarını destekleyebilir.

Çocukların sosyal becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi, genel gelişimlerini ve öğrenmelerini etkiler. Zihinsel olarak sağlıklı çocuklar daha mutlu olma eğilimindedir, öğrenme motivasyonları daha yüksektir, okula karşı daha olumlu bir tutum sergilerler, sınıf içi etkinliklere daha istekli katılırlar ve daha yüksek akademik performans gösterirler. Dahası, sosyal-duygusal sağlık, çocukların kişisel ve sosyal sorumluluk sahibi kararlar almalarına yardımcı olur. Bu etik karar verme ve sorumluluk süreci, merak duymayı, mantıklı yargılarda bulunmayı, verileri analiz etmeyi, etik davranma sorumluluğunun farkına varmayı, kişisel ve sosyal sorunlara yönelik çözümler belirlemeyi ve eylemlerinin sonuçlarını öngörüp değerlendirmeyi içerir (Zins vd., 2004). Säre, Luik ve Tulviste (2016), Çocuklar için Felsefenin öğrencilerin temel dil becerisini ve akademik başarısını arttırdığını tespit etmişlerdir. Jenkins ve Lyle (2010), Çocuklar için Felsefe uygulamalarından sonra çocukların özellikle yüksek düzeyde konuşma ve dinleme becerisi gösterdiği ve tüm sınıfın önünde kendilerinden daha emin bir şekilde konuşabildiklerini ifade etmişlerdir.

Yürütülen bu araştırmada, programın uygulanmaya başladığı ilk haftalarda oturumlar sırasında karşıt fikirde olan çocukların birbirlerinin fikirlerine katılmadıklarını saygılı bir dille ifade etmekte zorlandıkları ama zaman içerisinde bu beceriyi arttırdıkları gözlenmiştir. Benzer bir şekilde Glina'nın (2015) yaptığı

çalışmada öğrencilere empati, ilgi, güven, saygı ve arkadaşlık konularını ele alarak hazırladığı Çocuklar için Felsefe müfredatının çocukların saldırgan davranışlarını azaltma konusundaki tutum ve inançlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmacılar, çocuklar için felsefe gibi diyalog temelli bir eğitim programının çocukların birbirleriyle etkileşim kurarak aralarında ortaya çıkan çatışmaları çözme biçimlerini etkileme potansiyeline sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Bu noktadan hareketle, bu araştırmada hazırlanan düşünme becerilerini destekleyici etkinliklerin uygulanma aşamasında uyaran olarak kullanılan hikayelerden yola çıkarak sorulan felsefi temelli sorularla çocukların etkinliğe katılımları sağlanmıştır. Sorularla ilgili fikirlerini paylaşabilmek için öncelikli olarak hikayeyi dikkatlice dinlemeleri gerekmektedir. Bu durumda çocukların dikkat becerilerinin gelişmesine de imkân tanır. Araştırmada kullanılan eğitim programının sadece dikkat ile ilgili kazanımları bulunmamaktadır. Aynı zamanda çocukların iletişim kurmaları, düşüncelerini ifade etmeleri ve bunu yaparken sıra beklemeleri, başka fikirleri saygıyla dinlemeleri, katılmadıkları fikirleri özenli bir dille ifade etmeleri ve sabır gösterebilmeleri çocukların sosyal becerilerini etkileyen önemli etmenlerin arasında yer aldığı söylenebilir. Bu doğrultuda, çocukların düşünme becerilerini destekleyici uyaranlar sağlayan eğitim etkinlikleri sadece çocukların bilişsel becerilerini desteklemekle kalmaz onların sosyal becerilerini de destekler, bu dönemde sosyal becerilerin gelişimleri çocukların yaşıtlarıyla sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda daha becerikli hale gelmelerini (Eisenberg vd., 2004) sağlarken yapıcı ilişkiler geliştirme (Halberstadt vd., 2001) ve akademik becerilerin kazanılması (McClelland vd., 2006; Trentacosta vd., 2006; Welsh vd., 2001) ile ilgili becerileri de desteklemektedir**.**

Ebeveynler, süreç içerisinde çocuklarının olaylara ve durumlara farklı açılardan bakabilme kapasitesini gözlemleyerek, felsefi düşünmenin çocukları düşünmeye ve sorgulamaya nasıl teşvik ettiğini deneyimlerler. Bunu yanı sıra zaman zaman karşılaştıkları zorluklar karşısında duygularını nasıl yönettiklerini de farkına varırlar. Bu sebeple yürütülen bu araştırmada duygularını yönetme becerileri içerisinde yer alan duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, engellenme durumuyla baş etme,

hatalarıyla baş etme, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin kalma, alay etmeyle baş etme, hayır cevabını kullanma, isteğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, hayır cevabını kabul etme, hakkını koruma, kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme gibi sosyal becerilerin ebeveynler tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Ebeveynlerin duygularını yönetme becerilerine yönelik yaptıkları değerlendirmede deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}$=47,29), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$=38,25) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Ebeveynlerin OSBED-Ebeveyn Ölçeği ile yaptıkları değerlendirmeler sonucunda ölçekte alınan toplam puanlar incelendiğinde deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}$=205,90), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}$=182,41) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Hazırlanan eğitim programında hem ebeveynlere yol gösterici uygulamaların olması çocukların sorgulama konusunda becerilerinin nasıl arttığı konusunda fikir oluşmasını sağlamıştır. Araştırma sırasında ebeveynlerden de çocukların günlük hayat içinde sordukları soruların farklılaştığı ve her konuya daha sorgulayıcı yaklaştıkları konusunda geri dönüşler gelmiştir. Bu görüşler, deney grubunun son testlerinde alınan puan ortalamalarının artışında da görülmektedir. Deney grubunun lehine olan anlamlı farklılık dikkate alındığında, uygulanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Yapılan bu araştırmada, çocukların en çok vakit geçirdikleri ve onları her ortamda gözlemleme fırsatı olan ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilerek belirlenen sosyal becerilerindeki olumlu gelişmeler, hazırlanan bu eğitim programının sadece okul ortamında sağladığı katkıları değil aynı zamanda ev ortamında da devam eden olumlu gelişmeleri de kanıtlar niteliktedir. Sonuç olarak araştırma kapsamında çocukların düşünme becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen programın, çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. İlgili literatür ışığında ele alınan çalışmalar da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Literatürde Çocuklar için Felsefenin bilişsel alanlara olan katkısı ile ilgili çalışmalara ek olarak, öz saygı (Sasseville, 1994), özgüven, aktif katılım, öğrenmeden zevk alma (Swain, Cara & Litster, 2013), eleştirel düşünme, yaratıcılık, bağlılık (Işıklar & Abalı Öztürk, 2022; Shahmohammadi, 2020), sosyal iletişim becerileri (Hedayati & Ghaedi, 2009), sosyal duygusal tutumlar (Colom vd., 2014) ve belki de özellikle dezavantajlı çocuklar için öğrenme motivasyonu gibi daha geniş sonuçlar için faydalara işaret ettiği görülmektedir. Ayrıca çocukların sosyal becerilerin, konsantrasyonları ve sorgulama yeteneklerinde iyileşmeler olduğunu bildiren çalışmalar da mevcuttur (Gorard, Siddiqui & See, 2017; Lord vd., 2021; Siddiqui, Gorard & See, 2019).

5.1.3. Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çocukların sosyal gelişimleri yönünden önemli adımlar attıkları okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesi için nitelikli uyaranlarla karşılaşmaları bu adımların daha sağlam atılmasına sebep olacaktır. Yürütülmüş olan bu çalışmada, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, düşünme becerileri üzerinde etkisi olan bir müfredat yoluyla desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uyaran olarak sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyici felsefi bir arka plan barındıran hikaye kitapları kullanılmıştır.

Araştırmacı programın uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara Sosyal Problem Çözme Ölçeğini birebir olarak uygulamıştır. Yapılan ön testlerin normal dağılım göstermesi sebebiyle deney ve kontrol grubunun sosyal problem çözme becerileri arasında ön testlerde anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla parametrik testlerden olan bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ön testlerden sonrasında deney grubuna DBDEP programı uygulanmaya başlanmıştır.

Programın uygulanması sırasında araştırmacının hazırladığı sorular kapsamında çocuklar fikirlerini özgürce tartışmış bunu yaparken de birbirlerine karşı özenli bir dil kullanarak birbirlerini saygıyla dinleyebilme davranışı göstermişlerdir. Her etkinlikten önce çocuklarla çember şeklinde oturulmuş ve soruşturmanın sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi adına uyulması gereken kurallar hakkında hatırlatmalar yapılmıştır. Hazırlanan oturum öncesinde hangi kavram üzerinde soruşturmanın gerçekleştirileceği hakkında araştırmacı tarafından hazırlık yapılmış ve soruşturma süresince tartışılacak sorular belirlenmiştir. Çocukların soruşturma kapsamında birbirlerini dikkatlice dinlemeleri, iletişim esnasında birbirlerine özenli bir dil kullanmaları ve fikir ayrılıkları yaşandığı durumlarda karşıt fikirlere de saygı duymaları konusunda araştırmacı tarafından çocuklara rehberlik edilmiştir. Ayrıca etkinlikler uygulanırken sınıf öğretmeninden destek alınması sınıftaki olumlu atmosferi korumak adına araştırmacıya yardımcı olmuştur. Böylelikle, sınıf yönetimi konusunda sorun yaşanmamış, öğrenme süreçleri de hazırlanan eğitim programına uygun olarak gerçekleştirilebilmiştir.

Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı (DBDEP) sonrasında Sosyal Problem Çözme Ölçeği araştırmacı tarafından son test olarak deney ve kontrol grubu çocuklara yine birebir olarak uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen puan ortalamalarının normal dağılım göstermesi sebebiyle son testler de bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun sosyal problem çözme becerilerinin kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t=7,586$; $p<0,05$). DBDEP uygulanmayan kontrol grubu çocuklarında da sosyal problem çözme becerilerine ait ön test puan ortalamalarına göre son test puan ortalamalarında belirli düzeyde bir artış gözlenmiştir. Kontrol grubu çocuklarında gözlemlenen bu artışın; okul öncesi eğitim programının çocukların sosyal problem çözme becerilerini destekleyici eğitim içeriğine sahip olmasına bağlı olduğu ve okul öncesi eğitim kurumlarında akranları ile olan etkileşimleri sonucunda geliştiği düşünülmüştür. Yılmaz ve Tepeli 'ye (2013) göre de okul öncesi eğitim kurumunda farklı sosyal problemlerle karşılaşan ve bunlara etkili çözüm getirmek zorunda kalan çocukların sosyal problem çözme becerileri süreç içerisinde gelişmesi beklenen bir durumdur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının çocukların sosyal problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmacının çocuklara arka planında sosyal problem barındıran uyaranlar hazırlaması ve felsefi ikilem barındıran destekleyici sorular yöneltmesi ve çocukların problemi çözmek için düşünme becerilerini kullanırken birbirleriyle işbirliği içinde olması sosyal problem çözme becerilerini desteklemeye yardımcı olmuştur.

Başkalarıyla birlikte sorun çözmeyi erken yaşta öğrenen çocuklar, yaşamları boyunca karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkmak için çok daha donanımlı hale gelirler. Sorunlar gruplar halinde çözüldüğünde, grup içindeki herkes çözüm sürecine katkıda bulunmuş olur. Bu durum çoklu bakış açılarını görme ve başkalarının fikirleri üzerine yeni fikirler inşa etme olasılığını artırır. Çocukların ortaya çıkan ilgi alanlarına ve gerçek dünya problemlerine yakından bağlı olan uygun bir problem çözme müfredatı verildiğinde, çocukların problem çözme becerilerini kazanma hızının artırılması mümkündür (Mulrey, 2017). Topping ve Trickey (2004), Çocuklar için Felsefe yaklaşımının düzenli olarak uygulandığı takdirde çocukların sorularının daha derin hale geldiği; yapılan tartışmaların daha dikkatli ve disiplinli bir şekilde olduğu, iletişim becerilerinde ve konsantrasyonlarında, dürtüselliklerini kontrol etme/yönetme becerilerinde iyileşmeler olduğunu belirlemişlerdir.

Çocuklar, felsefi tartışmalar aracılığıyla kendi düşüncelerini sorgulama, argümanları değerlendirme ve mantıklı sonuçlara ulaşma süreçlerini öğrenirler. Bu beceriler, sosyal problemler karşısında çözüm geliştirme aşamasında, çocukların diğer bireylerin duygularını, düşüncelerini ve bakış açılarını anlamalarına yardımcı olur. Çocuklar, felsefi tartışmalar sayesinde farklı görüşlerin olabileceğini keşfederken, başkalarının deneyimlerine de duyarlılık kazanan sosyal bir gelişim yaşarlar. Bu durum, sosyal çatışmaların çözümünde yardımlaşma ve işbirliği gibi olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Kesicioğlu (2015), kişilerarası problem çözme becerisi düşük olan çocukların saldırganlık, sözel tehdit, paylaşmama, grup etkinliklerine katılmama, ağlama ve anne/babaya bağlılık davranışları gösterdiği ve tüm bu davranışların grup etkinliklerinden dışlanma gibi sonuçlar doğurduğunu

belirtmiştir. Tozduman Yaralı ve Özkan (2016), yaptığı araştırmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerisi ile sosyal yetkinliği arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple okula uyum süreçlerinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi adına çocukların sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çocukların bir problemi tanımlama ve çözüm üretme süreçlerine yardımcı olan felsefi tartışmalar, genellikle karmaşık ve çok boyutlu problemleri doğurur. Bu süreç içerisinde çocuklar, problemi analiz etmeyi ve bu problemlere potansiyel çözümleri geliştirmeyi öğrenirler. Sosyal problemler, genellikle çok sayıda değişkeni içinde barındırdığı için çocukların çözüm odaklı düşünmelerini teşvik eder. Bütün bu katkıların yanında çocukların felsefi tartışmalara katılması, iletişim becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur.

Sormaz Öğüt (2019), Çocuklar için Felsefenin çocuğun özgüven, sorumluluk ve cesaret duygularını geliştirdiğini, başkalarının düşüncelerine katılırken ya da itiraz ederken saygı çerçevesinde düşüncelerini ifade etmesini sağladığını belirtmiştir. Felsefe oturumları sırasında çember de geçirilen zaman çerçevesinde çocukların birbirlerine olan özenli tavrının zaman içerisinde gelişmesi sosyal beceriler adına önemli bir adımdır. Ayrıca başlangıç aşamasında soruşturmaya katılmaktan çekinen çocukların zaman içerisinde katılım göstermeleri ve sadece fikirlerini söylemek değil fikirlerini nedenleri ile açıklamak istemeleri de sosyal becerilerin gelişimi açısından kıymetli bir gelişmedir. Uyaran olarak tercih edilen resimli öykü kitaplarının içeriğinde barınan felsefi ikilemi çözerken çocuklar sosyal becerilerinin yanı sıra sosyal problem çözme becerilerini de kullanmaktadırlar.

Gruioniu (2013), Çocuklar için Felsefenin çocukların düşünme becerilerini geliştirmeleri için ideal bir araç olduğunu belirtmektedir; bu yaklaşımın çocukta esnek, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirdiğini, çocuğa farklı bakış açıları görme fırsatı verdiğini, bir probleme birden fazla çözüm sunabildiğini, yaşa bağlı hızlı değişimlere ayak uydurabildiğini ve bu sayede de öğrenmeyi öğrendiğini ifade etmiştir. Wegerif (2007), Çocuklar için Felsefe uygulamalarında bilişsel becerilere odaklanıldığı zaman sınıf içi diyalogda yer alan sosyal süreçlerin göz ardı edildiğini

iddia etmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu düşünceyi destekler nitelikte Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının genellikle düşünme becerilerine sağladığı katkılar açısından incelendiği ve bu alanda adını duyurduğu görülmektedir. Ancak Çocuklar için Felsefe Yaklaşımının çocukların akademik becerilerinin yanı sıra sosyal gelişimini de destekleyebileceğine yönelik olarak yapılan araştırmalar giderek artmaktadır (Millett & Tapper, 2012).

Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı ile hazırlanan eğitim programlarına katılma fırsatı yakalayan çocuklar, düşüncelerini açıkça ifade etmeyi, başkalarını dinlemeyi ve geri bildirim vermeyi öğrenirler. Bu beceriler, sosyal problem çözme sırasında etkili bir iletişim ve işbirliği gerektiren durumların üstesinden gelmelerine yardımcı olur. Çocuklar, felsefi oturumlar sırasında yaptıkları fikir alışverişleriyle birlikte problem çözme stratejileri geliştirme deneyimi kazanırlar. Çocuklar için felsefenin, sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesi sürecinde etkisi büyüktür. Eleştirel düşünme, empati, problem tanımlama, çözüm üretme ve etkili iletişim becerileri gibi unsurlar, çocukların sosyal etkileşimlerindeki zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artırmaktadır. Bu nedenle, eğitim programlarında felsefi yaklaşımların yer alması, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır. Eğitimciler ve ebeveynler, felsefi düşünmeyi teşvik eden etkinliklerin uygulanmasıyla çocukların daha etkili sosyal problem çözücü bireyler olarak yetişmelerini destekleyebilirler.

Işıklar ve Abalı Öztürk (2022), P4C müfredatının 5-6 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Hedayati ve Ghaedi, (2009), "Çocuklar için Felsefe" P4C programının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da Çocuklar için Felsefe yaklaşımından faydalanılarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının çocukların sosyal problem çözme becerilerini desteklediği görülmüştür. Programda Felsefi alt yapısı olan hikayelerin uyaran olarak kullanılması ile çocukların sosyal durumları analiz etme ve karşılaştıkları problemler için yaratıcı çözümler geliştirme gibi yetenekleri desteklenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular bu alanda yapılacak çalışmalara rehberlik sağlayacaktır.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında ele alınan problemin çözümüne ilişkin olarak uygulayıcılara ve benzer konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Erken yaşlarda çocukların sosyal becerilerini ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyici çalışmaların başlatılması, onların daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına ve karmaşık sosyal durumlarla başa çıkmalarına önemli katkılarda bulunur. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişimleri hızla ilerlerken, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklenmesi büyük bir önem taşır. Bu nedenle, sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyici etkinliklerin eğitim programlarına dahil edilmesi, çocukların kendilerini ifade etmeleri, başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmaları ve sosyal sorunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmeleri açısından faydalı olacaktır.

2. Okul öncesi dönem, çocukların sosyalleşme sürecinin temellerinin atıldığı kritik bir aşamadır. Bu dönemde çocuklar, akranlarıyla etkileşim kurarak iletişim becerilerini geliştirir, paylaşma, işbirliği ve problem çözme gibi sosyal becerileri öğrenirler. Böylelikle çocuklar, gelecekteki sosyal yaşamlarına hazırlanırlar. Okul öncesi dönem çocuklar için hazırlanan eğitim programları, çocukların ihtiyaçlarına uygun şekilde zenginleştirilmelidir. Bu kapsamda, öğretmenlerin "Çocuklar için Felsefe" uygulamalarını programlarına entegre etmeleri önerilebilir. Bu yaklaşım sayesinde çocukların düşünme becerilerine sağlanan katkıların yanı sıra sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerine de destek sağlanmış olur.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin “Çocuklar için Felsefe” ile ilgili farkındalık kazanmaları ve bu yaklaşımı sınıf içi uygulamalarına dahil edebilmeleri için “Çocuklar için Felsefe” ile ilgili hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

4. Sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri gelişmiş olan ve eğitim programlarında bu becerilere yer veren eğitimcilerle yolları kesişen çocukların sosyalleşme ve okula uyum konusunda avantajlı olacağı göz önünde bulundurularak okul öncesi öğretmenliği başta olmak üzere bütün eğitim fakültelerindeki programlarda "Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı" ders olarak verilebilir ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımdan faydalanarak çocukların sosyal becerilerini ve sosyal problem çözme becerilerini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin uygulamalar yapmalarına olanak sağlanabilir.

5. Ebeveynlerin çocukluk döneminde verilecek Çocuklar için Felsefe eğitiminin önemini anlamaları ve bu konuda farkındalık geliştirebilmeleri adına uygulama örneklerinin de anlatıldığı "Çocuklar için Felsefe" konulu ebeveyn seminerleri uzmanlar tarafından düzenlenebilir.

6. Çocuklar için Felsefe'nin sadece düşünme becerilerini geliştirici bir yaklaşım olmadığı bunun yanında uygun uyaranlarla desteklendiğinde sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini de geliştireceği göz önünde bulundurularak bu yaklaşımın temel felsefesinden yola çıkarak eğitim programları hazırlanabilir ya da farklı ülkelerde kullanılan programların Türkçeye uyarlaması yapılabilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Daha uzun süreli uygulamaların çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma düşük ve orta sosyoekonomik ailelerden gelen çocukların eğitim gördüğü bir okulda yürütülmüştür. Farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel ailelerden gelen çocuklar üzerinde programın etkisinin araştırılması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.

3. Bu araştırma deneysel desende planlanmış nicel bir araştırmadır. Araştırmacılar tarafından nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin toplanması, çocukların sosyal becerilerindeki ve sosyal problem çözme becerilerindeki değişimin daha detaylı incelenmesine olanak tanıyacaktır.

4. Ülkemizde, okul öncesi dönemde Çocuklar için Felsefe yaklaşımından yola çıkarak hazırlanan programların kullanılmasına yönelik çok sınırlı sayıda çalışma yapılmış olması bakımından konuya ilişkin nitel ve nicel araştırmaların sayısının artması gerekmektedir.

5. Bu çalışmada, DBDEP'ın okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Yapılacak olan başka çalışmalarda programın farklı alanlardaki etkisi araştırılabilir.

6. Çocukların sosyal becerilerini ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyici programlarla erken yaşta tanışmasının önemi yapılan çalışmalarla belirtilmiştir. Bu araştırma 60-72 aylık çocuklarla yürütülmüştür. Daha küçük yaş gruplarına yönelik olarak hazırlanan sosyal becerilerini ve sosyal problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik programların geliştirildiği çalışmalar da yapılabilir.

7. Zaman içerisinde değişen etkilerin ve dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması amacıyla konu ile ilgili boylamsal araştırmalar tasarlanabilir. Boylamsal araştırmalar sayesinde teorik çerçeve güçlenebilir ve pratik uygulamaların daha etkin bir şekilde geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

8. Düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmış olan Çocuklar için Felsefenin sadece düşünme becerileri üzerindeki etkisinin araştırılması yeterli olamayacaktır. Bu yaklaşımın çocukların gelişimi üzerinde büyük etkiye sahip olan sosyal gelişim üzerinde de etkisinin araştırmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abaspour, N., Nowrosi, R. A., & Latifi, Z. (2015). Investigating the effect of educating philosophy in the children on the spiritual development of female students with 12–14 years old in the City of Isfahan. *Journal of Education and Practice,* 6(11), 162–166.

Ahmadi, H., & Eghbali, A. (2022). Philosophy for children and professional development of teachers (qualitative study). *Journal of Philosophical Investigations, 16*(39), 113-128.

Aflakifard, H., & GhalehNoei, M. (2023). The necessity of teaching philosophy for children and its role in promoting students' creative thinking and social skills. *Journal of Philosophical Investigations,* 17(44), 824-840. https://doi.org/10.22034/JPIUT.2023.55051.3460.

Akan, R. (2022). *Hayat Bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) yaratıcı düşünme Becerisi Etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Akan, R., & Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan çocuklar için felsefe (Philosophy For Children- P4C) program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi,* 21 (2), 560-592. DOI: 10.20981/kaygi.1090736.

Akbıyık, C., & Ay, G. K. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 1-18.

Akın, G. (2020). *The effects of a functional thinking intervention on fifth grade students' functional thinking skills* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Akıncı Demirbaş, E. (2022). *Çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akkocaoğlu Çayır, N., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (2), 97-133. DOI: 10.17569/tojqi.91449.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul İçin Uygulama Örnekleriyle Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akkök, F. (2006). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen El Kitabı*, (4. Basım). İstanbul: Özgür yayınları.

Aksakal, B., & Güloğlu, B. (2021). Oyun Temelli Sosyal Beceri Geliştirme Programının Sosyal Beceri ve Duygu Düzenleme Düzeyine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(3), 1051-1082.

Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akto, A. (2020). Sokrates felsefesinin dinamikleri. S. Öztürk (Ed.), *Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Teori ve Araştırmalar II* içinde (s.1-18). Ankara: Gece Kitaplığı.

Alkın Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 192-206.

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 1, 1-14.

Al-Thani, T., & Semmar, Y. (2017). An exploratory study of teachers' perceptions of prosocial behaviors in preschool children. *International Journal of Educational Development*. Elsevier BV. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.005.

Altın, R. (2021). *Secondary school students' programming and computational thinking skills: traditional and interdisciplinary approaches to teaching programming* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Altıntaş, T. T., & Bıçakçı, M. Y. (2019). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, 4(57), 245-261.*

Altorf, H. M. (2019). Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method. *Arts and Humanities in Higher Education*, *18*(1), 60-75.

Altunsöz, F. (2022). *Çocuklar için felsefe programının uygulanmasının önemi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (2016). *Creative intelligence in the 21st century: Grappling with enormous problems and huge opportunities* (Vol. 11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-506-7.

Arabzadeh, Z., Abdolahi, S., & Lory, S. (2016). Investigating the effectiveness of program philosophy to increase children's intelligence in Tehran. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Sciences* (IJBPAS), 5(1), 40-46.

Arda Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social–emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *16*(1), 5.

Armağan, İ. C. (2024). PISA 2022 değerlendirmesinde Türkiye'de okul şiddeti ve zorbalık. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 495-513.

Arslan, K. T. (2022). *Pandemi döneminde çocukların ekran bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Aslan, Y. (2020). *Çocuk Edebiyatında "Çocuk Felsefesi"ne Jackson konsepti açısından bir yaklaşım* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Astington, J. W. (1993). *The Child's Discovery Of The Mind*. M.A: Harvard University Press.

Ataş, A. T., & Efeçınar, İ. (2022). *SOBECE-Sosyal Beceri Çocuk Eğitimi.* İstanbul: Say Yayınları.

Atay, M. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Atmaca, R. N., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6 (2), 157-173.

Avcı, F. (2023). Teachers' views on the philosophy for children (P4C) approach and its facilitator roles. *Educational Academic Research*, 48(1), 1-13.

Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Öncü, E., & Öner, E. (2021). "P4C: Küçük çocuklar, büyük fikirler" eTwinning projesine yönelik öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 214-228. DOI: 10.46442/intjcss.929211.

Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Aydemir, C. (2022). *Okul öncesi dönem sorgulama temelli etkinliklerin çocukların felsefi tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aydın, A. (2016). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, M. (2018). Eğitime yapılan yatırımlar ve PISA 2015 sonuçları karşılaştırmalı bir inceleme. *Elementary Education Online*, 17(3).

Ayıtgu Metin, G. A., Zengin, O., & Erkoç, B. (2022). Çocuklarda sosyal öğrenme sürecinin sosyal hizmet perspektifinden incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 22*(54), 43-62.

Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 146, 29-36.

Bacanlı, H. (2014). *Sosyal Beceri Eğitimi*, (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bacanlı, H. (2021). *Eğitim Psikolojisi,* (28. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M., & Tarhan, S. (2011). Quadruple thinking: Creative thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 12,* 536-544.

Bandura, A., & McDonald, F. J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 67,* 274–281.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 67,* 601–607.

Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication,* 28(3), 12–29. doi:10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Barrow, W. (2015). I think she's learnt how to sort of let the class speak: children's perspectives on philosophy for children as a participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity,* 17: 76–87. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.06.003.

Başerer, D., & Duman, E. Z. (2019). Felsefi süreç içinde düşünme olgusu. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *9*(2), 379-395.

Baykul, Y., & Aşkar, P. (1987). *Problem ve Problem Çözme.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bayraktar, M. M. (2017). *Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler bağlamında Türkiye'de yapılan din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Beauford, J. E. (1994). *Social problem-solving, empathy, and self-worth as factors which "insulate" children against Maladaptive School Outcome* (Doktora tezi). Universty of Maryland, College Park.

Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, *36*(6), 371-389.

Benade, L. (2011). Phiolosophy for children (P4C): A New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teachers' Work,* 8(2), 141-155.

Bencik Kangal, S. (2021). *Çocuğumun Beyninde Neler Oluyor? Gelişimsel Çözüm Önerileriyle.* Ankara: Elma Yayınevi.

Bender, M.T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 6, Sayı 1, 13-19.

Berger, W. (2014). *A More Beautiful Question*. New York: Bloomsbury Publishing.

Berk, L.E. 2000. *Child Development*. Boston: Allyn and Bacon.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa* (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayınları.

Berk, L. E. (2014). *Development Through The Lifespan*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Berke, Z. (2023). P4C'de ebeveyn ile işbirliği: "Zihinsel Bağışıklık" temalı içerik önerisi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, *22*(3), 630-653.

Berlinski, S., Galiani, S., & Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, *92*(5-6), 1416-1440.

Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, *18*(2), 305-323.

Bjorklund, D. F. (2021). *Çocuklar nasıl düşünür? Bilişsel Gelişim ve Bireysel Farklılıklar* (Çev. Ed. M. Sayıl). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Eserin orijinali 2004'te yayımlanmıştır).

Boag, S. (2014). Ego, drives, and the dynamics of internal objects. *Frontiers in Psychology*, 5, 666.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Handbook I: Cognitive Domain.* New York: David McKay, 483-498.

Borke, H. (1975). Piaget's mountain revisited: Changes into egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11, 240-243.

Boyacı, N. P., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173.

Boyraz, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (Çev. H. Z. İnan ve T. İnan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Brénifer, O. (2001). La philosophie en maternelle. Première partie: *Le fonctionnement. Diotime L'agora,* 7, 4 –11.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development.* Vol. 6, 187- 249.

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, *9*(1), 115-125.https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114.

Brosseau-Liard, P. É. (2017). The roots of critical thinking: Selective learning strategies in childhood and their implications. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *58*(3), 263.

Bush, K. S. (2019). A synopsis of philosophy for teachers (p4t): a study of the philosophy for children hawai'i (p4chı) educational framework applied in pre-

service teacher education. *Educational Perspectives*, 51(1), 3-7.

Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* içinde (s. 833–863). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002023

Butterworth, J., & Thwaites, G. (2013). *Thinking Skills – Critical Thinking and Problem Solving*. Cambridge University Press.

Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bülbül Hüner, S. (2022). *Soruların Sınıftaki Gücü. Sokratik Sorgulama Yöntemi Kavramsal Tanımı ve Uygulama Örnekleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Calderalla, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.

Cam, P. (2012). Matthew Lipman (1923–2010). *Diogenes*, 58(4), 116-118.

Cam, P. (2023). *20 Düşünce Aracı Sınıfta nasıl iş birliği sağlanır, sorup soruşturalım*. (Çev. B. Balcan). İstanbul: Say yayınları. (Eserin orijinali 2006'da yayımlanmıştır).

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264-278.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.

Carey, S. (2013). Are children fundamentally different kinds of thinkers and learners than adults?. *Thinking and learning skills* içinde (s. 485-518). Routledge.

Carpenter Rich, E., Shepherd, E. J., & Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 183-202.

Carvalho, C., Santos, N. N., António, R., & Martins, D. S. M. (2021). Supporting

students' engagement with teachers' feedback: The role of students' school identification. *Educational Psychology, 41*(7), 863-882.

Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with Children: Talking, Thinking and Learning Together. *Early Child Development and Care,* 183(8), 1072-1083.

Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education, 32*(2), 116-130.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cevizci, A. (2010). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Chapman, A. (2013). Erik and Joan Erikson psychosocial development theory 1950-97; Alan Chapman review and contextual material 2006–2013.

Chapman, M., & McBride, M. (1996). Beyond competence and performance. *Critical Readings on Piaget,* 376-395.

Cherry, K. (2020). Biography of Erik Erikson (1902-1994). https://www.verywellmind.com/erik-erikson-biography-1902-1994-2795538

Chesters, S. D. (2012). *The Socratic Classroom: Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Choi, D.H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31, 1, 41-45.

Cohen, D. (1983). *Piaget: Critique and Reassessment*. New York: St. Martin's Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education,* 49(3), 348-364.

Collins, M. F. (2016). Supporting inferential thinking in preschoolers: Effects of discussion on children's story comprehension. *Early Education and Development, 27*(7), 932-956.

Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 35*(1), 50-56.

Conway, T. R. (2007). Jerome Bruner. J. L. Kincheloe & R.A. Horn (Ed.), *The praeger handbook of education and psychology* içinde (s. 57-62). Westport, CT: Praeger Publishers.

Cotton, K. (1991). *Teaching thinking skills*. Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Program.

Craft, A., Jeffrey, B., & Liebling, M. (2001). *Creativity in Education.* London: Biddles.

Crawford, D. K., & Bodine, R., (1996). *Conflict Resolution Education: A Guide To Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings: Program Report*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, US Department of Justice.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. H. Ekşi). İstanbul: Edam Yayın. (Eserin orijinali 2012'de yayımlanmıştır).

Crowl, T. K., Kaminsky, S., & Podell, D. M. (1997). *Educational Psychology Windows On Teaching*. NY: Brown and Benchmark Publishers.

Cullen, J. (2016). Using philosophy for children as a means of fostering high quality learning and teaching: can using a 'Question Quadrant' help children at Key Stage 1 ask higher-order questions? *The STeP Journal: Student Teacher Perspectives,* 3 (2). pp. 24-34.

Çatalbaş, G. (2018). *CoRT 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çeçen Eroğul, R. (2021). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s.83-134). Ankara: Pegem Akademi.

Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet,* 2(4), 51-60.

Çimen, N., & Koçyiğit, S. (2010). A study on the achievement level of social skills objectives and outcomes in the preschool curriculum for six-year-olds. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 5612-5618.

Çotuksöken, B. (2016). Özenli düşünmek, dili özenli kullanmak ve fark yaratmak. *Hürriyet Gazetesi, 24*. http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozenli-dusunmek-dili-ozenli-kullanmak-ve-fark-yaratmak-40093698.

Dal, H. B. (2024). *Çocuklar için felsefe yaklaşımına göre işlenen Türkçe metinleriyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Dalğar, G. (2017). *Görsel sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Daniel, M., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory,* 43(5), 415-435.

Daniel, M. F., Gagnon, M., & Pettier, J. C. (2012). Chapter 7 philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. *Early education in a global context* içinde (s. 159-181). Emerald Group Publishing Limited.

Daniel, M. F., Gagnon M., & Pettier J. C. (2015). Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. J. A. Sutterby (Ed.), *Early education in a global context* içinde (s. 159-181). UK: Emerald Group Publishing.

Daniel, M. F., Pettier, J. C., & Auriac, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years. *Creative Education,* 2, 296-304. http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?paperID=6707.

Daurer, D. (2017). *Staunen, Zweifeln, Betroffensein Mit Kindern Philosophieren*. Weinheim: Beltzjuventa.

Davan, Z. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Dawes, M., Matthews, R., Roberts, A., & Thwaites, G. (2018). *Cambridge International AS & A Level Thinking Skills Coursebook*.

De Bono, E. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret* (Çev. S. Arıbaş). İstanbul: Remzi Kitabevi.

De Bono, E. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği* (Çev. E. Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Delic, H., & Becirovic, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher Journal,* 111(10), 511-517.

Demiral, S. (2022). Erken çocukluk döneminde felsefe aracılığıyla yeni pedagoji. *Antropoloji,* (43), 50-62. DOI: 10.33613/antropolojidergisi.1027047.

Demirel, F. (2019). John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un düşüncelerine göre insan doğasının eğitimle ilişkilendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 969-989.

Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of the answers: philosophy with children. *International Online Journal of Educational Sciences,* 10(2), 277-294. https://doi:10:15345/iojes.2018.02.019.

Denham, S. A. (2006). Social emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education & Development,* 17, 57–89. doi:10.1207/s15566935eed1701_4

Deniz Yöndem, Z., & Taylı, A. (2019). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.73-118). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dereli, E. (2013). Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1).

Dereli İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5–6 year old children's social development: social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 262–268. doi:10.12738/estp.2014.1.1679.

De Sousa A. (2011). Freudian theory and consciousness: A conceptual analysis. *Mens Sana Monographs,* 9(1), 210.

Dewey, J. (1910). *How We Think.* Boston: D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1916). (1997). *Democracy And Education: An Introduction To The Philosophy Of Education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To The Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.

Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (Çev. H. A. Başman) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Eserin orjinali 1921'de yayınlanmıştır).

Dewi, I. N., Poedjiastoeti, S., & Prahani, B. K. (2017). ELSII learning model based local wisdom to improve students problem solving skills and scientific communication. *International Journal of Education and Research, 5*(1), 107-118.

Dikmelik, E. (2022). *Sorgulayan Çocuklar Çocuklarla Felsefe Elkitabı*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Di Battista, A., Grayling, S., Hasselaar, E., Leopold, T., Li, R., Rayner, M., & Zahidi, S. (2023). Future of jobs report 2023. *World Economic Forum* içinde, Geneva, Switzerland. https://www. weforum. org/reports/the-future-of-jobs-report-2023.

Dinçer, Ç., Baş, T., Teke N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.

Direk, N. (2002). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan.

Direk, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Kitapları Üzerine. B. Çotuksöken, & H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için Felsefe Eğitimi* içinde (s. 97-99). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Direk, N. (2016). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayınları.

Direk, N. (2020). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Dirican, R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet*, *2*(4), 167-178.

Dirican, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi*

etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dombaycı, M. A. (2009). *Felsefe öğretimi ve düşünme becerileri ilişkisi*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongre Bildiri Kitabı içinde (s.406-416).

Dombaycı, M. A. (2014). Models of thinking education and quadruple thinking. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, *5*(4).

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana.

Dökel, B., & Kabasakal, D. (2022). Pandemi sonrası dönemde çocukların sosyal becerilerini artırmak: genel bir bakış. *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:7, Issue:44, 1800- 1807.

Droit, R. (2014). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. A. Karakış (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Durmuş Budak, F., & Çalışkan, M. (2022). Çocuklarla felsefe konusunda Türkiye'de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizi. *Felsefe Dünyası Dergisi*, Sayı: 76, 105-134.

Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2016). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergi*si, 8(1), 11-32.

Egan, K. (2011). *Primary Understanding: Education in Early Childhood*. London: Routledge.

Echeverria, E., & Hannam, P. (2017). The community of philosophical inquiry (P4C): A pedagogical proposal for advancing democracy. M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Ed.), *The Routledge international handbook of philosophy for children* içinde (s. 3–10). Routledge.

Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 259–282). New York, NY: The Guilford Press.

Eker, A., &Sak, U. (2016). Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (YAZID) sosyal geçerliği, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.

Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators, *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.*

Ennis, R. H., & Norris, S. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Erden, M., & Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erikson, E. H. (1950). Childhood And Society. New York, NY: Norton.

Erikson, E. H. (1964). Childhood And Society (2nd ed.). Oxford, England: Norton.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth And Crisis. New York, NY: WW Norton.

Erikson, E. H. (1994). Identity: Youth And Crisis (No. 7). New York, NY: WW Norton.

Erfani, N., & Rezaei, M. (2016). The effect of teaching philosophy on the critical thinking of female students. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences*, 5(2), 484-491.

Erkol, E. D., Saralar-Aras, İ., & Akan, R. (2022). *Çocuklar için felsefe uygulamalarının öğrencilerin 4c ve problem çözme becerilerine yansımaları* [Sözlü bildiri]. X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Çevrimiçi-Ankara, Türkiye.

Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız: Gelişim ve Öğrenme*. Samsun: Eser Ofset Matbaacılık.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Erwin, P. G. (1994). Effectiveness of social skills training with children: A meta-analytic study. *Counselling Psychology Quarterly, 7*(3), 305-310.

Eylen Özyurt, B. (2019). Gelişim konularına genel bakış. A. Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s.2-29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ezberci Çevik, E. (2021). Üst düzey düşünme becerileri. E. Kabataş Memiş & A. Kaçar (Ed.), *Eleştirel ve analitik düşünme* içinde (s.28-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Facione, P. A., & Facione, N. C. (2013). Critical thinking for life: Valuing, measuring, and training critical thinking in all its forms. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, *28*(1), 5-25.

Facione, P. (2015). 2015 Update on the critical thinking mindset from Delphi Report principle investigator, Dr. Peter Facione. https://insightassessment.com/wpcontent/uploads/ia/pdf/Delphi-ResearchTable-1-Ideal-Critical-Thinker.pdf.

Fair, F., Haasa, L. E., Gardosik, C., Johnson, D., Price, D., & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools: Gains at three-year follow-up. *Journal of Philosophy in Schools, 2*(2).

Fakioğlu Bağcı, H. (2019). *Dewey ve Gadamer'in "tecrübe" anlayışlarının din eğitimi açısından felsefi olarak incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Farabî (1974). *Farabi'nin Üç Eseri* (H. Atay). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Field, R. (2001) John Dewey: Life and works. *The Internet Encyclopedia of Psychology*. http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm

Figueiredo, F. F. (2022). On the theoretical foundations of the 'Philosophy for Children'programme. *Journal of Philosophy of Education*, *56*(2), 210-226.

Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. *Reading Literacy and Language*, *35*(2), 67-73.

Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care,* 177(6-7), 615-631.

Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking: Philosophical Enguiry in the Classroom.* USA: Bloomsbury Academic.

Fisher, R. (2022). *Çocuklara düşünmeyi öğretmek* (Çev. Ed. Z. N. Baysal ve E. Sarıcan). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (Eserin orijinali 2005'te yayımlanmıştır).

Florea, N. M., & Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180*, 565-572.

Fox, R. (2001). Can Children Be Philosophical? *Teaching Thinking,* 4, 46-49.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How To Design And Evaluate Research In Education*. New York: The McGraw-Hill Companies.

Fujisawa, K. K., Kutsukake, N., & Hasegawa, T. (2008). The stabilizing role of aggressive children in affiliative social networks among preschoolers. *Behaviour*, 145, 1577-1600.

Funston, J. (2017). Toward a critical philosophy for children. *PSU McNair Scholars Online Journal*, *11*(1), 4.

Gaedi, Y. (2015). The nature of philosophy for children and its role in teaching and learning. *Philosophy Study*, 5 (6), 292-296. DOI: 10.17265/2159-5313/2015.06.004.

García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2004). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17 (4), 14-22. DOI: 10.5840/thinking20051743.

Gardner, S. (1996). Inquiry is no mere conversation (or Discussion or Dialogue) facilitation of inquiry is hard work! *Analytic Teaching,* 16(2), 102-111.

Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals,* 20(9), 459-466.

Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother–child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, *17*(2), 259-277.

Gasparatou, R., & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis.* c. 33. s. 1: 72-82.

Gaut, B., & Gaut, M. (2013). *Philosophy For Young Children: A Practical Guide*. Oxon: Routledge.

Gaut, B., & Gaut, M. (2021). *Çocuklar için Felsefe Pratik Bir Rehber.* İstanbul: Karakarga Yayınları.

Gelbal, S. (1991). Problem çözme süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(6), 167-173.

Ghaedi, Y., Mahdian, M., & Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research, 3*(5), 547-551.

Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy, 9*(17), 63–89.

Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants and Young Children*, 30(1), 3-16

Glina, M. B. (2015). Exploring prosocial behavior through structured philosophical dialogue: A quantitative evaluation. *Democracy & Education,* 23(2), 1–16. https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss2/5.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill-Streaming The Adolescent (A Structured Learning Approach To Teaching Prosocial Skills).* Champaign, IL: Research Press.

Goleman, D. (1966). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.

Goleman, D. (1999). *Working With Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. New York: Picador.

Gopnik, A., Kuhl, K.P., & Meltzoff, A., (1999), *The Scientist in the Crib: What Early*

Learning Tells us About the Mind, New York: Perennial Books.

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). Philosophy for children: Evaluation report and executive summary. *Education Endowment Foundation*, 3-42.

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can 'Philosophy for Children'improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 5-22. DOI: 10.1111/1467-9752.12227.

Green, L., Condy, J., & Chigona, A. (2012). Developing the language of thinking within a classroom community of ınquiry: pre-service teacher's experiences. *South African Journal Of Education.* 32, 319-330.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6-7), 466.

Gregory, M. (2007). Philosophy for children: Where are we now? S. Naji & R. Hashim (Ed.), *History, theory and practice of philosophy for children international perspectives* içinde (s. 207-221). London and Newyork: Routledge.

Gregory, M. (2008). *Philosophy For Children: Practitioner Handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.

Gregory, M. R., & Laverty, M. J. (2021). *Gareth B. Matthews, The Child's Philosopher*. Routledge.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Social Skills Rating System. American Guidance Service. *Circle Pines, MN*.

Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *76*, 378-382.

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

Guilford, J. P. (1950). *Fundamental statistics in psychology and education* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Guilford, J. (1962). Creativity: Its measurement and development. J. J. Parnes & H. F. Harding (Ed.) *A source book for creative thinking* içinde. New York: Scribners.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gülle, M., & Beyleroğlu, M. (2017). *Eleştirel Düşünme ve Empati.* Ankara: Efil

Yayınevi.

Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 43-54.

Gür, Ç. (2011). Philosophy in the early years. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 501-511.

Gür, Ç., Koçak, N., & Demircan, A. (2016). *Okul Öncesinde Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünme Eğitimi.* Ankara: Anı yayıncılık.

Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 59-72.

Gürdal, G. (2022). *Çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkokul bilsem öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79-119.

Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology press.

Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar*-7. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hand, M., & Winstanley, C. (2009). *Philosophy in Schools*. London: Continuum.

Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Denning, D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. D. L. Espelage & S. Swearer (Ed.), *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention* içinde (s. 141–160). Mahwah: Lawrence J. Erlbaum Associates.

Härkönen, U. (2001). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. Scientific Articles of V. International Conference, Daugavpils University, Saule, Latvia.

Hart, E. J., & Ostrov, J. M. (2013). Functions of aggressive behavior and future functional impairment. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(4), 683-691.

Hartas, D. (2012). Children's social behaviour, language and literacy in early years. *Oxford Review of Education*, 38(3), 357-376.

Haynes, F. (2020). Trust and the community of inquiry. B. Haynes (Ed.), *Trust and schooling* içinde (s. 26–33). Routledge.

Haynes, J. (2002). *Children As Philosophers Learning Through Enquiry and Dialogue in The Primary Classroom*. Londra: Taylor ve Francis Group.

Haynes, J., & Murris, K. (2011a). *Picturebooks, Pedagogy, and Philosophy*. Oxon: Routledge.

Haynes, J., & Murris, K. (2011b). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285-303.

Haynes, J., & Murris, K. (2013). The realm of meaning: imagination, narrative and playfulness in philosophical exploration with young children. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1084-1100.

Heberle, A. E., Thomann, C. R. B., & Carter, A. S. (2020). Social and emotional development theories. J. B. Benson (Ed.) *Encyclopedia of infant and early childhood development* içinde (s.173-182). Oxford: Elsevier.

Hedayati, M., & Ghaedi, Y. (2009). Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students. *Childhood & Philosophy*, *5*(9), 199-217.

Herrick, S. M., & Elliott, T. R. (2001). Social problem-solving abilities and personality disorder characteristics among dual-diagnosed persons in substance abuse treatment. *Journal of Clinical Psychology*, 57(1), 75-92.

Herzog, M.J. (2007). *Family and peer relationships in preschool: Children perceptions of the familial and social domain* (Doktora tezi). Arizona State University, USA.

Hosseini, A.A.S. (2008). *Creative Learning, Creative Class*. Tehran: Madrese Publicat.

Hosseini, F., & Amirianzadeh, M. (2018). The mediating role of spiritual well-being in the relationship between attachment styles and psychological well-being of Isfahan's counselors. *Indian Journal of Positive Psychology, 9*(2).

Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272.

Hösle, V. (2004). *Ölü Filozoflar Kahvesi*. Ç. Tanyeri (Çev.). İstanbul: Arion Yayınevi.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Işıklar, S., & Abalı Öztürk, Y. A. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *9*(1), 130-142. https://doi.org/10.33200/ijcer.942575.

İbni Sînâ, (2011). *İlâhiyât-ı Şifâ Metafizik*. E. Demirli & Ö. Türker (Çev.). İstanbul: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.

İbn-i Haldun, (2004). *Mukaddime I. Cilt.* H. Kendir (Çev.). Ankara: Yeni Şafak.

İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, *2*(4), 71-90.

İnanç, B., Bilgin, M., & Atıcı, M. (2015). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Pegem Akademi Yayınları.

İslamoğlu, A.H., & Alnıaçık, Ü. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, (5. Basım). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Jackson, T. E. (2013). Home Grown. *Educational Perspectives*, 44, 3-7.

Jafari Harandi, R., Jokar, S., & Setayeshi Azhari, M. (2024). Effectiveness of philosophy for children on their loneliness. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 6(24), 28-36. https://doi.org/10.22034/iepa.2024.422920.1454.

Jalongo, M. R. (2006). Professional development: Social skills and young children. *Early Childhood Today*, 20(7), 8-11.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. United States: Henry Holt and Company

Jenkins, P., & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: the impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. *Language and Education*, 24(6), 459-472. https://doi.org/10.1080/09500782.2010.495781.

Jia, M., & Mikami, A. Y. (2015). Peer preference and friendship quantity in children with externalizing behavior: Distinct influences on bully status and victim status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 957-969. doi:10.1007/s10802-014-9956-8.

Jo, S. H. (2001). Literacy: Constructing meaning through philosophical inquiry. *Analytic Teaching*, *21*(1).

Johnson, T. W. (1987). Philosophy for children and its critics—Going beyond the information given. *Educational Theory*, *37*(1), 61-68.

Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education: Discussing The Intellectual Sources Of Philosophy For Children*. Finland: Oulu University Press.

Kabil, G. (2021). *Çocuklarla Felsefe Eğitici Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Pedagojik Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Kanat, K. (2020). *Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi (*Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kant, I. (2007). *Eğitim üzerine: Ruhun eğitimi-ahlaki eğitim-pratik eğitim* (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say yayınları. (Eserin orijinali 1803'te yayımlanmıştır).

Kapıkıran, N., İvrendi, A., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-21.

Kaptan, F. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi, İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi.*

Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaboğa, İ. (2023). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Karaçelik, E. (2022). *Çocuk felsefesi temelli dijital öykülemenin 6 yaş çocuklarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Konya.

Karadağ, F., & Demirtaş, V.Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268.

Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V., & Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences,* 9(4), 1025-1037. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268.

Karagöz, S. (2022). *Çocuklarla felsefe eğitiminin 60-72 aylık çocukların akıl yürütme örüntüleri ve kanıt kullanımları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *6*(4), 23-37.

Karakuş, Ö., Başıbüyük, O. (2017). Deneysel ve deneysel olmayan araştırma yöntemleri. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 197-242). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: Dördüncü sınıf örneği* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kaya, B. N. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları* (Yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Keçecioğlu, Ö. (2015). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kefeli, İ., & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 339-357. DOI:10.1501/Egifak_0000000187.

Keltikangas Järvinen, L., & Pakaslahti, L. (1999). Development of social problem-solving strategies and changes in aggressive. *Aggressive Behavior*, 25, 269-279.

Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (177), 327-342.

Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6784.

Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kızıltan, Ö., & Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli. *Dört Öge* (*17*), 1-24.

Koçin, B., & Tuğluk, M. N. (2020) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 621–649, doi: 10.7816/ulakbilge-08-49-01.

Kodaz Öcal, N., & Aybek, B. (2022). Öğretmen ve Öğrencilerin Çocuklar için Felsefe (P4C) Kavramına Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences, 17*(2), 313-332.

Kodaz Öcal, N., & Aybek, B. (2023). Öğretmenlerin çocuklar için felsefe P4C eğitiminde yaşadıkları sorunlar. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22*(3), 258–301.

Kohan, W. (2011). Childhood, education and philosophy: Notes on deterritorialisation. *Journal of Philosophy of Education*, 45, 339-357. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00796.x

Korla Öztürk, A. (2022). *Çocuklar için felsefe programının 10. sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

Koyuncu, E. D. (2020). *Investigating the views of preschool teachers regarding philosophy with children through PwC experience* (Yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara.

Kökten, H. (2022). Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitiminde diyaloğun önemi. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 12 (4), 1077-1097. DOI:10.29228/beytulhikme.65686.

Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*, 303-309.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.

Kuçuradi, İ. (2021). Dijitalleşme, insan haysiyeti, bilgi ve etik. *Trt Akademi, 6*(12), 564-569.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*(2), 16-46.

Kulkul, Y. (2022). *Hadi Felsefe Yapalım*. İstanbul: Usturlab.

Kupfersmid, J. (2019). Freud's clinical theories then and now. *Psychodynamic Psychiatry, 47*(1), 81-97.

Küçükkaragöz, H. (2023). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ladd, G. W. (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, *19*(1), 7.

Lafcı Tor, D. (2023). Türkiye'de Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, *22*(3), 703-740.

Lam, C. M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: Using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, *18*(2), 187-203.

La Greca, A. M. (1993). Social skills training with children: Where do we go from here?. *Journal of Clinical Child Psychology*, *22*(2), 288-298.

Larraz, R. N. (2015). *Desarrollo De Las Habilidades Creativas Y Metacognitivas En La Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Dykinson.

Lau, C., Higgins,K., Gelfer, J.,Hong, E. & Miller, S. (2005). The effects of teacher facilitation on the social ınteractions of young childeren during computer activites. *TECSE*, 25 (4), 208–217.

Leleux, C. (2014). Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. *Revue Française de Pédagogie*, 75–84. https://doi.org/10.4000/rfp.4410

Levine, L. E., & Munsch, J. (2016). *Child Development From Infancy To Adolescence. An Active Learning Approach.* SAGE Publications.

Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39. https:// doi.10.1111/j.1467-9973.1976.tb00616.x

Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University.

Lipman, M. (1988). Critical Thinking--What Can It Be?. *Educational Leadership*, *46*(1), 38-43.

Lipman, M. (1990). *Philosophy for Children*. BBC Documentary.

Lipman, M. (1995). Moral education higher-order thinking and philosophy for children. *Early Child Development and Care*, *107*(1), 61-70.

Lipman, M. 1996. *Nous.* Montclair, NJ: IAPC.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press, ProQuest Ebook Central, https://ebookcentral-proquest-com.tc.idm.oclc.org/lib/teacherscollege-ebooks/detail.action? doc ID= 217893.

Lipman, M. (2023). *Felsefe okulda* (Çev. M. Kerem). İstanbul: Usturlab. (Eserin

orijinali 1988'de yayımlanmıştır).

Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in The Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2010). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (2023). *Felsefe sınıfta* (Çev. M. Kerem). İstanbul: Usturlab. (Eserin orijinali 1980'de yayımlanmıştır).

Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. Londra: A. and J. Churchill.

Lodder, G. M., Goossens, L., Scholte, R. H., Engels, R. C., & Verhagen, M. (2016). Adolescent loneliness and social skills: Agreement and discrepancies between self-, meta-, and peer-evaluations. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*, 2406-2416.

Lord, P., Dirie, A., Kettlewell, K., & Styles, B. (2021). Evaluation of philosophy for children: An effectiveness trial – evaluation report. *Education Endowment Foundation*.

Love, R. (2016). The case for philosophy for children in the English primary curriculum. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *36*(1), 8-25.

Lynch, S.A., & Simpson, C.G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38 (2): 3-11.

Lantz, S. E., & Ray, S. (2020). Freud developmental theory. *StatPearls Publishing.*

Maba, A. (2019). Güncel yaklaşımlar çerçevesinde müziksel yaratıcılık ve değerlendirilmesi, *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 681-697.

Macours, K., Schady, N., & Vakis, R. (2012). Cash transfers, behavioral changes, and cognitive development in early childhood: evidence from a randomized experiment. *American Economic Journal: Applied Economics*, *4*(2), 247-273.

Magee, B. (2022), *Felsefenin öyküsü*, (Çev. B. S. Şener), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Makaiau, A. (2017). A citizen's education: The philosophy for children Hawai'i approach to deliberative pedagogy. M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Ed.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* içinde (s.19–27). London: Routledge.

Malboeuf Hurtubise, C., Lefrançois, D., Mageau, G. A., Taylor, G., Éthier, M. A., Gagnon, M., & DiTomaso, C. (2020). Impact of a combined philosophy and mindfulness intervention on positive and negative indicators of mental health among pre-kindergarten children: Results from a pilot and feasibility study. *Frontiers in Psychiatry,* 11, 1-11.

Manery, R. (2019). Açıklamalı Bir Eğitim Düşünürleri Listesi. R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, C. McCarthy (Ed.), *Eğitim felsefesi kılavuzu* içinde (s.180-202) (Çev.

Ed. H. Ünder). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 2010'da yayımlanmıştır).

Marashi, M.S. (2009). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.

Maree, J. G. (2021) The psychosocial development theory of Erik Erikson: Critical overview. *Early Child Development and Care*, 191:7-8, 1107-1121, DOI: 10.1080/03004430.2020.1845163.

Marie-France, D., & Mathieu, G. (2012). Pupils'age and philosophical praxis: two factors that influence the development of critical thinking in children. *Childhood & philosophy*, *8*(15), 105-130.

Marugan De Miguelsanz, M. M., Martín, M. A. C., & Martínez, M. M. P. (2012). Assertive skills and academic performance in primary and secondary education, giftedness, and conflictive students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(1), 213-232. doi:10.25115/ejrep. v10i26.1492.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist,* 53, 205–220.

Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the Young Child.* USA: Harvard University Press.

Matthews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. USA: Harvard University Press.

Matthews, B. G. (2000). *Çocukluk Felsefesi* (Çev. E. Çakmak). İstanbul: Gendaş Kültür. (Eserin orijinali 1982'de yayımlanmıştır).

Matthews, B. G. (2005). Children, irony and philosophy. *Theory and research in education*, *3*(1), 81-95.

Matthews, B. G. (2023a). *Felsefe ve Çocuk. Çocukların Felsefi Sorularına Yanıt Vermek* (Çev. M. Bülbül). İstanbul: Say Yayınları. (Eserin orijinali 1980'de yayımlanmıştır).

Matthews, B. G. (2023b). *Çocukluk Felsefesi Küçük Zihinler için Büyük Sorular* (Çev. G. Ergün). İstanbul: Say Yayınları. (Eserin orijinali 1982'de yayımlanmıştır).

McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama* (Çev. Ed. K. Gülenç & N. P. Boyacı). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009'da yayımlanmıştır).

McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(4), 471-490.

McGinnis, E. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Öğretim Programı*. (Çev. S. Doğru & Z. Doğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

McMurran, M., Duggan, C., Christopher, G., & Huband, N. (2007). The relationships

between personality disorders and social problem solving in adults. *Personality and Individual Differences,* 42(1), 145-155.

McMurran, M., Egan, V., Blair, M., & Richardson, C. (2001). The relationship between social problem-solving and personality in mentally disordered offenders. *Personality and Individual Differences*, 30(3), 517-524.

McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.rr/dosya/okuloncesi/ooproram.Pdf (Erişim Tarihi: 07.10.2023).

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023112315487348DUSUNME%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0%20D%C3%96P%2024ekim202.pdf (Erişim Tarihi: 03.11.2023).

Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *PISA 2022 Türkiye Raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf (Erişim Tarihi: 06.08.2024).

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf (Erişim Tarihi: 06.08.2024).

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*(4), 1145-1157.

Mehdiyev, G. (2017). Düşünme eğitimi veya çocuklar için felsefe. *Felsefe ve Sosyal-Siyasal Bilimler,* 40(1), 160–172.

Mehdiyev, G., & Tozduman Yaralı, K. (2020). The effectiveness of training of philosophy with children on children's attitudes toward human values. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (29), 251-279. DOI: 10.35675/befdergi.683349.

Mehdiyev, G., & Tozduman Yaralı, K. (2021). *Çocuklarla Felsefe Çalışmaları.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Melhuish, E. C. (2011). Preschool matters. *Science, 333*(6040), 299-300.

Mercan, Z. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 87-105.

Merrell, K. W., & Gimpel. G. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents:*

Conceptualization, Assessment, Treatment. New York: Psychology Press.

Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Çev. Z. Gültekin). Ankara: İmge Yayınevi.

Miller, S. R. (2003). *Shyness, social acceptance, and self-esteem in early adolescence: interrelationships and the role of parents' problem solving* (Doktora Tezi), Georgia: University of Georgia.

Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social Learning and Imitation*. New Haven: Yale University.

Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, *44*(5), 546-567.

Mitchell, S. (2006). Socratic dialogue, the humanities and the art of the question. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(2), 181-197.

Mohammadi, F., Keramati, H., Farzad, V., & Arabzadeh, M. (2019). The effectiveness of the philosophy for children program in fostering preschool children. *Thinking and Children*, 10 (1), 213-236.

Mohr Lone, J. (2020). *Filozof çocuk*. (Çev. G. Arıkan). Sola Unitas Yayıncılık. (Eserin orijinali 2012'de yayımlanmıştır).

Moll, H., & Tomasello, M. (2006). Level 1 perspective–taking at 24 months of age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 603–613.

Monks, C., Ruiz, O. R., & Val, T. E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *28*(6), 458-476.

Mosley, J. (2009). Circle time and socio-emotional competence in children and young people. C. Cefai & P. Cooper (Ed.), *Promoting emotional education: engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties* içinde (s. 119–130). London: Jessica Kingsley.

Mougenot, C. (2016). Japanese higher education in a global context: Making students more innovation-minded. *Journal of JSEE,* 64(5), 39−45.

Mulnix, J. W., & Mulnix, M.J. (2010). Using a writing portfolio project to teach critical thinking skills. *Teaching Philosophy,* 33(1), 27-54.

Mulrey, B. C. (2017). *Increasing social problem-solving skills in early childhood* (Doctoral dissertation). New England College, New Hampshire.

Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education,* 34(2), 261-279.

Murris, K. (2001). Are children natural philosophers? *Teaching Thinking*, 5, 46-49.

Murris, K. (2008). Philosophy with Children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3 4), 667-685.

Murris, K. (2013). The epistemic challenge of hearing child's voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 245-259. https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9

Murris, K. (2016). The philosophy for children curriculum: Resisting 'Teacher Proof'texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education, 35,* 63-78.

Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2 (4), 19-50.

Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Naseri, S., Gorjian Z., Ebrahimi, M. R., & Niakan, M. (2017). Critical thinking in p4c (philosophy for children) educators: an intervention study. *International Journal of Scientific Study*, 5(7),108-113.

Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737. doi:10.1111/sode.12018.

Nelson, L. (2006). Sokratik yöntem. S. Yücesoy (Ed.), *Sokratik konuşma-tarih-kuram uygulama* içinde (s. 37-80). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

O'Donovan, M. (2021). An overview of Bruner and Piaget - cognitive constructivists. *The Danish School of Education*.

OECD. (2014). PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems (Vol. 5), Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264208070-en (Erişim Tarihi: 28.06.2024).

OECD. (2017). PISA 2015 results (Volume V): Collaborative problem solving. https://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.htm (Erişim Tarihi: 23.04.2024).

OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume II): Learning During – and from – disruption, PISA, Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en. (Erişim Tarihi: 23.04.2024).

Ogelman, H. G. (2014). Türkiye'deki okul öncesi dönem sosyal beceri araştırmaları: 2000-2013 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(2), 41-65.

Oğuz, V., & Köksal Akyol, A. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122.

Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Educator*, 18(1), 26-30.

Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının altı yaş grubu*

çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, *46*, 101110.

O'Riordan, N. (2015). Implementing P4C in the primary classroom: Some fuzzy predictions. *Journal of Philosophy in Schools*, *2*(2).

Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, *13*(2), 255-277.

Ovacık, S. (2023). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programının ve uygulamaların öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırma durumlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Overskeid, G. (2018). Do we need the environment to explain operant behavior?. *Frontiers in Psychology*, *9*, 373. doi:10.3389/fpsyg.2018.00373.

Öğretir Özçelik, A.D., & Tuğluk, M.N. (2020). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ölçer, S., & Aytar, A. G. (2014). A comparative study into social skills of five-six year old children and parental behaviors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *141*, 976-995.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A. & Yurt, Ö. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.

Önal, M. (2017). Çocukça Felsefe Yapmak ya da Düşünme ve Felsefe Dersine Hazırlanmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2 (4), 61-70.

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özcan, Ö. (2017). Orta Çağ'dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet*, *2*(4), 91-126.

Özçelik, H.S. (2020). *Platon'un Menon Diyaloğu'nda bilgi ve erdem ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, Ö. (2018). Dünyada çocuklar için felsefe: tarihçe ve güncel çalışmalar. *Arkhe-Logos*, 6, 154-155.

Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe Sınıfı İlkokul Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş*

Çocuklarla Felsefe Uygulamaları. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir?. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi* (UEAD), 4(1), 49-61.

Öztürk, T. (2019). Farabi (872-950). M. Safran (Ed.), *Dünya eğitimine yön verenler I* (s.289-306), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

P21. (2019). *21st Century Learning For Early Childhood: Framework*. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf (Erişim tarihi 28.09.2024).

Papadopoulos, I., & Bisiri, E. (2020). Fostering critical thinking skills in preschool education: Designing, implementing and assessing a multiliteracies-oriented program based on intercultural tales. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, *9*(2), 1-19.

Paquette, D., & Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf (Erişim Tarihi: 05.06.2024).

Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. http://www.p21.org/our-work/p21-framework adresinden alındı.

Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce*. (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts And Tools*. Rowman & Littlefield.

Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical Thinking: Concepts and Tools*. Lanham, MD: Rowan and Littlefield.

Parlakyıldız, B. (2014). Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının karşılaştırılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 107-124.

Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Kalin, J., & Peklaj, C. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psihologijske Teme*, 18(1), 55-74.

Pekkarakaş, E. (2020). *Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir.

Pettier, J.C., & Chirouter, E. (2012). Les activités à visée philosophique en maternelle. Histoire française et actualités d'une pratique. *Les Cahiers Du CERFEE*, 32, 1–14.

Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., & Thielmann, I. (2022*).* Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion in Psychology, 44, 124-129.*

Philgren, A. S. (2008). *Socrates in The Classroom-Rationales and Effects Of Philosophizing With Children*. Sweden: Stockholm University.

Pınar, Y. (2021). Pandemi sürecinde sosyal izolasyonun çocuklar üzerine olası etkileri: Bir model önerisi. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, *9*(20), 379-395. DOI: 10.7816/nesne-09-20-10.

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception Of The World.* London: Kegan Paul, Trench & Trubner.

Polit, D. F., & Hungler, B. P. (2006). *Essentials of Nursing Research: Methods, Appraisal, and Utilization*. Lippincott, Philadelphia.

Pourtaghi, V., Hosseini, A., & Hejazi, E. (2014). Effective ess of i ple e ti g philosophy for childre progra o stude ts' creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences, 3*(6), 375-380.

Powers, K. K. (2021). *Social Skills for Kids*. Massachusetts: Adams Media.

Powless, D. L., & Elliott, S. N. (1993). Assessment of social skills of Native American preschoolers: Teachers' and parents' ratings. *Journal of School Psychology*, *31*(2), 293-30.

Pritchard, M. (2002). Philosophy for Children. *Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/eNtRIeS/children/#pagetopright.* (Erişim Tarihi: 26 Eylül 2024).

Qosimov, S. (2023). Bruner's 3 steps of learning in a spiral curriculum. Innovation and Education Conference, Tashkent.

Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction, 11*(3), 539-556.

Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). Ready to enter: What research tells policy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds. *New York, NY: National Center for Children in Poverty*.

Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R.E., Pérusse, D., & Seguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development, 19*(3), 535-555.

Rotter, J. B. (1954). General principles for a social learning framework of personality study. J. B. Rotter (Ed.), *Social learning and clinical psychology* içinde (s. 82–104). Prentice-Hall, Inc. https://doi.org/10.1037/10788-004

Sasseville, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, *11*(2), 30-32.

Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, *43*(2).

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

San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2012). *Çocuk Gelişim ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

SAPERE. (2015). *P4C and the Curriculum*. https://www.sapere.org.uk/what-is-p4c/p4c-and-the-curriculum/ (Erişim Tarihi: 26.09.2024).

Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Säre, E., Luik, P., & Tuliviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 20 (70/65), 3, 273–295. doi: 10.3176/tr.2016.3.03.

Säre, E., Tulviste, T., & Luik, P. (2019). The function of questions in developing a preschooler's verbal reasoning skills during philosophical group discussions. *Early Child Development and Care*, *189*(4), 555-568.

Sarı, E. (2016). *Geçmişten Günümüze Felsefe*. Antalya: Nokta Medya Yayıncılık.

Sarıkaya Tezcan, A. (2023). *Çocuklar için felsefe (P4c) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Sasseville, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2), 30-32.

Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı*, *3*(5), 1-13.

Schleifer, M., Daniel, M. F., Peyronnet, E., & Lecomte, S. (2003). The impact of philosophical discussions on moral autonomy, judgment, empathy and the recognition of emotion in five tear olds. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, *16*(4), 4-12.

Scholl, R. (2014). 'Inside-out pedagogy': Theorising pedagogical transformation through teaching philosophy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *39*(6), 89-106.

Scholl, R., Nichols, K., & Burgh, G. (2009). Philosophy for Children: Towards Pedagogical Transformation. *Australian Teacher Education Association*, 1-14.

Schroeder, D. A., & Graziano, W. G. (2015). *The Oxford Handbook Of Prosocial Behavior*. New York: Oxford University Press.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education, Inc.

Selvi, K., Sönmez, B., & Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25-34.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme, Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Sergin, C., & Giverts, M. (2003). Methods of sociall skills training and developments. J. O. Grene and B. R. Burleson (Ed.). *Handbook of communication and social interaction skills* içinde (s.135-175). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shaheen, R. (2010). Creativity and education, *Creative Education*, 1(3), 166-169.

Shahmohammadi, N. (2020). A review of effectiveness of teaching philosophy to children on critical thinking skills of sixth-grade students. *Thinking and Children*, *11*(1), 95-116.

Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2019). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?. *Educational Review*, *71*(2), 146-165.

Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B.H. (2022). Can we teach non-cognitive outcomes? A quasi-experimental study of philosophy for children. *Education Sciences*. 12(5):322. https://doi.org/10.3390/educsci12050322.

Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking And Education.* New York: Routledge & Metheun.

Siegel, H. (1989). Epistemology, critical thinking, and critical thinking pedagogy. *Argumentation*, 3(2), 127-140.

Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy for children in Foldaborg. *International Journal of Early Childhood*, 30(1), 14-16.

Smith, K. (2018). The use of children's literature to teach philosophy in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 267-282.

Sinoğlu Günden, T., & Erdoğan, S. (2017). Çocuk gelişiminde alan çalışmaları. S. Erdoğan (Ed.), *Çocuk gelişimi kuramları* içinde (s.74-98), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Sodsee, N., & Hirunchlathorn, P. (2021). The effects of philosophy for children activity provision on problem solving in young children. *Silpakorn Educational Journal*, 13 (2), 202-2019.

Solso, R. L., Maclin, K. M., Maclin, O. H. (2011). *Bilişsel psikoloji* (4. Baskı) (Çev. A. Ayçiçeği-Dinn), İstanbul: Kitabevi Yayınevi.

Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Soysal, Y., & Pullu, A. (2020). Söylem-biliş ilişkileri bağlamında çocuklar için felsefe:

söylem analizi yaklaşımı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-73.

Spencer, H. (1861). *Education: Intellectual, Moral, and Physical*. London: Parker, Son, and Bourn.

Splitter, L. J. (2014). Preparing teachers to 'teach' philosophy for children. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 89-106.

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching For Better Thinking: The Classroom Community Of Inquiry*. Australia: Australian Council for Educational Research.

Stapleton, L., & Stefaniak, J. (2019). Cognitive constructivism: Revisiting Jerome Bruner's influence on instructional design practices. *TechTrends*, *63*, 4-5.

Sternberg, R. J. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement *National Institute of Education.*

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. I. (2004). Successful intelligence in the classroom, *Theory into Practice*, 43(4), 274-280.

Sternberg, R.J., & Swerling, L.S (2002). *Teaching Thinking (3th edition).* Washington D.C.: American Psychological Association.

Suvaroğlu, A.S., Peker, B., Peker Antepe, N., & Tavuş, Ö. (2022). *Çocuklarla Topluluklarla Felsefe Okul Öncesi-İlkokul-Ortaokul-Lise: Uygulama El Kitabı*. Ankara: Mela Yayınları.

Swain, J., Cara, O., & Litster, J. (2013). Doing philosophy in schools: An evaluation report. *Institute of Education, University of London*.

Swit, C., & McMaugh, A. (2012). Relational aggression and prosocial behaviours in Australian Preschool Children. *Australasian Journal Of Early Childhood*, 37(3), 30-34.

Şahin, G. (2023). Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 368-388. DOI: 10.29000/rumelide.1369085.

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

Şahin Koyuncu, M., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.

Şavşet, S., & Çelebi Öncü, E. (2022). Sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science, 124*(124), 317-338.

Şentürk, Ş., & Kefeli, İ. (2019), Özel yeteneklilere yönelik "felsefeye yolculuk" etkinliği üzerine nitel bir araştırma, *Turkish Studies-Educational Sciences* 14(5), 2693-2708 http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.25898

Şimşek, N. (2021). *İslam Filozoflarının Ahlak ve Eğitim Anlayışı (Farabi, İbn Sina, Kınalızade Ali Efendi)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şirin, S. (2023). *Yetişin Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Takahashi, Y., Okada, K., Hoshino, T., & Anme, T. (2015). Developmental trajectories of social skills during early childhood and links to parenting practices in a Japanese sample. *PloS one*, *10*(8), e0135357.

Tan, T. X., & Camras, L. A. (2011). Social skills of adopted Chinese girls at home and in school: Parent and teacher ratings. *Children and Youth Services Review*, *33*(10), 1813-1821.

Tanrıkulu, İ. (2020). Sosyal Öğrenme Kuramı: Albert Bandura. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya Yıldız), *Kişilik Kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* içinde (s.382-486). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili, 14*(4), 562-568.

Taşdelen, V. (2022). Dijital çağda çocuk ve felsefe. H. İ. Özok (Ed.), *Eğitimde yeni sorunlar ve cevaplar* içinde (s.17-24). Ankara: Palme Yayınları.

TDK. (2024). *Türkçe sözlük*. Ankara: Tdk Yayınları.

Tekkalan, O., Yoncacı, A., Kaynar, N., & Şenturan, B. (2023). Çocuklarda eleştirel düşünme becerisi gelişiminde felsefe temelli eğitim yönteminin önemi: Konya örneği. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS), 7*(30), 441–450. https://doi.org/10.37242/pejoss.4384.

Temiz Arslan, K. (2022). *Pandemi döneminde çocukların ekran bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Temiz, M., & Bayraktar, L. (2023). Çocuklarla felsefede dil ve düşüncenin önemi. *HAFIZA,* 5 (1), 1-18. DOI: 10.56671/hafizadergisi.1210550.

Tepeli, K., & Yılmaz, E. (2013). Social problem-solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *Online Submission,* 3(8), 581-592.

Tezci, E., & Köksalan, B. (2007). Yapılandırmacı eğitim ve öğretim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 73-78.

Toffler, A. (1990). *Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century*. Bantam Books.

Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dergisi, *27*(27), 67-82.

Topping, K. J., & Trickey, S. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education,* 19 (3), 365–380. doi: 10.1080/0267152042000248016.

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007a). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(4), 787-796.

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007b). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, *2*(2), 73-84.

Topping, K. J., Trickey, S., & Cleghorn, P. (2020). Philosophy for Children. Educational Practices Series 32. *UNESCO International Bureau of Education*.

Torrance, E. P. (1966). Torrance tests of creative thinking. *Educational and Psychological Measurement*.

Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel Açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479. https://doi.org/10.9779/pauefd.536546

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

Trawick Smith, J. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim. Çok kültürlü bir bakış açısıyla* (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları. (Eserin orjinali 2006'da yayımlanmıştır).

Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, *21*(2), 148–170. https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.2.148

Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 99-110.

Tuncer, M., & Aslan, D. (2020). Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar. Durmuş Aslan (Ed), *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi* içinde (s. 63 – 100). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Türitoğlu, G., & Kutluca, A. Y. (2023). Examination of the effect of prospective preschool teachers' epistemological beliefs on their views on teaching philosophy with children. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 352-385. https://doi.org/10.20981/kaygi.1298310.

Türkçapar, M. H., Kahraman, M. S., & Sargın, A. (2015). Bir teknik Sokratik sorgulama ile yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 47-53.

Türkeş Yazıcı, A., & Özen Ünal, D. (2023). Ortaokul öğrencilerinin iş birlikli problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF),* 5(3), 131.

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe eğitiminin (p4c) ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik katkısı: Bir karma yöntem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.

Underwood, M. K., & Wald, R. L. (1995). Conference-style learning: A method for fostering critical thinking with heart. *Teaching of Psychology*, 22(1), 17-21.

Uzmen Özgül, S. (2020). Yaratıcılığı geliştirme etkinlikleri. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.) *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri* içinde (s.137-149). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Uzuner, N. ve Gürsoy, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(380):20-29.

Ülper Oktar, S. (2019). Çocuklarla felsefe üzerine bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (17), 45-66.

Ülger, M. (2012). Düşünme eğitimi dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 146, 67-72.

Ünal, N. E., & Davis, G. (2023). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler. B. B. Sezerel & N. N. Ateşgöz (Ed.), *Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi stratejileri* içinde (s.88-133). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünal, S. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminde Matthew Lipman metodu*. S. Çeçen, Z. Karacagil, A. O. Tiro, Ö. Kahya, Ş. Bozgun (Ed.). 3. Uluslararası İnsan Çalışmaları Kongresi (ICHUS2020) Tam Metinler Kitabı içinde (s.115-123). Ankara: Bidge.

Ünal, Ü. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Van Broekhoven, K., Cropley, D., & Seegers, P. (2020). Differences in creativity across Art and STEM students: We are more alike than unalike. *Thinking Skills and Creativity,* 38. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100707.

Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (3): 637–657. doi:10.1007/s10964- 014-0135-6.

Van Peppen, L. (2020). *Fostering Critical Thinking: Generative processing strategies to learn to avoid bias in reasoning* (Doctoral Thesis). Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR).

Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education,* 39, 19-35.

Vansieleghem, N., & Masschelein, J. (2010). Creativity or passion? What is at stake in philosophy with children?. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 22, 131–49.

Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171-182. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x.

Vansieleghem, N. (2014). What is Philosophy for Children? From an educational experiment to experimental education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1300-1310.

Varías, I. (2021). Creative thinking strategies in primary education classrooms. *Revista Innova Educacion,* 4(1), 39-50.

Ventista, O. (2019). *An evaluation of the 'Philosophy for Children'programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* (Doctoral Thesis). Durham University.

Vidergor, H. E. (2018). Effectiveness of the multidimensional curriculum model in developing higher-order thinking skills in elementary and secondary students. *The Curriculum Journal*, 29(1), 95–115. https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1318771.

Vroman, L. N., & Durbin, C. E. (2015). High effortful control is associated with reduced emotional expressiveness in young children. *Journal of Research in Personality*, *58*, 46-54. doi:10. 1016/j.jrp.2015.06.006.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil*. (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Eserin orijinali 1961'de yayımlanmıştır).

Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need-And What We Can Do About It*. New York: Basic Books.

Wahidah, E. Y., Yuminah, Y., In'ami, M., & Ulfa, U. (2022). Implementing Sigmund Freud's psychoanalysis theory in the academic arena: A critical study. *IMTIYAZ: Jurnal Ilmu Keislaman*, *6*(2), 72-87.

Walczak, P. (2019). Why Piaget does not philosophize? Critical discussion of Gareth B. Mathews with the Piagetan concept of cognitive development. *Childhood & Philosophy,* 15, 01-25.

Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, *170*(4), 339-358.

Wang, H. T., Sandall, S. R., Davis, C. A., & Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the

SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1487-1495.

Ward, J., Allsopp, A., Shergill, G. K., Yates, J., & Smith, J. (2015). *Newsletter 2015*. SAPERE (Ed.). OXON: SAPERE.

Wartenberg, T. E. (2009). *Big Ideas For Little Kids: Teaching Philosophy Through Children's Literature.* United States of America: Rowman & Littlefield Publishers.

Wartenberg, T. E. (2020). *Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler: Çocuk Edebiyatıyla Felsefe Öğretimi* (Çev. S. Kurtar & A. K. Gülen). Ankara: Sentez Yayıncılık. (Eserin orjinali 2009'da yayımlanmıştır).

Weber, B., & Wolf, A. (2017). Questioning the question. A hermeneutical perspective on the "art of questioning" in a community of philosophical inquiry. M. Gregory, J. Haynes, & K. Murris (Ed.), *The routledge international handbook of philosophy for children* içinde (s. 74-83). London and New York: Routledge.

Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education And Technology: Expanding The Space Of Learning*. New York: Springer

Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. I. E. Siegel & K. A. Renninger (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice* içinde (s. 877–954). New York: Wiley.

Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, *39*(6), 463-482.

Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children and Youth*, *55*(1), 10-16.

World Economic Forum (2016). *The Global Gender Gap Report*. Cologny/Geneva Switzerland: World Economic Forum.

WHO. (2019). *School-based violence prevention: A practical handbook*. Geneva: World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/school-based-violence-prevention-a-practical-handbook. (Erişim Tarihi: 15.09.2023).

Worley, P. (2021). *Felsefe Makinesi* (Çev. T. Büyükuğurlu). İstanbul: Paraşüt Kitap. (Eserin orjinali 2010'da yayımlanmıştır).

Worley, P. (2024). *Felsefe Dükkanu* (Çev. E. Bozkurt & N. Oyman Bozkurt). İstanbul: Say Yayınları. (Eserin orjinali 2016'da yayımlanmıştır).

Xu, A. (2022). The importance of philosophy for children. *International Journal of New Developments in Education*, 4 (7), 21-34.

Yalkın Yazgan, M. E. (2021). *Çocuklarla Felsefe*. İstanbul: Demavend Yayınları.

Yalman, D. (2020). İletişim ve işbirliği. A.D. Öğretir Özçelik ve M.N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* içinde (s.29-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2017). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıcılık.

Yavuzer H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer H. (2005). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2023). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M., & Bilgin, M. (2020). *Gelişim Psikolojisi. Bebeklik, Çocukluk ve Ergenlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yazıcı, Z., & Çetin, M. (2020). Sosyal beceri kavramı. D. Aslan (Ed.). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* içinde (s.1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yeşilyaprak, B., & Uçar, E. (2020). Öğrenmeden Öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* içinde (s.338-431). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldız, F. H. (2014). *John Dewey'in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri* **(**Doktora tezi**).** Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, N. (2024). *Okul öncesi eğitimde çocuklar için felsefe eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, N., & Bilican, Y.M. (2021). *Çocuk Edebiyatı ve Felsefe. Öğretmen ve Veliler için P4C Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Yılmaz, E., Ural, O., & Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Education Journal,* 26(3), 641-652. doi:10.24106/kefdergi.411752.

Young, E. L., Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in The Schools*, *43*(3), 297-312.

Yurtbakan, E. (2023). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarıyla yapılan çocuklar için felsefenin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 856-868. https://doi.org/10.24315/tred.1091403.

Yüceer, D., & Coşkun Keskin, S. (2022). Okul öncesi kurumlarında "çocuklar için felsefe"ye dayalı mevcut durumu değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 562- 583. DOI:10.17679/inuefd.988269.

Zaghi, R., Ahghar, G., & Imani Naeini, M. (2024). Effectiveness of philosophy for children on moral competencies of high school girl students in Gorgan. *Thinking and Children*, *14*(2), 143-173.

Zechowski, C. (2017). Theory of drives and emotions - from Sigmund Freud to Jaak Panksepp. *Psychiatria Polska* 51(6), 1181-1189.

Zembat, R., & Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri, Aile Katılımı Programı Uygulama Örnekleriyle*. İstanbul: Yapa Yayınları.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The Scientifc base linking social and emotional learning to school success. J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* içinde (s. 3–22). Teachers College Press.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. G. G. Bear & K. M. Minke (Ed.), *Children's needs III* içinde (s. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, *114*(2), 306-320.

Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29–45.

EKLER

EK-1- Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih Sayısı: 17.03.2023-423533

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.03.04-423533 17.03.2023
Konu : Kararlar

Sayın Doç. Dr. Zülfiye Gül ERCAN

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Özge ÖZKAN KILIÇ tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 15.03.2023 tarihli toplantısında alınan 02/04 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :RSF84825146 Pin Kodu :31522 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys
Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842284004 Faks : 2842284203
e-Posta:sosbilaletri@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr
Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

EK-2- Edirne İl Milli Eğitim İzni

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-87085441-44-79685529 12.07.2023
Konu : Anket İzni (Özge ÖZKAN KILIÇ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/02 sayılı Genelgesi
b)Trakya Üniversitesi Rektörlüğünün 21/06/2023 tarihli ve 444248 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencisi Özge ÖZKAN KILIÇ'ın Müdürlüğümüze bağlı Edirne Keşan İlçede bulunan Resmi Anasınıfı, Resmi Bağımsız Anaokulu, Özel Anasınıfı, Özel Bağımsız Anaokullarında bulunan öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik **"Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi"** konulu tez çalışması kapsamında veri toplama anket çalışması talebi Müdürlüğümüz Anket Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencisi Özge ÖZKAN KILIÇ'a ait anket çalışmasının; 25 Eylül 2023 – 05 Ocak 2024 tarihleri arasındaEdirne Keşan İlçede bulunan Resmi Anasınıfı, Resmi Bağımsız Anaokulu, Özel Anasınıfı, Özel Bağımsız Anaokullarında bulunan öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik gönüllülük esası gözetilerek, kurum faaliyetlerini aksatmadan, okul/kurum Müdürlüğünün denetiminde ve tüm sorumluluğun uygulayıcıda olması kaydı ile uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Sıdkı ZEHİN
Valı V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Çavuşbey Mahallesi Hükümet Aralığı Sokak No:4 Vilayet Yanı Merkez/EDİRNE
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Mustafa PAMUKÇU
Unvan : VHKİ
Telefon No : (0284) 212 61 22
E-Posta: Stratejigelistirme229@meb.gov.tr
İnternet Adresi: edirne.meb.gov.tr Faks: (0284) 212 61 26
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmış ve https://evrakdogrula.meb.gov.tr adresinden c33f-7afb-3622-9dbd-6ab1 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3- OSBED Ölçek İzni

16/12/2022

Sayın Ozge OZKAN KILIÇ,

Tarafımızca geliştirilen "Okul Oncesi Sosyal Beceri Olçeği"ni kullanımınız uygun bulunmuştur. Çalışmanızı yayınladığınız makalelerde Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği ile ilgili size gönderilen makalelere atıfta bulunulmalıdır. Okul Oncesi Sosyal Beceri Olçeği sadece belirtilen çalışmada kullanılabilir, başka bir çalışmada kullanılamaz ve başkalarına verilemez. Olçekte yer alan maddeler yayınlanmamalıdır. Çalışma sonuçları alındıktan sonra tarafıma bir örneği gönderilmelidir. Bu koşullara uygun olarak izin verilmektedir.

Doç. Dr. Ozlem YURT TARAKÇI
Istanbul Medeniyet Universitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Oncesi Eğitimi

Atıf için: Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, K. E., Özyürek, A., Akduman, G. G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Kağar, H. & Karasel, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21st Century Education and Society Education Sciences and Social Research Journal, 3* (8): 37–46.

"Okul Oncesi Sosyal Beceri Olçeği" nin bilimsel bir çalışma dışında başka hiçbir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacağını ve tarafımdan başkalarına verilmeyeceğini taahhüt ederim.

Adı Soyadı: Ozge OZKAN KILIÇ
Kurum: Trakya Universitesi
Planlanan araştırmanın konusu: Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi
Olçeğin kullanılacağı grup: Okul öncesi dönem 60-72 ay arası çocuklar.

IMZA

EK-4-Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçek İzni

20.12.2022

Sayın Özge ÖZKAN KILIÇ,

Prof. Dr. Ozana URAL ve Doç. Dr. Gülçin GÜVEN danışmanlığında "48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi" adlı doktora tezim kapsamında geliştirdiğiniz Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırmanızda kullanabilirsiniz.

Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ

EK-5- Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adıyla, 25 Eylül 2023 – 05 Ocak 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Olumlu Katkı Sağlamasıdır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Ölçek şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : Özge ÖZKAN KILIÇ

İletişim bilgileri :

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

...../...../.....

İsim-Soyisim/İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-6- Katılım Onay Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adıyla, Özge ÖZKAN KILIÇ tarafından 25 Eylül 2023 – 05 Ocak 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Hazırlanan Düşünme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Hazırlanan Eğitim Programının Çocukların Sosyal Becerilerine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Olumlu Katkı Sağlamasıdır.

Araştırmanın Nedeni: () Bilimsel araştırma (X) Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Resmi Anasınıfı, Resmi Bağımsız Anaokulu, Özel Anasınıfı, Özel Bağımsız Anaokulu

Araştırma Uygulaması: (X) Anket () Görüşme

() Gözlem (X) Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

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

Araştırmacı : Özge ÖZKAN KILIÇ

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../...../.....

İsim-Soyisim/İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-7- Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Velimiz,

Bu araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için soruların tamamını yanıtlamanız önem arz etmektedir. Verdiğiniz yanıtlar sadece akademik amaçlı kullanılacaktır, hiçbir şekilde farklı kurum ve kişilerle paylaşılmayacaktır. Çalışmaya sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Özge ÖZKAN KILIÇ

Çocuk Kodu:

Çocuğun Doğum Tarihi: _____/_____/_____

(Gün) (Ay) (Yıl)

1. Çocuğun Cinsiyeti:
   ( ) Kız ( ) Erkek
2. Kardeş Sayısı:.....
3. Annenin yaşı:
   ( )20-29 yaş ( ) 30-39 yaş ( ) 40-49 yaş ( ) 50 yaş ve üzeri
4. Babanın yaşı:
   ( )20-29 yaş ( ) 30-39 yaş ( ) 40-49 yaş ( ) 50 yaş ve üzeri
5. Annenin eğitim durumu
   ( ) Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul
   ( ) Lise ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
6. Babanın eğitim durumu
   ( ) Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul
   ( ) Lise ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
7. Annenin mesleği .....
8. Babanın mesleği .....
9. Ailenin aylık geliri:.....

EK-8- Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği – OSBED Örnek Maddeler

	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ (1-12)					
01. Selamlaşma: Farklı ortamlarda başkalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir mi?	1	2	3	4	5
02. Akranlarına ismiyle hitap etme: Akranlarıyla konuşurken isimleriyle hitap eder mi?	1	2	3	4	5
03. Kendini tanıtma: Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtır mı?	1	2	3	4	5

IV. DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ (38-49)					
38. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme: Duygularını, başkalarını fiziksel ya da sözel olarak rahatsız etmeden gösterir mi?	1	2	3	4	5
39. Engellenme durumuyla baş etme: Engellendiğinde sakin kalarak durumu kabul eder mi?	1	2	3	4	5
40. Hatalarıyla baş etme: Hata yaptığını kabul eder, söyler ve hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar mı?	1	2	3	4	5

EK-9- Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçek öyküleme tekniğinde, çocuklardan günlük yaşantılarında karşılaştıkları problem durumları ile ilgili anlatılan öykülerde canlandırdığı karakterin gösterdiği davranışı belirlemek ve aktarılan öykülerdeki durum ve ilişkilere yönelik sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Oluşturulan öykülerde oyuncak bebekler kullanılarak çocuklardan bu öyküleri canlandırmaları istenecektir. Yaşanan sosyal problem durumlarında çocuğun ana karakter olan bebekle gösterdiği davranış kayıt altına alınacaktır.

Ölçek araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel olarak uygulanacaktır.

UYGULAMA

✓ Çocuğa "Şimdi seninle bir oyun oynayacağız. Ben sana bu oyuncaklarla hikâyeler anlatacağım. Ama hikâyelerimizin sonunu senin tamamlamanı isteyeceğim." denir.

✓ Çocuğun cinsiyetine uygun olarak kız (Ela) ve erkek (Ali) ana karakter belirlenir. Hikâyelerde kullanılacak tüm karakterler çocuğa tanıtılır. Hikâyede kullanılacak karakterler şunlardır;

- **Kız Çocuk**: Ela
- **Erkek Çocuk**: Ali
- Anne
- Arkadaşlar (Doğa, Begüm, Cem, Sinan)
- Baba
- Kardeş
- Öğretmen

✓ Hikâyelerde kullanılacak materyaller gruplandırılarak hazırlanır. Her defasında masada sadece tek bir hikâyenin materyalleri bulunmalıdır. Kullanılacak materyaller şunlardır:

- Lavabo
- Koltuk
- Televizyon
- Oyuncak Köpek
- Halı
- Kırmızı Oyuncak Araba
- Kaydırak
- Küçük Ahşap Bloklar

✓ Çocuklardan verdiği cevaplar, gerekli izinler alınarak yazılı, sesli ve görsel kayıt altına alınacaktır.

✓ Örnek hikâye olarak belirlenen "Alay Etme" teması, ölçeğin kullanımı ile ilgili çocuğu hazırlamak amacıyla kullanılacağından değerlendirmeye dâhil edilmeyecektir.

✓ Çocuklardan alınan cevapların prososyal ve saldırgan davranışlar olarak değerlendirmesi yapılacaktır. Prososyal davranışlar için 1 puan, saldırgan davranışlar için 0 puan verilecektir.

EK-10- Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimi Seviye-1 Sertifika



P4C TÜRKİYE

KATILIM BELGESİ

ÖZGE ÖZKAN KILIÇ

P4C TÜRKİYE tarafından
12 - 20 Nisan 2021 tarihlerinde düzenlenen
P4C Eğitmen Eğitimi Seviye - 1
programını başarıyla tamamlamıştır.

Nihan Peker Antepe
P4C Eğitim Uzmanı

Serap Suvaroğlu
P4C Eğitim Uzmanı

Berna Peker Karasarlıoğlu
P4C Eğitim Uzmanı

EK-11- Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimi Seviye-2 Sertifika



P4C TÜRKİYE

BAŞARI BELGESİ

ÖZGE ÖZKAN KILIÇ

P4C TÜRKİYE tarafından
14 Haziran - 05 Temmuz 2021 tarihlerinde düzenlenen
P4C Eğitmen Eğitimi Seviye - 2
programını başarıyla tamamlamıştır.

Nihan Peker Antepe
P4C Eğitim Uzmanı

Serap Suvaroğlu
P4C Eğitim Uzmanı

Berna Peker Karasarlıoğlu
P4C Eğitim Uzmanı

EK-12- Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimi Seviye-3 Uzmanlık Sertifika



P4C TÜRKİYE

UZMANLIK BELGESİ

ÖZGE ÖZKAN KILIÇ

P4C TÜRKİYE
tarafından 14 Eylül - 4 Ekim 2021 tarihlerinde düzenlenen
P4C Eğitmen Eğitimi Seviye - 3 Uzmanlık
programını başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya
hak kazanmıştır.

Nihan Peker Antepe
P4C Eğitim Uzmanı

Serap Suvaroğlu
P4C Eğitim Uzmanı

Berna Peker Karasarlıoğlu
P4C Eğitim Uzmanı

EK-13- Okul Öncesi dönem Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimi Sertifika



P4C TÜRKİYE

BAŞARI BELGESİ

ÖZGE ÖZKAN KILIÇ

P4C TÜRKİYE tarafından
Aralık 2023 tarihinde düzenlenen
Okul Öncesi Çocuklarla Felsefe
uzmanlık programını başarı ile tamamlamıştır.

Nihan Peker Antepe
P4C Eğitim Uzmanı

Özlem Tavuş
P4C Eğitim Uzmanı

EK-14-Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı Etkinlik Örneği



Etkinlik Adı:
Farecik ve Kurabiye
Etkinlik Türü:
Türkçe-Okuma-yazmaya hazırlık-Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu: 5-6 Yaş
Uyaran Kaynağı:
Eğer Bir Fareciğe Kurabiye verirsen

MATERYALLER : "Eğer Bir Fareciğe Kurabiye Verirsen" isimli hikaye kitabı, kahverengi kartonlar, elişi kağıtları, çeşitli renkte düğmeler, ponponlar, bocuklar, yapıştırıcı ve makaslar.
KAVRAMLAR : Duygular (Mutlu)
Felsefi Kavram: Fedakâr olmak, yardımcı olmak

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ:
Bilişsel Gelişim
Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)
Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
Dil Gelişimi
Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)
Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinlediklerini/izlediklerihakkında yorum yapar.)
Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri:

EK-15-Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı Etkinlik Örneği







ÖZGEÇMİŞ