

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI



ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİM PROGRAMININ 48-72
AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖZDENUR SEMİZ

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM OKYAY

BOLU, TEMMUZ - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Gözdenur SEMİZ tarafından hazırlanan “**ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİM PROGRAMININ 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak oy birliği kabul edilmiştir. 26/07/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL
Akdeniz Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Kübra KANAT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2022/458 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
GÖZDENUR SEMİZ

ÖZET

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİM PROGRAMININ 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖZDENUR SEMİZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM OKYAY

BOLU, TEMMUZ - 2024

XI+ 135

Bu araştırmada “ÇİF Eğitim Programı’nın 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel modelde yürütülen çalışmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Bolu MEB’e bağlı iki anaokulunda öğrenim görmekte olan 48-72 aylık çocuklardan toplam 35 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna 8 hafta süren ve 16 etkinlik planı içeren ÇİFEP uygulanmıştır. Araştırmada veriler “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ve “Genel Bilgi Formu” yoluyla toplanmıştır. Veri analizinde normallik koşullarının sağlanması ile gruplar arası farklılıkların analizi için “İlişkisiz Örneklem için t Testi” ve grup içi farklılıkların analizi için “İlişkili Örneklem için t Testi” kullanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda deney ve kontrol grubunun ön testleri arasında bir farklılık olmadığı, her iki grubun ön test ve son testleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun son test verileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubuna uygulanan kalıcılık testi ile son test arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, araştırma verileri ışığında ÇİF Eğitim Programının okul öncesi çocukların sosyal problem çözme becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Problem Çözme, Çocuklar için Felsefe

ABSTRACT

THE EFFECT OF PHILOSOPHY EDUCATION PROGRAM FOR CHILDREN ON SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF 48-72 MONTHS-OLD CHILDREN

MA THESIS

GOZDENUR SEMİZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION

(SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR. ÖZLEM OKYAY)

BOLU, JULY 2024

XI+ 135

This study aimed to examine the effect of the P4C Education Program on the social problem solving skills of 48-72 month-old children. In the study conducted in the quantitative model, a pre-test-post-test matched control group design from quasi-experimental designs was used. A total of 35 children aged 48-72 months who were studying in two kindergartens affiliated with the Bolu MEB in the fall semester of the 2023-2024 academic year constituted the study group of the study. The P4C Education Program, which lasted 8 weeks and included 16 activity plans, was applied to the experimental group. Data in the study were collected through the “Wally Social Problem Solving Test” and the “General Information Form”. In the data analysis, the “Unrelated Samples t Test” was used to analyze the differences between the groups by ensuring normality conditions and the “Related Samples t Test” was used for the analysis of the differences within the groups.

As a result of the data analysis, it was seen that there was no difference between the pre-tests of the experimental and control groups, and there was a significant difference between the pre-tests and post-tests of both groups. It was determined that there was a significant difference between the post-test data of the experimental and control groups in favor of the experimental group. It was concluded that there was no significant difference between the retention test applied to the experimental group and the post-test, and that the P4C Education Program was effective in the social problem-solving skills of preschool children in the light of the research data.

KEYWORDS: Preschool Education, Social Problem Solving, Philosophy for Children

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Araştırmanın Sayıltıları	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	8
2.1 Çocuk ve Felsefe	8
2.1.1 Çocuklar için Felsefe'nin Felsefî ve Eğitsel Temelleri/ Kuramsal Temelleri	10
2.1.2 Çocuklar İçin Felsefe'nin Çocuklara Katkıları	15
2.1.3 Çocuklar için Felsefenin Dünya ve Türkiye'deki Gelişimi	18
2.1.4 Çocuklar için Felsefede Eğitim Metotları	21
2.1.5 Çocuklar için Felsefede Etkinliklerin Uygulanması	28
2.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim	38
2.2.1 Sosyal Gelişimin Temel Kavramları	42
2.2.2 Sosyal Gelişim Kuramları	44
2.2.3 Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler	55
2.3 Sosyal Problem Çözme	59
2.3.1 Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Davranışı	61
2.3.2 Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Öğeleri	62
2.3.3 Sosyal Problem Çözme Aşamaları	64
2.4 Literatürde Çocuklar için Felsefe Hakkında Yapılmış Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar	67
2.5 Literatürde Sosyal Problem Çözme Becerileri Hakkında Yapılmış Yurt İçi Ve Yurt Dışı Çalışmalar	73
3. YÖNTEM	81
3.1 Araştırmanın Modeli	81
3.2 Çalışma Grubu	82
3.3 Veri Toplama Araçları	84

3.3.1 Genel Bilgi Formu	84
3.3.2 Wally Sosyal Problem Çözme Testi	85
3.4 Verilerin Toplanması	86
3.5 Verilerin Analizi	93
4. BULGULAR	94
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
6. KAYNAKLAR.....	104
7. EKLER.....	116
EK 1 Etik Kurul İzni	116
EK 2 Milli Eğitim Bakanlığı İzni	117
EK 3 WALLY Sosyal Problem Çözme Testi İzni	118
EK 4 Örnek Etkinlik Planı (1)	119
EK 5 Örnek Etkinlik Planı (2)	125
EK 6 Uzman Görüşü Formu	132
EK 7 Belirtke Tablosu	134

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1.1. Araştırmada kullanılan deneysel desen	81
Tablo 3.2.1 Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik bilgileri	83
Tablo 3.4.1 Seçilen Sosyal Problemler ve Hikâye Kitaplarının Listesi	87
Tablo 3.4.2 Düşüncenin Öğelerine Yönelik Soru Türleri	91
Tablo 3.5.1 Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin elde edilen verilerin normallik dağılımları	93
Tablo 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme ölçeği ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları ..	94
Tablo 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test- son test sosyal problem çözme puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi sonuçları	95
Tablo 4.3 Deney ve kontrol grubundaki çocukların son test sosyal problem çözme puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları	96
Tablo 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların son test- kalıcılık testi sosyal problem çözme puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi sonuçları	96

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ÇİF	: Çocuklar için Felsefe
ÇİFEP	: Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı
FST	: Felsefi Sorgulama Topluluğu
IAPC	: Institute for the Advancement of Philosophy for Children- Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
P4C	: Çocuklar için felsefe
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences- Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TMPT	: Thinking from Multidimensional Perspectives Training Program
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

TEŞEKKÜR

Emek ve özveri ile hazırladığım çalışmamı sizlerle paylaşmaktan gurur duyuyorum. Öncelikle çalışmamı yürütürken yaşadığım bütün sorunların üstesinden gelmemde bana destek olan ve ufkumu genişleten, sevgisini ve ilgisini her zaman güler yüzüyle hissettiren, çalışmanın her aşamasında bana yardımcı olan ve rehberlik eden, hayata bakış açımı değiştiren, bilgisi ve donanımıyla potansiyelimi arttıran, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY’a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez savunması sürecinde ufkumu aydınlatan, farklı bakış açıları kazanmamı ve eksiklerimi görmemi sağlayan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL ve Dr. Öğr. Üyesi Kübra KANAT hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Çalışmanın uygulama sürecinde destekçim olan, çalışmanın her aşamasına büyük ilgi gösteren Latife Hanım Anaokulu ve Şerife Bacı Anaokulu okul yöneticilerine, öğretmenlerime ve velilerimize çok teşekkür ederim. Çalışmanın uygulama sürecinde yer alan minik filozoflarıma çalışmaya aktif katılım gösterdikleri, aramızdaki sevgi ve güven bağının kuvvetlenmesini sağladıkları için sonsuz teşekkürler.

Hayatımın her anında yanımda olan, haklarını asla ödeyemeyeceğim, bu günlere gelmemde bana destek olan, fikirlerime ve düşüncelerime değer veren, yanımda benimle birlikte güçlü ve kararlı duran, benimle birlikte öğrenip kendini geliştiren annem Döndü SEMİZ, babam Halil İbrahim SEMİZ ve kardeşlerim Sıla SEMİZ ve Tuğba Neva SEMİZ’e çok teşekkür ederim.

En zor zamanlarımdan kurtarıcısı, pes etmeme asla izin vermeyen, bana olan inancı ve güveniyle minnettar olduğum Mert Can ÇEBİ’ye ve neşe kaynağım, küçücük kalbinde kocaman sevgi barındıran, kendi dilinde her zaman destekçim evcil hayvanım Masal’a çok teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar hakkında bilgiler yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Hızla gelişen ve değişen dünya şartları insan potansiyelinden beklentileri de arttırmıştır. Bu beklentileri karşılamak için birçok farklı ülke, eğitimde çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar arayışındadır. Çocukları pasif kılan ezberci eğitim anlayışından çıkarak çağa ayak uyduran, üretebilen ve geliştirebilen nesillerin yetişmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımların temelinde çocuğu merkeze alan bir anlayış göze çarpmaktadır. Öğretmekten ziyade öğrenmeyi önceliklendiren çocuk merkezli eğitim, çocuğun öğrenme potansiyelini açığa çıkarmaya çalışır. Çocuk merkezli eğitim içsel motivasyonunun geliştirilmesini önemseyen, planlamaların ve düzenlemelerin içerisinde çocuğun da bulunduğu, çocuğun seyirci değil katılımcı olduğu bir eğitim yaklaşımıdır. Çocuğun bireyselliğine vurgu yapılarak bireysel farklılıkların önemsenip kendi öğrenme sürecini ilgisine ve ihtiyacına göre düzenleyebilmesi için olanaklar sağlanması, seçim ve keşifler yaparak oyun yoluyla öğrenmesi, öğretmenin süreç içinde çocuğa eşlik ederek öğrenmesini üst düzeye çıkarması çocuk merkezli eğitimin temel özelliklerindendir (Eskidemir Meral ve Tezel Şahin, 2023). Çocuk merkezlilik bakış açısıyla yola çıkan Çocuklar için felsefe yaklaşımı da son yıllarda dikkat çeken uygulamalardan biridir.

Okulların çocuklara düşünmeyi öğretme konusunda yeterli olmadığını düşünen felsefe profesörü Matthew Lipman, 1960'lı yıllarda Montclair Üniversitesi'nde yer alan meslektaşları ile birlikte Çocuklar için Felsefe Programı'nı geliştirmiştir. Lipman Columbia Üniversitesi'nde yaptığı çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerinde zorlandıklarını ve ilgisiz olduklarını fark etmiş, küçük çocukların meraklı ve ilgilirken büyüdüklerinde pasif ve ilgisiz kalmalarının nedenini sorgulamıştır. Eğitim sisteminin yetersizliğine dikkat çeken Lipman, eğitim müfredatına bir yenilik getirip çocuklar için felsefe (ÇİF) yaklaşımının düşünmeyi öğretip merakı ve ilgiyi diri tutacağını savunmaktadır (Fisher, 2013; Özkan, 2020).

Çocuklar için felsefe yapmanın gerekçelerini sunan Lipman (1994), eleştirel düşünme becerisini kazandırmada mevcut eğitim programının felsefi açıdan yetersiz kaldığını, felsefenin doğal bir merak gerektirdiğini, çocuk ve felsefenin bu anlamda uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çocukların hayat konusunda anlam aradıklarını ve felsefenin bunun için uygun olduğunu, düşünme becerisinin gelişimi için çocukların felsefeye ihtiyaçlarının olduğunu dile getirmektedir (Akt. Masangu, 2020).

Çocuklar için felsefede amaç, çocuklara filozofları ve onların düşüncelerini öğretmek değil, eleştirel ve yaratıcı düşünce becerilerini geliştirmektir. Çocuklar için felsefe eğitiminde, felsefi bir diyaloga katılım sağlayan, felsefi soruları derinlemesine tartışan çocuklarda farklı bakış açıları gelişir. Bu da çocukta doğal olarak var olan merak duygusundan yararlanmayı gerektirir. Felsefi sorgulama sürecinde fikirlerini ifade ederken gerekçeler sunma ve bir tartışmanın nasıl inşa edileceğinin kavranması geliştirilmektedir (Topping, Trickey ve Cleghorn, 2020). Bu yaklaşım 60'tan fazla ülkede anaokulundan ilkokula, ilkokuldan ortaokula, üniversitelerde ve iş yerlerinde başarıyla uygulanmaktadır (Daniel ve Auriac, 2011; Fisher, 2013; Topping, Trickey ve Cleghorn, 2020).

Toplumsal yaşantı, kültür, deneyimler, gözlemler çocuğun sosyalleşmesinde önemlidir. Çocuğun sağlıklı biçimde sosyalleşmesi için dil becerileri, çevrenin içinde yer alması ve normal gelişim özelliklerini bulundurması gereklidir. Zengin uyaranın olduğu bir ortam, merak ve etkili iletişim kurma, çocuğun tecrübeleri sosyalleşmeyi kolaylaştırmada önemli rol oynamaktadır (Erten, 2012). Çocuklar için felsefe yaklaşımı eleştirel düşünme becerisi ile birlikte çocuklarda ortak bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olarak sosyal becerilerinin desteklenmesini de sağlar (Lim, 2015; Okur, 2008). Bu nedenle, kişilik gelişiminin büyük oranda şekillendiği, sosyal davranışların edinildiği okul öncesi dönemde sosyal becerilerin desteklendiği, dayanışmacı öğrenmenin geliştirildiği eğitim programlarının uygulanması önemlidir. Çocuklar için Felsefe yaklaşımı da araştırma topluluğuyla ortak bir bilincin oluşmasına katkıda bulunması nedeniyle sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağlar (Okur, 2008).

Problem çözme becerileri küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Çocuklarda problem çözme becerileri, günlük yaşantısında ev ve/veya okul

ortamında arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerde, birlikte oynadıkları oyunlarda, iletişim ve etkileşimlerinde sorunları hangi yol ve yöntemlerle çözüme kavuşturduklarıyla ilişkilidir (Swanson, O'connor ve Carter, 1991). Problem çözme becerileri sonradan edinilebilmektedir ve çevreye adapte olmayı sağlamada yardımcı olmaktadır. Bu yüzden küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi gereken becerilerdendir (Özyürek vd, 2018).

P4C'de farklı fikirlerin akla uygun olup olmamasına göre değerlendirilmesi, fikirler birbiriyle bağdaşmasa dahi bu fikirlerin farklılıklarıyla çocuklara barış içinde yaşama yetisini kazandırmak çocuklar için felsefenin önemli bir göstergesidir. Çocuklar için felsefede, çocukların akılcı bir şekilde sürdürülen bir sorgulama içinde fikirlerini özgürce ifade edip bunu sorularla zenginleştirebilmeleri ve sürecin aktif katılımcıları olabilmeleri demokratik kültür ve toplum için önemli görülmektedir. Çocuklar için felsefe soruşturmalarında çocuklar akılcı biçimde diyaloglar oluşturabilir, sosyal ve politik açıdan gelişen sistemin bir parçası olmalarına dair farkındalık geliştirebilirler. Sistemin parçası olan çocuklar sistemde onları rahatsız eden durumlarda özgürce değişiklik talep ederek değişiklik sürecinin bir parçası olarak yer alabileceklerdir (Çevik, 2023).

Kişiliğin ve diğer gelişim alanlarının temellerinin atıldığı okul öncesi dönem insan yaşantısında kritik bir öneme sahiptir. Eleştirel düşünebilen, sorgulayan, yaratıcı ve hayal gücü yüksek, problemlere çözüm üretebilen nesillerin yetişmesi için çocuklar için felsefe yaklaşımı önemli bir role sahiptir. Gelişen ve değişen toplumda çocuklar günlük yaşamında daha fazla uyarana ve çevre etkileşimi ile birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Çocukların yaşadıkları sosyal problemlere akılcı ve ahlaki çözüm üretebilmesi, sağlam argümanlarla eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünce becerileri geliştirebilmesi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi ve duygudaşlık kurabilmesi açısından çocukların özenli düşünme becerilerinin gelişimi oldukça önemli görülmektedir. Bu alanda yapılan literatür incelemesinde, Türkiye'de ve dünyada Çocuklar için Felsefe yaklaşımının okul öncesi dönem çocuğunun sosyal problem çözme becerisine etkisiyle ilgili farklı düşünme yaklaşımları kullanılarak yürütülmüş çalışmalar mevcuttur. Ancak yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu sebeple alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada “Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı’nın 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini” incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ne ait ön-test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
2. Deney grubu çocuklarının “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ne ait ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu çocuklarının “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ne ait ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ne ait son-test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
5. Deney grubu çocuklarının “Wally Sosyal Problem Çözme Testi”ne ait ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Lipman Columbia Üniversitesi’nde yaptığı çalışmalarda öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerinde zorlandıklarını ve ilgisizliklerini fark etmiş, küçük çocukların meraklı ve ilgilyken büyüdüklerinde nasıl pasif ve ilgisiz kaldıklarını sorgulamıştır. Bu sorgulamanın sonucunda eğitimin yetersiz olduğu sonucuna ulaşarak Çocuklar için felsefe çalışmaları ile aslında düşünmeyi öğretip merakı ve ilgiyi diri tutacağına inanmıştır (Fisher, 2013).

Çocuklar için Felsefe yaklaşımında amaç, bilginin zihne kaydedilmesinden ziyade çocukların felsefi oturumlarda tartışılması için belirlenen konudaki çatışmaya ve çözümlerine farkındalık edindirmek olduğu vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımda eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle uyaran sunma, soruşturma ve değerlendirme felsefi oturumların aşamaları olarak belirlenmiştir. Çocuklar, felsefe yaparak günlük hayattaki sorunlarına cevap ararlar. Böylece muhakeme yapmayı, kavramların ve uygun kelimelerin etkisini, tutarlılığı ve tutarlılığın yararlarını, mantıklı düşünebilmeyi, hayal gücünde özgürleşmeyi deneyimlerler (Lipman, 2009).

Çocuklar için felsefe çocuğun dil ve iletişim becerilerini geliştirmesinin yanı sıra derin ve ilgi çekici sorular sorma, işbirliği içerisinde tartışmalara katılma, nedenler ve gerekçeler sunma, fikir üretme ve geliştirme, başkasının ve kendisinin farkında olma becerilerini geliştirmektedir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı felsefi hikâyeler yoluyla metinlerden mantıksal çıkarımlar yapma, sözel akıl yürütme yeteneğini geliştirmektedir. Felsefi oturumlar duygusal zekâyı geliştirirken vatandaşlık ve demokrasi konusunda temellerin atılmasını da sağlamaktadır (Fisher, 2013).

Çocuklar için Felsefe bireyin kendini ve çevresini tanıyarak daha başarılı, yaratıcı, üretken, kendini geliştirmeye açık ve mutlu hissetmesini sağlayabilmektedir. Yaratıcı ve üretken olabilmek için bireylerin sorgulayabilen, argümanlar üretebilen bireyler olmaları önemlidir. Toplumda sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi bireylerin sosyal becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir. Erken yaşlardan başlayarak verilen çocuklar için felsefe eğitimiyle bireyler toplumu sorgular ve gelişimine destek sağlar. Bu bağlamda, gelişmiş ülke düzeyine ulaşabilmek için çocuklar için felsefe eğitiminin önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Okur, 2008).

Sosyal problem çözme becerisi, bireyin sahip olduğu inanç, tutum, duygu, düşünce veya ihtiyaçlarına bağlı olarak ortaya çıkan problemleri çözerek sosyal ve duygusal olarak uyum sağlamaları olarak tanımlanmaktadır (Pellegrini ve Urbain, 1986). Çocuklar için felsefe etkinliklerinde sürecin eğlenceli geçmesi önemlidir. Gaut ve Gaut (2012) 4 yaşında yaptığı felsefe etkinliklerinden sonra çocuğun soru sormayı sevdiğini belirttiğini ve üç yaşındaki bir çocuğun da felsefeyi sevdiğini ve neden olarak hazır olduğunda düşünüp konuşabildiğini belirtmiştir.

Nitekim, çocuklar için felsefe yaklaşımında da çocuk, akranlarıyla birlikte düşünerek akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir. Çocuk, felsefi oturumlarda bir argüman öne sürerken ortaya koyduğu nedenler, zıt fikirlerle eleştirel düşünme becerisini, başkalarının fikirlerini dikkate alarak saygıyla dinleyerek dinleme becerisini, fikirlerini öne sürerek ve tartışarak yaratıcı düşünme becerisini, aynı zamanda başkalarına fikirlerini beyan ederek iletişim becerilerini ve başka fikirlere açık ve saygılı olarak sosyal becerilerini geliştirebilmektedir (Gaut ve Gaut, 2012). Çocuklar için Felsefe yaklaşımı zihinsel alandaki gelişmelerle çocuğun, sosyal

problemler hakkında bilişsel işlemler yapabilme becerisini desteklemektedir (Yılmaz ve Tepeli, 2013). Bu yaklaşımda eğitimci (kolaylaştırıcı), felsefi etkinlik sürecinin oluşturulması ve sürdürülmesinde, çocuğun eleştirel, yaratıcı, duygudaşlık ve sosyal problem çözme gibi becerileri edinmesinde kritik rol oynar (Yüceer ve Coşkun Keskin, 2022).

Çocuklar için felsefe konusunda alanyazın incelendiğinde; okul öncesinde eğitim görmekte olan çocukların araştırma ruhu ve duygusal zekâsı (Rezai ve Abdolrahimi, 2022), paylaşma becerisi (Yıldırım Doğru, Doğru ve Doğru, 2021), eleştirel düşünme becerisi (Karadağ ve Demirtaş, 2018; Taşdelen ve Tuncer, 2017; Yurtbakan, 2023), problem çözme becerisi (Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022), eleştirel diyalogun gelişimi (Daniel, Gagnon ve Pettier, 2012), dinleme becerisi (Karaboğa, 2023), felsefi tutum ve davranışlar (Dirican ve Deniz, 2020), zihin kuramı ve yaratıcılık (Taş, 2017), özerk düşünme, demokrasi, yurttaşlık becerilerine etkisi (Nuyan ve Yenisoy Şahin, 2023), felsefi sorgulama süreçlerinde okul öncesi çocuklarının verdikleri soru ve cevapların düzeyi (Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018), ÇİF eğitiminde çocuk edebiyatının kullanımı (Ceran, 2019; Canbaz ve Sayı, 2022; Javari, Samadi ve Ghaedi, 2015; Kenan ve Demir Çelebi, 2014; Tozduman Yaralı, 2020) konularını inceleyen çalışmalar bulunmuştur.

21. yüzyıl becerilerini bütün eğitim kademelerinde çocuklara kazandırmak ve bu becerilere olan farkındalığı arttırmak bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda, düşünmenin dört özelliği olan eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme becerilerinin çocuklara kazandırılması oldukça önemlidir. Çocuklar için Felsefe eğitimi de merakı diri tutan, sorgulayan, günlük yaşamında karşılaştığı problemlere çözümler bulan ve bunları yaparak yaşayarak keşfedip uygulayan bireyler oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir (Erkol, Saralar Aras ve Akan, 2022).

Bu açıdan bakıldığında alanyazında çocuklar için felsefe yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerisine etkisini araştıran çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı'nın 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini inceleyen bu çalışmanın yeni bakış açıları sunacağı ve yeni çalışmalara temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmaya katılan çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Testi’nde yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Bolu İl merkezinde MEB’e bağlı bağımsız iki anaokulu ile sınırlıdır. 48-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden toplamda 35 çocuk katılmıştır.
- Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları “Genel Bilgi Formu” ve Kayılı ve Arı’nın (2015) uyarlamasını yapmış olduğu “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile sınırlıdır.
- Araştırma, Çocuklar için Felsefe eğitim programı kapsamında 60 dakikalık felsefi oturumlar şeklinde 8 hafta, haftada iki gün ve 16 oturum ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Felsefe: Seçilemeyen, yaşamdaki koşullar hakkında tatmin edici bir bilgi sahibi olunamayan, bilinmeyenlerin ve belirsizliklerin içinde, insan kazanımlarının boyutlarını inceleyerek hayatı güvenli hale getirebilmeyi sağlayan bir etkinliktir (Işıldak, 2006).

Çocuklar için Felsefe (P4C): Çocuklara felsefi düşünme ile ilgili tutumları tanıtmayı, felsefi düşünme biçimlerini edindirmeyi hedefleyen bir çabadır (Taşdelen, 2014).

Sosyal Problem Çözme Becerisi: Bireyin ya da grubun günlük hayatta karşılaştıkları sorunları tanımlamaya ve sorunlara etkili çözümler aramaya çalıştığı, bireyin kendi kendini yönlendirerek sonuca ulaştığı bilişsel davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla ve Nezu, 2010).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Çocuk ve Felsefe

Felsefe terimi TDK'da "Filozofun, felsefe okulunun veya bir çağın öğretisi olarak nitelendirilen felsefe, varlığın ve bilginin soyut düşünme yoluyla araştırılması ve bireyin dünya görüşünü oluşturmaları" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024).

Felsefe soru sorarak başlamaktadır. İnsan, merakının getirdiği sorulara cevap bulma arzusu taşımaktadır. Felsefi sorular çok erken yaştan itibaren sorulabilir. Birey, yaşadığı dünyaya ilişkin şaşkınlık içerisinde kalarak hayat, ölüm, ilişkiler hakkında sorular sorar ve cevaplar arar. Çocuklar da doğası gereği tüm saflıkları ve duygusal yoğunluklarıyla yaşamı merak edip cevaplar bulma arayışındadır. Felsefenin içerisinde yer alan bilgelik sevgisi merak, düşünme ve sorgulama yapmaya dayanmakta ve bu özellikler çocuklarda da bulunmaktadır (Chirouter, 2024; Çiçek, 2017).

Çocukların felsefe yapıp yapamayacağına dair pek çok görüş bulunmaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren felsefi sorgulama yapılabileceğini düşünen görüşler ve çocukların soyut düşünme, akıl yürütme ve felsefi sorgulama yapabilme yetisine sahip olmadığını düşünen görüşler şeklinde ayrılmaktadır (Akan ve Bilgin, 2022).

Piaget (1997) zihinsel gelişim kuramıyla çocukların 12 yaştan sonra soyut düşünebildiklerini ve böylelikle mantığın ve sistematik düşünebilmenin bu evrede gelişebildiğini bu sebeple de soyut dönemden önce çocukların felsefe yapmalarının mümkün olmadığını öne sürmektedir. İşlem öncesi dönemde çocuğun algısal sınırlılıklarının olduğunu belirten Piaget, çocuğun gördüklerini taklit ettiğini savunmaktadır. Piaget'in çalışmalarını inceleyen Kitchener (1990), Piaget'in bu görüşlerini deneysel açıdan yetersiz bulması yönüyle eleştirmektedir. Kitchener, Piaget'in (1933) yayınlanmış olan "Children Philosophies" makalesini incelemiştir. Piaget'in bilişsel gelişimde kültürel ve sosyal etkileşim faktörlerini göz önünde bulundurmamasını öne sürerek çocukların yetenek ve kapasitelerini küçümsediğini belirtmektedir. Kitchener aynı zamanda çocukların Sokrates öncesi filozofların felsefi teorilerini öne sürebildiklerini dile getirmektedir. Bu konuda Matthews'un

da kendisiyle aynı fikirde olduğunu söylemektedir. Piaget'in iddia ettiğinin aksine çocukların düşünce gelişiminde diğer çocuklarla etkileşiminin etkili olabileceğinin, farklı bakış açıları kazandırarak uygun bir yönlendirmeye zıtlıklar üzerine düşünebileceklerinin vurgusunu yapmıştır. Yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilerek düşünme becerileri kazandırılabilir ve çocuklar felsefe yapabilmektedir.

Günümüzde teknolojik araçların yaygınlaşması ve bu nedenle çocukların uyarılarının fazla olması sebebiyle Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel gelişim teorisinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Kızıltan ve Dombaycı, 2020).

Gareth B. Matthews (2023) kaleme aldığı *“Felsefe ve Çocuk: Çocukların Felsefi Sorularına Yanıt Vermek”* adlı eserinde Piaget'in felsefi olgunlaşmanın bir ilerleme ve aşamalar yoluyla olabileceği görüşünü tamamen reddetmektedir. Felsefi olgunlaşmada neyin ilerleme sayılabileceğinin bilinmesinin imkânsıza yakın olduğunu belirtmektedir. Özellikle yaş olarak bir kıstasın yapılamayacağını söylemektedir. Dahası sıra dışı cevapları göz ardı eden Piaget'in standart yanıt arama çabasından yakınmaktadır. Matthews standart yanıtların sosyalleşmenin bir ürünü olduğunu ancak sıra dışı olarak belirlenen yanıtların ise felsefi bir sorgulamadan geçen yanıtlar olmasını muhtemel görmektedir. Ancak Piaget de “Düşünme Nosyonu” adlı yazdığı bölümün içeriğinde çocukların büyük bir düşünce dünyasına sahip olduğunu kabul eder ve bu düşüncelerini kelimelere döktüğünde bunların yetersiz kaldığından bahsetmektedir. Matthews Piaget'i çok sert bir şekilde eleştirdiği kitabının bölümünde Piaget'in çalışmasında örneklerini çok daralttığından ve bu örneklerine bakarak bir şeyler söylemenin zor olduğundan bahsetmektedir. Nitekim Piaget'in çocukla felsefe yapma şansı bulduğunu fakat bunu iyi değerlendiremediğini belirttiği pasajda Piaget'in çocuğun kafa karışıklığına karşı duyarsız kaldığını ve böylelikle bu diyalogun bir felsefi soruşturma olmadığından dem vurmaktadır.

Lipman ve Dewey, çocukların doğası gereği felsefi sorgulamalar yapabileceğini, felsefe yapmaya yetişkinlerden daha yatkın olduklarını, açık zihinlerinin, merak duygusunun yoğunluğunun çocukları filozofluğa daha çok yaklaştırdığı görüşünü savunmaktadır (Koyuncu ve Demircan, 2022). Worley (2009) felsefenin merakla başladığını ancak bunun tek başına yeterli olmadığını,

felsefe yapabilmenin bazı gerekliliklerinin olduğunu savunmakla birlikte, çocukların felsefi sorgulamaya eğilimli olduklarını, akıl yürütmenin yapılma biçiminin desteklenerek doğru bir yönlendirmeye, uygun amaç ve yöntemlerle felsefi bir programa açık olduklarını dile getirmiştir. Aynı zamanda felsefi eğitimin yürütülebilmesi için kolaylaştırıcının felsefe bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. . Benzer şekilde McCall (2017) bu görüşü destekleyerek çocukların felsefe yapma kapasitesinin var olup olmadığının ancak soyut düşünebilme kapasitelerinin deneyimlerle ortaya çıkarılması ile anlaşılabilirliğini dile getirerek ispatlamaya çalışmıştır.

Araştırmalara bakıldığında çocukların filozoflar kadar felsefe yapamayacakları ancak felsefi düşünme becerisini edinebilecekleri açıktır. Çocukların düşünme eylemini geliştirebilmeleri için felsefi sorgulama etkinliklerine yer verilmelidir.

2.1.1 Çocuklar için Felsefe'nin Felsefi ve Eğitsel Temelleri/ Kuramsal Temelleri

Sokrates, tümevarım yöntemini kullanarak bireylerin mantıksal sonuçlara ulaşması için sokratik yöntemi geliştirmiştir. Sözlü olarak yapılan bu yaklaşımın evrensel kabul edilen doğruya ulaşmak amacı gütmekten dolayı soruların tekrar tekrar sorulması söz konusudur. Sokratik yöntemde, öğretmen öğrenciyi sorularla şekillendirip derin anlamlara yönlendirmeyi amaçlamaktadır (Keng, 1996).

Sokrates'in öğrencisi Platon, Sokrates'in oluşturmuş olduğu sokratik diyalog yöntemini olduğu gibi alıp geliştirmiştir. Platon Sokrates'in yöntemini o kadar içselleştirmiştir ki filologlar günümüzde bile hala neyin Platonik, neyin Sokratik olduğunu kesin çizgilerle ayıramamışlardır. Tümevarım yönteminin bilimsel araştırmalarda kullanılmasının yanı sıra felsefi diyaloglarda da metafiziksel varsayımların kafa karışıklığı oluşturması iddiası bulunmaktadır. Ancak Nelson, Platon'un yazdığı Sokrates'in diyaloglarında hatalar olduğunu, Sokrates'in en can alıcı noktalarda uzunca bir monoloğa girmesini doğru bulmaz. Nitekim Sokrates'in en büyük başarısı dogmatizmi felsefeden dışlayarak yeni bir yöntem geliştirmiş olmasıdır. Nelson'a göre içerisinde Sokrates'in bulunmadığı felsefe dersi, felsefe değildir (Nelson, 2006).

Redd ve Johnson (1999), çocuklar için felsefeyle Sokrates'in yöntemindeki ortak noktaları aşağıdaki gibi sıralamıştır (akt. Akkocaoğlu Çayır, 2015):

- Sokrates, yönteminde insan deneyimlerine önem verirken çocuklar için felsefe soruşturmalarında da insan deneyimleri önemli bir rol oynamaktadır.
- Sokrates, diyalog yoluyla öğretirken çocuklar için felsefe eğitiminde de öğretmen rehberlik yaparak diyalog yoluyla çocukların görüşlerini ortaya çıkarır.
- Sokrates, kendini bilge olarak görmeyip mütevazı davranırken diyaloglarla insanlara yardım eder. Çocuklar için felsefe eğitiminde de öğretmen bilgi anlamında güçlü olmasa da pedagojik anlamda güçlü olmalı ve tartışmayı iyi yönetebilmelidir.
- Sokrates, insan ayırt etmeksizin herkesle diyalog yoluyla ciddi konuları konuşabilmektedir. Çocuklar için felsefede de öğretmen çocukların felsefe yapabileceğine inanır ve çocukların felsefeye katkılarının olacağına ve felsefenin de onlara katkılarının olacağına inanmalıdır.
- Sokrates, merak ve heyecanını diri tutması gerektiğini bilir. Öğretmen de çocuklar için felsefe soruşturmalarında çocuklarla birlikte merakını ve heyecanını diri tutmalıdır.
- Sokrates kuralcı ve eleştirel bir filozoftur. Diyaloglarda yanlış önermeleri fark etmeleri ve hataları ayıklamalıdır. Çocuklar için felsefe eğitiminde de öğretmen yanlışları fark edebilmeli ve eleştirel düşünme kurallarını çocukların uygulama aşamasında denetlemelidir.

Montaigne, kendine özgü anlayışıyla çocuklar için felsefenin kurucusu olarak görülebilir. Montaigne'in denemelerine bakıldığında felsefe üzerinden anlam ve deneyim kazanma bireye önemli bir farkındalık kazandırır. Bu yüzden Çocuklar için felsefe neden olmasın mantığıyla hareket edilebilir. Hayatı öğrenmenin felsefe yoluyla kazanılabileceğini düşünen Montaigne çocukluk evresini mihenk taşı olarak görmektedir. Felsefeyi çocuklardan uzak tutanlar için ulaşılmaz, asık suratlı, çatık kaşlı ve belalı gibi gösterdiklerini dile getirmektedir. Önemli olan çocuğun uygunluğu değil çocuğa öğretebilecek eğitmenin yeterliliğidir (Montaigne, 1972).

Felsefe tarihinde önemli görülen düşünür C. Sanders Pierce felsefe ile sorgulama, merak ve şüphe etme olguları arasında bir ilişki kurabilmek için temeli doğru bilgiyi ortaya koymak olan Descartes'in Kartezyen felsefesinden hareket eder. Pierce, Descartes'in Kartezyen felsefesinde yer alan evrensel şüphe duyma ilkesini reddederek öncelikle önyargılarımızdan başlamamız gerektiğini vurgular. Aynı zamanda deneyimin önemine vurgu yaparak çıkarımların tam anlamıyla geçerli olamayacağını, deneyimlerle çıkarımların değişebileceğini dile getirmektedir (Peirce 1992). Pierce araştırma topluluğu fikrini ilk bulan düşünür olmasıyla birlikte başlangıçta bilimsel araştırmaların olması bakımından sınırlı kalmıştır (Kökten, 2023). Pierce sorgulama topluluğundaki en belirgin özellik olarak kişinin kendi zayıf yönlerini keşfetmesi ve uygulama aşamalarında hatalı olan şeyleri düzeltmeleridir (Lipman 1987; akt. Çalışkan Akçetin, 2022).

Dewey, ilerlemeci eğitimin babası olarak bilinmektedir. Eğitimde sorgulamanın ve şüphenin önemine vurgu yapmaktadır. İlerlemeci eğitimin çocukların gelişimlerine uygun ve sosyal gelişimlerini destekleyici olması gerektiğini savunmaktadır (Dewey, 1938). Dewey, geleneksel eğitimin aksine çocukların sosyal ortamda gerçek hayatta karşılaştıkları durumları sınıf ortamında deneyimlemesine ve öğrenme etkinliklerinde esnek katılımlarının teşvik edilmesi gerektiğine inanmaktadır. Çocuklar böyle bir ortamda dayatılan bilgi yerine kendi anlamsal fikirlerini oluşturmaktadır. Bu yüzden çocuklar sınıfta aktif olurken problemlerini uygulamalı olarak çözmeyi öğrenebilirler. Eğitimin sadece akademik anlamda değil, çocuğun entelektüel, duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimini destekleyici olmasına vurgu yapmaktadır. Eğitimin bireyi dönüştürüp şekillendirmesi üzerine özellikle değinilmelidir (Schiro, 2013).

Dewey (2013) için felsefe, yaşama dair birçok detayı barındıran kavramlarla iç içe olmasıyla bir bütünü oluşturmaktadır. Felsefeyi yaşama dair bir bilgelik olarak görmektedir. Felsefenin temelini oluşturan, düşüncenin geliştirilebilmesi, deneyimlere ve bu deneyimler hakkında olumlu fikirler içermesidir. Dewey'e göre bilişsel tutumla felsefedeki her şeyi kavramlarla kolaylıkla elde edebilirken aynı zamanda kavrayabiliriz. Dewey (1910) düşünmeyi "Akla gelen kafamızdan geçen her şey, bir durumun bir şeyin bilincinde olmaktır" şeklinde tanımlamaktadır. Düşünmenin fikirlerden oluşan bir dizi düşünce parçası olmadığını aynı zamanda bir sonuçla birlikte bir sonraki fikri belirlediğini ve her birinin dayanağının bir

önceki fikir olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların ortaya attığı fikirlerin her seviyede bir iç tutarlılığının olduğu ve mantıksal kapasitelerinin bulunduğunu öne sürmektedir. Çocukların açık fikirli ve esnek düşünebildiklerini ancak bu yeteneklerinin kolaylıkla kaybedilebileceğini dile getirmektedir. Bu sebeple merakın diri tutulması gerekmektedir.

Piaget (2005) “*Çocuğun Gözünden Dünya*” adlı eserinde çocukların dünya algısının yetişkinlerden farklı olarak hayali bir süreç içerdiğini belirtmektedir. Çocuk, akıl ve bilinç yoluyla düşünce becerisini üçüncü düzeyde kazanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuk benmerkezci olarak düşünülmektedir. Çocuğun düşünme kavramını hiyerarşik bir yapıda düzenleyen Piaget, çocuğun düşünce kavramını somutlaştırarak bir madde olarak gördüğü görüşünü öne sürmektedir. Piaget, çocuktaki soyut düşünme becerisinin geç olgunlaştığını savunmaktadır. Düşünce kavramı hakkında söylediklerini ya madde olarak nitelediğini ya da öğrenilmiş bilgilerden oluştuğunu söylemektedir. Yürüttüğü deneysel çalışmalarda çocuğun felsefe yapabilmesinin bilişsel açıdan uygun olmadığını dile getirmektedir. Düşüncenin gelişimini üçüncü düzey olarak nitelendirdiği aşamada (9-11 yaş aralığında) uygun olduğunu öne sürmektedir. Matthew Lipman, bu görüşü dikkate alarak çocukların soyut düşünebildiği yaşlarda Çocuklar için felsefe yapmıştır.

Jean Piaget bilişsel yapılandırmacılığın temelinde hazır bulunuşlulukla birlikte uyum sağlama davranışının dönüşümüne vurgu yapmaktadır. Vygotsky Piaget’i eleştirerek kültür ve çevre unsurlarının da dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır (Soysal ve Pullu, 2020).

Lev Semyonovich Vygotsky (1978) Köhler’in maymunlarla yaptığı deneylerden yola çıkarak insan davranışlarını sosyal ve dil bağlamında incelemiştir. Problemlere çözüm üretmeye çalışan çocuğun kendisiyle gerçekleştirmiş olduğu monologlar yoluyla daha hızlı çözüme ulaşabildiğini öne sürmektedir. Piaget’in bahsettiği benmerkezcilik kavramının dil ve sosyal boyutu ele alınıp geliştirildiğinde benmerkezciliğin seviyesinde bir azalma görüldüğünden bahsetmektedir. Çocuğa verilen görevin karmaşıklığı çocuğun benmerkezci konuşması ile sosyalleşme konuşması arasında bir bağlantı oluşturmaktadır. Öncesinde bir yetişkinden yardım alarak görev tamamlayan çocuk daha sonra dili

bir araç olarak kullanarak içsel konuşma gerçekleştirip problemin çözümüne ulaşabilir. Sosyal konuşmanın içselleştirilmesiyle pratik zekânın da artışı söz konusudur. Vygotsky “*Mind in Society*” adlı kitabında Piaget’in çocuklara üst bilişsel becerilerinin gelişimi ile ilgili düşünme kavramı üzerine sorular sorup entelektüel cevaplar beklemekte olmasının çocuklardaki deneyim ve bilgilerin etkisini göz önüne almayışından dolayı Piaget’i eleştirmektedir. Vygotsky öğrenmenin sosyalleşerek gelişebileceğini öne sürerek sosyal gelişim teorisini ortaya koymaktadır. Öğrenme ve gelişimin çocuğun ilk yıllarından itibaren çevresiyle kurduğu etkileşimle desteklendiğinden bahsetmektedir. Yakınsal gelişim teorisini öne süren Vygotsky, öğrenmeyi çocuğun gelişim düzeyi ile eşleştirmektedir. Gelişim düzeyini ikiye ayırarak birinci düzeyde çocuğun belirli olan gelişimi dikkate alınırken ikinci düzeyde yetişkin rehberliği ya da akranlarıyla iş birliği içerisinde problemlere çözümler bulmasının çocuğun zihinsel gelişimini artırabildiğini deneylerle kanıtlamıştır. Çocuğun gerçek zihinsel düzeyden daha üst seviyeye erişebildiği alana yakınsal gelişim bölgesi adını vermiştir. Bu bölge üst bilişsel becerileri kapsamaktadır. Nitekim Çocuklar için felsefenin temelini sorgulama, akıl yürütme ve diyalog kurma yani üst bilişsel beceriler oluşturmaktadır.

Zihinsel gelişimin oluşumunda dil ve kültür ile birlikte bunların kavramsallaşmasında bilişsel gelişim araçları ve Vygotsky’nin teorisi olan yakınsak gelişim alanı çocuktaki dil ve kavram oluşumu için temel olarak görülmektedir. Vygotsky dilin zihinselleşmesi ve zihinsel olanın kültür bağlamında sosyalleşmesi ve kavramsallaşmamış olanın ise zihinde bir karmaşıklık yaratacağını ifade etmektedir. Bu karmaşıklıktan kurtulmak ise sosyalleşme yolunda bir işarettir. Bütün bu sürece bağlı olarak yakınsal gelişim alanını da içerisine dâhil eden çocuklar için felsefe yaklaşımı felsefi etkinliklerde belirlenen kavramların oluşumunda Vygotsky’nin bu yaklaşımını temel olarak görmektedir (Soysal ve Pullu, 2020).

Lipman (1988), Bloom’un öğrenme/düşünme düzeyleri aşamalarında kavramların, eğitimde Piaget önemli bir konuma geldiğinde, Piaget’in uyguladığı hiyerarşik ilerleme yöntemi büyük bir öneme sahip olarak görülmüştür. Bu sebeple öğretmenler çocuklarla yürüttükleri çalışmalarda hiyerarşiye bağlı olarak düşünülen gelişime fazlaca önem vermişlerdir. Bu da felsefi sorgulamayı ve yaratıcı

düşünmeyi engellemektedir. Öğretmenin bu tutumu çocukların eğitim sürecinde özgür olamamasına neden olmaktadır. Muhakeme becerisini engellediğini düşündüğü bu yaklaşımlar yalnızca sosyal bilimler uygulamalarının öğretilmesini kapsamaktadır. Oysa felsefe temelli eğitim programları sorgulama ve muhakeme becerilerini geliştirmektedir.

Lipman birçok filozof ve eğitim bilimcisi Platon, Pierce, Piaget, Vygotsky, Montaigne, Sokrates, Dewey'in fikirlerinden etkilenmiştir. Lipman üniversitede verdiği derslerde öğrencilerin otoritenin fikirlerini benimsediklerini ve kendi fikirlerini oluşturmadıklarını fark etmiştir. Küçükken bize verilen eğitimde yanlışlıklar olduğunu düşünmüştür. Bu nedenle meslektaşlarıyla birlikte çocuklar için felsefe programını geliştirmiştir. Lipman çocukların doğası gereği dünyayı merak ettiklerine inanmaktadır (Fisher, 2010). Lipman çocukların “Neden?” diye sormaya başlamalarını bir başlangıç olarak kabul ederek felsefi anlamda gelişmeye başladıklarını öne sürmektedir (Lipman, Sharp ve Oscanyan 1977). Lipman bu sebeple çocuklar için felsefe programında içerisinde “Neden?” sorularını barındıran ve sorgulatan etkinliklerde; felsefi bir metnin okunması ile başlanarak ardından öğrencilerin meraklarını sorularla ifade etmeleri ve tartışma aşamaları ile gerçekleştirmektedir (Lipman 2011). Felsefeyi çocuklara indirmek için roman ve kısa hikâyelerden yararlanmıştır. Bu nedenle “*Pixie (1981)*” ve “*Harry Stottlemeier's Discovery (1982)*” adlı iki eseri yazmıştır ve böylelikle felsefi kavramları kurgusal yolla sorgulama topluluğunu tartışmaya açmaktadır (Keng, 1996).

2.1.2 Çocuklar İçin Felsefe'nin Çocuklara Katkıları

Felsefenin insan doğası ve bilgisi ile ilgilenmesi özelliği eğitime kolaylıkla entegre edilebileceğini göstermektedir. Lipman ve diğerleri (1977) “*Philosophy in the Classroom*” adlı kitabında eğitimdeki süresizlikten yakınmaktadır. Çocukların konuları ve dersleri bağdaştıramamalarının deneyime ket vurduğunu dile getirmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin de sürekliliği devam ettirme konusunda yeterli donanımda olmadığı için zorlandıklarından bahsetmektedir. Çocuklar için felsefe programının bu bağlamda müfredatta ve ders geçişlerinde çocuklara deneyim kazandıracağını ve öğretmenlerin işini kolaylaştıracağını savunmaktadır. Çocuklar için felsefeyi diğer eğitim yöntemleriyle kıyaslayan Lipman, çocuklar için felsefenin doğasında kapsamlılık ve perspektif duygusunun

olduğunu belirtir. Eğitimin, çocukların hayal dünyasına meydan okuması, müfredatın kopukluğunu giderip bütün disiplinleri bağlantılı hale getirebilmesi, çocukların entelektüel gelişimlerini desteklemesi açısından önemli olduğunu savunmaktadır. Çocuklar felsefi bir roman ya da öykü üzerine tartışırken sınıf ortamında güvende hissederler ve bununla birlikte özgüven ve ifade etme becerilerinde gelişme görülür. Aynı zamanda çocuklar hikâye kahramanları ile bağlantı kurarak deneyimlerini sorgular ve düzenler. Bununla birlikte çocuklar farkında olmadan felsefi kavramları anlamaya çalışırken akıl yürütme becerilerini geliştirir. Nitekim çocuklar felsefe sayesinde hayatın karmaşıklığını derinlemesine düşünürken ahlaki ve sosyal açıdan gelişirler. Bu tartışmalar akranlarıyla ve yetişkinlerle oluşan karmaşık diyaloglarda bir farkındalık oluşturmaya amaçlamaktadır.

Çocuklar için felsefe eğitiminde amaç, çocuğun dil edinimini ve kullanımını ve düşünme becerilerini geliştirmektir. Düşünme becerisi anlam verme ve dili kullanma ile bağlantılı olduğu için ikisinin arasındaki bağın uyumu önemlidir. Çocuklar için felsefede kullanılan hikâye materyali öğretici olmayıp çocuğun hayatı sezgisel yolla kavramasını sağlamaktadır (Direk, 2002; akt. Çelebi vd., 2022).

Lone (2012) çocuklar için felsefe eğitiminde çocuğun hayat ile ilgili merak ve heyecanını beslemenin hayatı daha verimli bir hale getirmesinde çocuğun benlik gelişimini desteklediğini ifade etmektedir. Çocuk farklı yollar ve bakış açılarına dair bir farkındalık kazanırken kendi görüşlerini de tartışma yoluyla gözden geçirebilmektedir. Aynı fikirleri gördüğünde de bu fikirlere ulaştıran farklı yollar olduğu deneyimini, eleştirel ve mantıklı düşünebilme becerisinin gelişmesi aracılığıyla edinir. Her yaş grubuyla yürütülebilen felsefe eğitiminde felsefi keşif, bireyin doğruluk, adalet, bilgi, ahlak ve sanat gibi alanlarda sorgulama yapılmasıyla başlamaktadır.

Çocuklar için felsefe programında çocuklar özgürce kendilerini ifade edebilirken aynı zamanda farklı kişilerin inanç, davranış ve tutumlarına hoşgörü ile yaklaşabilmektedir. Çocuğun empati yeteneğinin gelişiminin yanı sıra sorumluluk sahibi ve demokratik bir hayatı benimseyen bireylere dönüşümüne teşvikte bulunur. Çocuk bu program sayesinde günlük hayatta karşısına çıkan problemleri doğru, yanlış, iyi, kötü, adalet, özgürlük gibi kavramları düşünerek sorgulama ve

yargılama süreçlerinin gelişimine katkıda bulunur (Direk, 2008; akt. Çelebi vd., 2022).

ÇİF yaklaşımında yer alan tartışma çocukların birbirlerinin kişilikleri, ilgileri, inançları, önyargıları ve değerleri hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır. Çocuğun kişilerarası duyarlılığı sosyal gelişim için bir ön koşul olarak görülmekte ve teşvik edilip geliştirilmezse sosyal gelişimi engellenebilmektedir. Kişilerarası öngörünün geliştirilmesinde felsefi diyalog önemlidir. Kişilerarası öngörü geliştirilmezse çocuk iyi bir sosyal muhakeme yapamamaktadır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977).

Çocukların arkadaşları ve ebeveynleri ile olan çatışmalarını çözmek için daha etkili etkileşime girmelerini ve bilişsel dil becerilerini, arkadaşlık ilişkileri kurma becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak eğitim yöntemine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçları önemseyen yaklaşımlarından biri de P4C'dir. Bu yaklaşımın temel hedefi; yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerini güvenli bir ortamda, kapsamlı bir felsefi sorgulama yoluyla çocukların bireysel ve kişiler arası gelişimlerini desteklemek gibi üst düzey entelektüel becerileri geliştirmektir. Dinleme ve fikir alışverişiyle çocukların soru sorma ve karşılaştıkları problemleri araştırma fırsatına sahip oldukları P4C yaklaşımıyla eleştirel, yaratıcı ve özenli diyaloglar kurarak bir çözüme ulaşabilecekleri ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam oluşturulur (Hedayati ve Mahzadeh, 2015).

ÇİF etkinliklerinde ortaya çıkan felsefe deneyimleri çocukların doğru, güzel, iyilik, adalet gibi kavramları keşfetmesine fayda sağlamaktadır. Yeni fikir, düşünce ve problemlerin keşfedilip tanımlanması çocukların yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir. Arkadaşlarıyla bir tartışma etkinliğinde bulunan çocuklar sorumlulukları paylaşırken farklı bakış açılarına farkındalık kazanıp saygılı olmayı da öğrenirler. ÇİF'in bir diğer kazanımı çocuğun felel etkinliklerde doğru düşünme, yargıda bulunma, tartışmalara katılım gösterme, kendini iyi ifade edebilme becerilerini desteklemektir. P4C yaklaşımı çocukların günlük hayatta yaşadıklarını sorgulama fırsatı sunarken, doğru ve yanlış olan hakkında yargıda bulunabilme kendisini ve çevresini değerlendirebilme, iyi olana yönelme ve etik değerleri edinmelerini desteklemektedir (İlhan Tunç, 2017).

2.1.3 Çocuklar için Felsefenin Dünya ve Türkiye’deki Gelişimi

Günümüz dünyasında bireyi merkeze alan yaklaşımların ortaya çıkmasıyla, bireyin öğrenme süreçleri değişmekte ve önemli hale gelmektedir. 21. Yüzyıl becerileri içerisinde yer alan eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim becerileri ve işbirliği gibi beceriler bireyde aranan özellikler arasında yer almaktadır. Bu becerileri kazandırmak için farklı yaklaşımlar geliştirilmektedir. Eğitimin ezberci, pasif rolünden ziyade çağa ayak uyduran, üretebilen ve geliştirebilen nesiller oluşturması amaçlanmaktadır. Çocuk merkezli bu yaklaşımların içerisinde çocuklar için felsefe yaklaşımı da yer almaktadır. (Karakaya, 2006; Türel vd., 2023)

Felsefi sorgulamanın temeli Sokrates’e kadar uzanmakta 1970’li yıllarda Lipman, Sokrates’in düşüncelerinden yola çıkarak çocuklar için felsefe yaklaşımını öne sürmüştür. Sadece Sokrates’in değil Charles Sanders Peirce ve John Dewey’in de fikirlerinden de faydalanmıştır (Çakır Kaytancı ve Dombaycı, 2020). Matthew Lipman düşünme eğitiminin çok geç yaşta verildiğini ve yetersiz olduğunu öne sürerek çocuklar için felsefe yaklaşımını ileri sürmüştür (Yüceer ve Coşkun Keskin, 2022). Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp çocuklarla birlikte gerçekleştirdikleri Sokratik yöntemle dayalı felsefi sorgulamalar yoluyla bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Birlikte hazırladıkları programla hikâyeler hazırlamış ve deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma olumlu sonuçlanınca öğretmenler için bir el kitabı hazırlamışlardır. Lipman geliştirdiği yaklaşımı ilk olarak beşinci sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Programında yer alan hikâye kitaplarını beşinci sınıf öğrencileriyle birlikte okumuş ve felsefi sorular üretilip sorulara cevap aramışlardır (Karakaya, 2006).

Lipman daha sonra “*Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children- IAPC)*”nü kurup düşünme eğitimlerini okul öncesinden itibaren başlatarak çocuklar için felsefe eğitimi yaklaşımının kapsamını genişletmiştir (Özkan, 2020). Okul öncesinden itibaren çocuklar için felsefe eğitimi verilmesinin nedeni; felsefi sorgulama yoluyla çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimini sağlıklı bir biçimde geliştirmelerini sağlamaktır (Avcı, 2023).

Bir gelişim psikoloğu ve psikanalist olan Jacques Levine 1996 yılından beri okul öncesi çağındaki çocuklardan 16 yaşındaki çocuklara kadar yaptığı

alışmalarında ocukların ve gençlerin felsefe yapabileceklerini savunmaktadır. Öğretmen, gençlerin ve çocukların ilgisini çekecek bir konu hakkında felsefi bir soru sorarak felsefi tartışmayı başlatır. Bu felsefi oturum kayıt altına alınır ve daha sonra sınıfta izlenerek felsefi tartışma üzerine bir felsefi tartışma daha gerçekleştirilir. Bu bağlamda çocukların ve gençlerin eleştirel düşünmelerini destekleyerek toplulukta yer edinmelerini sağlamakta aynı zamanda kendi düşüncelerinin diğerleriyle bağlantılarını fark ederek özerk düşünmelerini de desteklemektedir. Öğretmen süreç boyunca sessiz kalarak oturumu yöneten kişidir. Böylelikle ocuklar ve gençler hayatlarını ilgilendiren temel kavramlar hakkında yargılanmadan eleştirel biçimde düşünmeye teşvik edilir. Levine'in geliştirmiş olduğu metotta çocuklar ve gençlere felsefe yapmayı öğretmek amaçlanmaz. Çocukların kendilerini ifade ederek kimliklerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu bağlamda farklı filozof ve eğitim bilimcileri tarafından yönlendirilmiş felsefi sorgulamanın çocukların keşiflerinde baskılayıcı konumda olabileceği ve çocuklarla yürütülen felsefenin demokratik tartışma ortamının olmasının felsefi gelişim açısından yeterli olamayacağı açısından eleştirilmektedir (UNESCO, 2007).

Lipman ve çalışma arkadaşlarından sonra Catherine McCall (2017) Felsefi Sorgulama Topluluğu adlı bir yöntem geliştirmiştir. McCall bu yöntemiyle zıt fikirlerin bir araya gelip iletişim ve etkileşim yoluyla konunun derinlemesine incelenmesine önem vermektedir. Kendine özgü bir yapıda olan FST metodu hem yetişkinlere hem de çocuklara uygulanabilmektedir. Dört temel doğrultuda ilerlemektedir. (1) herkes akıl yürütme becerisine sahiptir. (2) Herkes yanılabilir. (3) Herkes iletişim kurarken anlam yaratmak zorundadır. (4) Araştırılması gereken bir dış gerçeklik var ve bu sorgulanmalıdır. Aynı zamanda bu metotta kolaylaştırıcı felsefe ve mantık bilgisine sahip olmalıdır. Kolaylaştırıcının ilgilenmesi gereken diyalog değil, felsefi bakış açılarını bir araya getimektir (Cassidy ve Christie, 2013).

Çocuklar için felsefe eğitimi hakkında UNESCO *“Philosophy, a School of Freedom - Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects.”* adıyla bir rapor yayınlamıştır. UNESCO felsefe eğitimi hakkında öncelikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerine yoğunlaşmıştır. Felsefe eğitiminin yeni yeni uygulanmaya başlamasında eğitimdeki sorunların çözüme

eriştirilmesi hedefi yatıyor olabilir. Sorunların çözümünü insanın kişisel gelişimi ve kişisel farkındalığında görmektedir. şu anda felsefi eğitim çalışmalarının meyvelerini net olarak göremiyor olsak da yarının yetişkinlerinin entelektüel ve ahlaki gelişimlerini destekleyecek bir yaklaşım olduğu düşünölmektedir (UNESCO, 2007).

Çocuklar için felsefenin Türkiye’deki tarihsel gelişimine bakılacak olursa Türkiye’de ilk kez Nuran Direk, 1992 yılında çocuklar için felsefe alanında çalışmaları ilköğretim çağındaki çocuklarla yapmıştır. 9-12 yaş grubu için Filozof Çocuk, 13-15 yaş grubu için Küçük Prens Adına Düşünmek kitaplarını hazırlamıştır. 15-18 yaş grubu için ise Felsefe Kulüpleri açmıştır (Direk, 2002; akt. Akan ve Bilgin, 2022).

MEB 2023 vizyonunda 21. Yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme, işbirliği yapabilme, etkili iletişim kurabilme becerilerini hayata geçirme temel hedefleri arasında yer almaktadır. Bu beceriler çocuklar için felsefenin temelini oluşturan ana becerilerdir. MEB’in 2023 vizyonunda belirttiği bu yumuşak becerilerin kazandırılması (iyi iletişim kurma, dinleme, duygudaşlık, dikkat, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri) eğitim ve felsefe arasındaki bağın irdelenmesi gerektiği görüşünü vurgulamaktadır. İnsanda gerekli görölen evrensel, yerli, milli, maddi ve manevi tüm değerlerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. 2023 vizyonunda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması için programların açılması temel hedeflerdendir. Hedeflerde 21. Yüzyıl becerilerinin içerisinde yer alan dil edinimi ve gelişimi, farkındalık ve beceri eğitimlerini iyileştirmek de bulunmaktadır (MEB, 2019).

Türkiye’de yapılan çocuklar için felsefe eğitimleri gönüllü olarak eğitim alan öğretmenler tarafından sınıflarda uygulandığı için gelişimi ve eğitim programında yer bulamadığı görölmektedir (İlhan Tunç, 2017). Türkiye’de çocuklar için felsefe yaklaşımı henüz yeni olması sebebiyle eğitim programlarının içine entegre edilememiştir. Milli eğitimin temel hedefleri arasında düşünsel becerileri geliştirmek olsa da okul öncesi eğitim programı yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin bu yaklaşımı tanımıyor olmaları, fiziki şartların uygun olmaması, öğrenci sayılarının fazlalığı, etkinliklere entegre etme konularında öğretmenlerin

yeterli eğitimi almamış olmaları çocuklar için felsefe yaklaşımının eğitim sistemimize entegrasyonunda engel oluşturmaktadır. MEB 2023 vizyonu, MEB temel hedefleri ve 21. Yüzyılın becerilerinin kazandırılması için eğitim sisteminde gerekli değişimler ve hizmet içi eğitimlerle çocuklar için felsefe yaklaşımı desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Okul öncesi eğitimden başlanarak öğretimin bütün kademelerinde çocuklara felsefi düşünme becerisi kazandırılmalıdır (Akan ve Bilgin, 2022).

2.1.4 Çocuklar için Felsefede Eğitim Metotları

Çocuklar için Felsefe yaklaşımında Matthew Lipman'dan sonra birçok metot geliştirilmiştir. Bu metotlar Lipman'ın Çocuklar için Felsefe Metodu, McCall'un Felsefi Sorgulama Topluluğu Metodu, Leonard Nelson'ın Sokratik Metodu, Gareth B. Matthews'ın Metodu, Thomas E. Jackson'ın Metodudur. Avrupa'da en yaygın kullanılan Lipman'ın Çocuklar için Felsefe Metodu, McCall'un FST Metodu ve Nelson'ın Sokratik Metodudur. Metotlar birbirine benzese de birbirlerinden ayıran önemli farklılıkları bulunmaktadır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

MATTHEW LIPMAN'IN ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE METODU

Lipman hayatını çocuk felsefesini geliştirmeye adanmıştır. Lipman çocuklarla felsefe yapabilmek için öyküler üretmiş ve bunları yaş ve konularına göre gruplandırmıştır. Aynı zamanda öğretmenler için çocuklar için felsefe kılavuzları geliştirmiştir (Karakaya, 2006).

Lipman geliştirdiği çocuklar için felsefe müfredatının materyallerini; 6-15 yaş aralığındaki çocuklar için yedi adet roman ve öğretmenler için el kitabı oluşturmaktadır. Lipman'ın müfredattaki amacı gençlerde toplum içindeki problemin çözümünü eleştirel düşünme ve diyalog kurma becerilerini geliştirmektir (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). Lipman bu çalışmasının yanında başarıyı ölçmek için de başarı testleri geliştirmiştir. Çalışmanın olumlu sonuçlanmasıyla Columbia Üniversitesi'ndeki görevinden ayrılarak "*Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü'nü*" kurmuştur (Scherier 1994; akt. Çelebi vd., 2022).

Çocuklar için felsefede Lipman ve arkadaşlarının amacı, çocuklara felsefeyi öğretmek değil, felsefe yoluyla çocuklarda var olan merak duygusunu kullanarak düşünmeyi öğretmektir. Lipman çalışmalarından yola çıkarak felsefenin sadece

üniversite öğrencileriyle değil ilkokul, ortaokul ve hatta okul öncesinde de uygulanabilecek bir etkinlik olduğunu göstermek istemektedir. Lipman “*Thinking in Education (2003)*” adlı kitabında Platon’un sokratik sorgulama yöntemine eş bir eğitim metodu geliştirdiğinden ve Platon’un sokratik sorgulama yöntemini benimsediğinden bahsetmiştir.

Lipman’ın geliştirmiş olduğu bu eğitim modelinde önemli gördüğü çok boyutlu düşünme biçimleri vardır. Bunlar; P4C’nin 4C’sini oluşturan eleştirel düşünme (Critical), yaratıcı düşünme (Creative), özenli düşünme (Caring) ve işbirlikçi düşünme (Collaborative)dir (Ünal, 2020).

ELEŞTİREL (CRITICAL) DÜŞÜNME

Eleştirel düşünme; durumu, olayı yapılandırmayı, sınırsız sayıda çözümle açık bir şekilde akıl yürütmeyi ve çözümün arkasındaki mantıksal çıkarımları teşvik etmeyi amaçlayan bir düşünme sürecidir (Erwin, 2000).

P4C çocukların felsefi bir diyalog inşa etmelerini sağlamakta, çocukları farklı bakış açıları geliştirebilecekleri, açıklayabilecekleri ve gerekçelendirebilecekleri felsefi soruların derinine inerek tartışılmasını sağlamaktadır (Topping, Trickey ve Cleghorn, 2020).

P4C’nin hedeflerinden biri çocukların sosyal yaşantılarıyla ilgili metinlerde bulunan kelimelerin ve cümlelerin içerisindeki anlamı keşfederek ilgi çekici hale getirmesidir. Anlamı keşfetme dili kullanabilme becerisiyle ilişkilidir. Metinlerde yer alan anlam, metinlerden yürütülen felsefi diyaloglarla kurulmaktadır (Tekkalan, vd., 2023).

Felsefi diyalog sorgulama becerilerini ve çocuklarda var olan doğal merak duygusunu geliştirmektedir. Başkalarıyla etkileşim içerisinde olmak tartışma becerilerini geliştirmelerine fayda sağlamaktadır. Hikâyeler gibi felsefi sorgulamada kullanılan materyallerin tartışılması bilişsel becerilerini destekler. Metinlerden yapılan çıkarımlarla eleştirel düşünme ve sözel akıl yürütme becerileri gelişmektedir. Hipotezler üretip varsayımlar üzerine bilgiyi inşa etme kapasitesinin artmasına katkı sağlamaktadır (Fisher, 2007).

Kolaylaştırıcı çocukların sosyal problemlerle ilgili problem çözme becerilerini tartışma yoluyla eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmektedir. ÇİF

yaklaşımında kullanılan tartışma süreci, kişiler arası ilişkileri, etkileşim ve iletişim kurmayı ve işbirliği yapmayı geliştirmektedir. Çocuklar bu sayede bilgiyi gerekçelerle işleyerek olumlu tutumlar geliştirir ve problem çözme becerileri desteklenir (Maksum, Widianana ve Marini, 2021)

YARATICI (CREATIVE) DÜŞÜNME

Mantıksal düşünmenin geliştirilebilmesi yaratıcı etkinlikler yoluyla teşvik edilebilmektedir. Mantıksal yanılgılar çocuğun gerçek olmayan durumları da dikkate almasını sağlamaktadır. Lipman, Sharp ve Oscanyan (1977) bunu “Bütün sebzeler soğandır.” örneğiyle açıklamaktadır. Bu mantıksal yanılğı çocuğun tüm sebzelerin soğandan oluştuğu bir dünyanın nasıl olabileceğini düşünmeye teşvik edebilmektedir. Ayrıca bu dünyayı hayal eden çocuk bundan keyif alabilir. Mantıksal yanılgılar ve mantıksal çıkarımlar çocuğun hayal gücünü özgürleştirirken yaratıcılıklarını da serbest bırakmaktadır. Çocukların hayal gücü ve yaratıcılıkları geliştirilemediğinde, kendilerini geliştirebilecekleri hedefler belirlemeleri zor olacaktır.

Yaratıcılık, akıl yürütme ve üst bilişsel becerilerin oluşması ve gelişmesinde temel sağlayan ana düşünme biçimlerinden ve iletişim becerilerindendir. Çocukların hayal güçlerini düşüncelerine uygulamaları ve farklı açıklamalar ve fikirler oluşturmaları yaratıcılığı teşvik etmektedir. Sorgulama sürecinde diyalogun öğretmen tarafından oyunlaştırılarak yaratıcı düşünme ve yargılama ölçütlerinin uygulanması, gerekçeler belirtilerek sorgulamanın yönlendirilmesi gerekmektedir (Fisher, 2007).

ÖZENLİ (CARING) DÜŞÜNME

Özenli düşünme kendisinin ve karşısındakinin farkında olma, iş birliği yapma, güven geliştirme ve başkalarının fikirlerine saygı duymayı gerektirmektedir. Felsefi tartışma, kişisel farkındalık, öz düzenleme, empati duyma, motivasyonu ve sosyal becerileri geliştirebilir niteliktedir. Felsefi tartışma bu becerileri çocuğun bireysel gereksinimlerine ve yanıt aramalarına uygun hale getirerek özenli düşünmeyi desteklemektedir. Özenli düşünme farkındalığı teşvik etmek, eylemi yapmadan önce düşünmek, dürtüselliğe direnmek ve başkalarının fikirlerini dinlemek ile ilgilidir. Karşısındakini anlayarak ve empatiyle dinlemek, farklı bakış açılarını anlamak ve bunları hissetmek önemlidir. Kendini ve başkalarını tanıma, duygu ve düşüncelerinin başkalarının duygu ve düşünceleri

üzerindeki etkisinin farkında olma üst bilişsel beceri ile ilgilidir. Kapsayıcılık ve demokratik sorgulamanın ilke olarak belirlenmesi çocukların yaşantılarındaki deneyimleri paylaşmaları ve anlamı bulmaları için önemli bir araç konumundadır. P4C, çocukların yaşatılarında eleştirel bir şekilde etkileşim ve iletişim kurmaları, olayları derinlemesine düşünebilecekleri bir ortam oluşturmaları için bir yol göstermektedir. Üst bilişsel becerilerin gelişimini destekleyen P4C, çocukların öz farkındalık ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Çocuklar kendilerini tanıyabilir ve duygusal zekâları gelişebilmektedir (Fisher, 2007).

İŞBİRLİKÇİ (COLLABORATIVE) DÜŞÜNME

Çocukların problemleri tartışarak çözmelerindeki başarının en önemli göstergesi, birbirlerini dinlemeyi öğrenme, başkalarının fikirlerine cevaplar verebilme ve farklı görüşleri değerlendirerek fikirlerini değiştirebilmeleri konusunda istekli olmaktır. Bu göstergeler olduğunda çocuk diyalog kurarken sadece ne düşündüğünü söylemez diyalog yoluyla başkalarının fikirlerinden de yarar sağlamaya çalışır. Yansıtıcı yöntemle çocuğa nasıl tartışması gerektiğinin öğretilmesi, çocukların problem çözme becerilerini ve akıl yürütme becerilerini geliştirmesini teşvik etmektedir. Tartışma kurallarının felsefe yoluyla tartışılması ve tartışma kuralları ihlal edildiğinde çocukların tartışmayı durdurabilme yetisinin olması işbirlikçi düşünmeye katkıda bulunmaktadır (Fisher, 2007).

Lipman düşünme biçimlerinin demokratik ve eşitlikçi ilerlemesi gerektiğini söyler. Düşünme biçimlerinin birbiriyle uyumlu ve bağlantılı olduğunu belirten, demokrasi ve mantıklılığı eğitimin temel bileşeni olarak gören Lipman, sorgulamaya dayalı bir toplumda düşünmenin ancak bu şekilde iyileştirilebileceğinden bahseder (Lipman, 2003; Ünal, 2020)

FELSEFİ SORGULAMA TOPLULUĞU (FST) METODU

Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) metodu Catherine McCall'un Matthew Lipman'ın çalışmalarından ortaya çıkararak oluşturduğu bir eğitim metodudur. McCall, çocuklarda felsefe yapma kapasitesinin var olduğunu ancak felsefe ile yüzleşmeden bunun açığa çıkamayacağını savunmaktadır. Hayatında hiç yüzmemiş birinin yüzme kapasitesi olsa da hemen yüzemeyeceğini örnek göstermektedir. Yani çocukların soyut düşünme becerisi ile ilgili deneyimleri olmadığı için soyut düşünemeyecekleri görüşünü reddetmektedir (Kızıltan ve Dombaycı, 2020).

FST metodu ilk dönemlerinde Hegelci bir yapıda olsa da dışsal gerçekliği benimsemiştir. Herkesin düşüncelerinde yanılabilceğini olası gören bu metot düşüncelerimizin doğruya yakın olması için farklı görüşlerle karşılaştırmamız ve onları test etmemiz gerekliliğini ortaya koyar. Maddi olanı test etmemiz mümkünken maddi olmayan fikir, teori, sembol ve sosyal yapıları kavramsal olarak test edebiliriz. FST metodunun nihai amacı da budur. FST gerçeği ortaya çıkartmaya çalışmaz tam tersine hataları ortaya çıkarır. Bunu da akıl yürütme becerisiyle birlikte topluluğun iş birliğine dayandırır (McCall, 2017).

McCall geliştirdiği bu metodun hem yetişkinlere hem de çocuklara uygulanabildiğini belirtmektedir. Metodun önemli unsurunu eğiticinin bireysel yeterliliği olarak görmektedir. Felsefe oturumunu yöneten eğiticinin felsefe ile ilgili bir alt yapısının olmasının gerekliliğinden bahseder (İlhan Tunç, 2022). FST metodunda eğitici soracağı soruyu önceden yargılamalı ve en yararlı olacak felsefi soruyu bulma niteliğinde olmalıdır. FST metodu Lipman'ın metodundan bazı özellikler bakımından farklılaşmaktadır. Lipman'ın felsefesinde oturumun odak noktası çocukken FST metodunda oturumun odak noktası felsefi diyalog olmaktadır. P4C'de çocuklar soru sorabilmekte ancak FST metodunda çocuklar soru soramamaktadır (McCall, 2017).

McCall çalışmaları sonucunda felsefe oturumlarına düzenli katılan çocuklarda başkasını dinlemede sabır gösterme, özgüvenle fikirlerini ifade etme, farklı fikirlere hoşgörü ile yaklaşma ve yeni fikirleri öğrenmeye açık olma davranışlarında artış olduğunu gözlemlemiştir (Çelebi, vd., 2022; McCal, 2017). FST uygulamalarına katılan çocuklar soyut felsefi kavramlar hakkında akıl yürütebilmektedir. Aynı zamanda çocukların karmaşık akıl yürütme becerilerini, örtük ifade edilen kavramları anlayabilmeyi, topluluğun ve kendi yaşam deneyimlerini hatırlama ve ifade edebilmeyi birçok yetişkinden daha iyi kullanabildikleri ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2023).

LEONARD NELSON'IN SOKRATİK METODU

Alman filozof Leonard Nelson çalışmalarında Sokrates'in Sokratik yöntemini ve Kant'ın anlama yetisi kategorilerini (McCall, 2017) temel alarak bireylerde felsefi düşünme becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Sorunun cevabından çok sorunun anlaşılması ve soru üzerine akıl yürütmeyi ve ifade edebilmeyi önemsemektedir. Nelson'ın Sokratik metodu yetişkinlerle önemli

görülen bir felsefi soru ile gerçekleştirilmektedir. FST metodunda da olduğu gibi felsefi oturumu yürüten “tartışma lideri”nin felsefi bilgi birikiminin olması önemlidir. Bu metodun bir diğer özelliği kurgusal bir örnek yerine gerçek hayatı anlatan deneyimlerle soruşturma yapılmasıdır (Şahin, 2023).

Nelson Sokratik Konuşma için dört önemli özellikten bahsetmektedir:

- a. Somuttan başlayarak somut deneyimlerle bağlantı kurma, kavramak için önemlidir. Soruşturmanın her aşamasında deneyimlerle bağlantı kurulması gerektiğini öne sürer.
- b. Sokratik konuşmada katılımcıların hepsinin birbirini anlayabilmesi beklenir. Burada kastedilen birbirlerini dinlemek değil anladıklarını gerçek hayatla bağdaştırabilmektir.
- c. Konuşma sırasında meydana gelen bir sorunu cevaba ulaşana kadar derinleştirme, sakince ve büyük bir iradeyle sorunun tekrar tekrar ele alınmasıdır.
- d. Başkalarının düşüncelerini dürüstçe kabul edip kendi düşüncelerini dürüstçe ifade edebilmektir (Konsensüs Arayışı) (Krohn, 2006).

Nelson, “geriye giden soyutlama” olarak adlandırdığı metodunda felsefi ilkeleri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu metotla bütünü oluşturan parça yargılarla ilişkili olan rastlantısal olguları elemekte ve orijinal halde olan açık kavramlara dönüştürmeyi hedeflemektedir (McCall, 2017).

Sokratik diyalogda birlikte düşünmenin tek başına düşünmeye kıyasla daha kolay sonuca ulaştırabileceği düşünülmektedir (Nelson, 2006).

GARETH B. MATTHEWS’IN METODU

Lipman Piaget’in etkisinde kalıp Çocuklar için felsefenin sadece 10 yaş ve üzeri çocuklarla yapılabileceğini düşünürken Matthews bu düşüncüyü reddederek çok daha küçük çocuklarla da felsefe yapılabildiğini dile getirmiştir (Şahin, 2023). Matthews “*Felsefe ve Çocuk: Çocukların Felsefi Sorularına Yanıt Vermek*” adlı kitabında yürüttüğü çalışmalarla ilgili örneklerle yer vermiştir. Oğlu Tim’in “Her şeyin rüya olmadığını nasıl bilebiliriz?” kafa karışıklığı ile başlayan kitapta oğlunun ve birçok çocuğun geçmişten günümüze cevapları aranan filozofların fikirde bulundukları konular üzerine zaman zaman düşünsel süreçler geçirdiğinden bahsetmektedir. Tim’in kafa karışıklığını felsefe olarak gören Matthews,

zamanında Bertnard Russel, Descartes gibi filozofların da kafasını meşgul ettiğini ve bu soruya cevap aradığını belirtmektedir. Bir diğer örnek olarak “Felsefe ve Çocuk” dersini verdiği Smith Koleji’nde beş yaşındaki David ve kız kardeşinin yaşam üzerine felsefi diyalogu bir kafa karışıklığı sonucu ortaya çıkmıştır (Matthews, 2023).

Kafa karışıklığının oyunlaştırarak ve diyalog yoluyla çocuklardaki akıl yürütme becerisinin geliştirilebileceği belirtilmektedir. Matthews çocukların felsefe yapmasının yemek yemek, oyun oynamak kadar doğal bir şey olduğunu savunmaktadır. Matthews Piaget’in düşünsel gelişim alanları teorisini doğru bulmamakta ve çocukların felsefi olgunluğa yaş ölçütüyle ulaşamayacağını, felsefede yaş standardının felsefi ilerleme kabul edilemeyeceğini savunmaktadır. Matthews’a göre Piaget, çocukların bazı sıra dışı düşüncelerini felsefi görmeyip onları salt uydurma olarak nitelendirmiştir. Matthews bu görüşe karşı çıkarak aslında bu düşüncelerin felsefi kabul edilmesi gerektiğini, sıra dışı bir soru veya cevabın çocuğun kavramsal bir bağlantıyı keşfettiğinin göstergesi olduğunu öne sürmektedir. Aynı zamanda Piaget, çocuğun mantık ve deneyimin olmadığı bir dünya anlayışının olduğunu dile getirirken Matthews yine bu fikre karşı çıkmaktadır. Matthews Piaget’in çalışmalarını incelediğinde aslında çocuklarla felsefe yapma şansı bulduğunu ancak bu fırsatı kullanamadığını dile getirmektedir. Çocukların verdikleri cevapların aslında felsefi temellerinin olduğunu öne sürmektedir (Matthews, 2023). Matthews’un değindiği bir diğer konu ise çocukların felsefi sorusunun saflık barındırmasıdır. Saflığın çocuklarda doğuştan bulunduğunu ancak yetişkinlikte bunu tekrar edinilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Çünkü yetişkinlerde yer alan basmakalıp bilgilerin çocuklarda bulunmaması onları filozoflara daha yakın kılmaktadır (Matthews, 2023).

THOMAS E. JACKSON’IN METODU

Jackson çalışmalarını Hawaii’de okul öncesinden liseye kadar olan dönemi kapsayacak şekilde yürütmüştür. Geliştirdiği metot P4C Hawaii eğitim yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır. Jackson “*Gently Socratic Inquiry*” adını koyduğu bir kavrama dayandırdığı çalışmasında Sokrates’in diyalog yöntemini benimsemektedir. Ancak burada önemli olan öğretmenin bilgi verici değil bilgiyi keşfettirici olmasıdır. Bu kavram aynı zamanda dinlemenin ve güvenliğin önemine vurgu yapmaktadır. Fikir belirtmeden karşındakini sabırla ve saygıyla dinlemek

önemlidir. Kişi kendi fikirlerini bastırarak açık fikirlilikle karşısındakini dinlemeyi bilmelidir. Nezaket bu süreçte çok önemlidir. Soruşturmada bir süre sonra öğrenciler öğretmenin merkezinden çıkarak toplulukla sosyalleşir ve özgürce fikirlerini ifade edebilirler. Jackson soruşturma ortamını geleneksel Hawaii kültüründe yer alan “*Pu’uhonua*” adı verilen ve orada yaşayan halkın güvenli ve kutsal olarak gördükleri yere benzetir. Bu yaklaşımda öğretmen rehber konumunda değil, öğrencileriyle birlikte iş birliği içerisinde olan bir araştırmacıdır. “Gently Socratic Inquiry” yaklaşımında topluluğun ilgi alanı soruşturma için önemli görülmektedir. Güven, yaklaşımın bir diğer mihenk taşıdır. Fiziksel ortama, entelektüel ve duygusal güvene ihtiyaç vardır. P4C Hawaii eğitim yaklaşımındaki amaç, kimseyi belirli bir fikre ikna etmek değil, soruşturmadaki herkesin düşünsel karmaşıklığı derinden anlamaya çalışması ve farklı bakış açılarını görebilmesidir (Jackson, 2017).

2.1.5 Çocuklar için Felsefede Etkinliklerin Uygulanması

Matthew Lipman, Çocuklar için Felsefe oturumları yaparken bir el kitabı ve yedi romandan oluşan bir set kullanmıştır. Çocuklar için felsefe yaklaşımının uygulandığı felsefi atölyelerinde; soruşturma topluluğu, materyal kullanımı, felsefi soru sorma, kolaylaştırıcının rolü, ÇİF öğretim stratejileri ve değerlendirme kavramları yer almaktadır.

SORUŞTURMA TOPLULUĞU

Charles Sander Pierce’in “Sorgulama Topluluğu” fikrinden ilham alınarak eğitime entegre edilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Sorgulama topluluğunda yer alan katılımcılar dikkatli düşünme, fikirlerin dayatılmasını engelleme, saygılı olma gibi tutumlar geliştirmekte ve bu beceriler ön koşul olarak belirlenmektedir. Bu nedenle P4C’de öğretmen (felsefi oturumlarda kolaylaştırıcı) bilgiyi aktarma rolünde değil, katılımcıları konu hakkında düşünmeye, sohbet etmeye ve araştırmaya teşvik eden rolündedir (Demir, Vatansever Özkan ve Okumuş, 2022). Oturumlarda kolaylaştırıcı çocuklara açık uçlu sorular sormaktadır. Lipman’ın kullandığı materyaller (uyaran) daha sonra farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Çocuklar için felsefe oturumlarında oturumu yöneten kişi kısa öyküler, resimler, videolar, şiirler veya kullanılmak istenen başka bir uyarıcıyı sunarak başlamaktadır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). Haynes (2002) Çocuklar için Felsefe oturumunu şu şekilde sıralamıştır:

- Bir rahatlama egzersizi ile başlama
- Kurallar konusunda mutabık olma
- Sorgulamanın başlatılması için bir uyaran sunma
- Düşünme için zaman ayırma
- Sorular sorma
- Sorular arasında bağlantı kurma
- Sorgulama yapılacak soruyu seçme
- Soru hakkında fikir geliştirme
- Bu süreçte katılımcıların birbirlerinin düşüncelerini takip etmesi
- Oturum yöneticisi tarafından ilgili sorgulama yolları açmaya teşvik etme
- Aralarında bir denge oluşturma
- Oturum yöneticisi tarafından özetleme yapılması şeklinde sıralamıştır (Akt. Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız, 2017).

Bu aşamalara bakıldığında çocuklar için felsefe oturumunun sağlıklı ve felsefi bir şekilde yürütmesi çocukların düşünme becerilerinin gelişimi açısından temel amaç olarak görülmektedir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1977).

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE UYARAN KULLANIMI

Uyaran olarak adlandırılan çocuklar için felsefede kullanılan materyaller, soruşturma için bir ön hazırlıktır. Felsefe materyalinin çocuğun ilgisini çekecek tarzda olmasına dikkat edilmelidir. P4C’de kullanılan materyalin felsefi romanlar, çocuk romanları, masallar ve kullanılabilecek diğer kaynakların hepsi hayal gücünü geliştirmeye dayalı, eğlenceli ve ilgi çekici olması gerekmektedir (İlhan Tunç, 2017). Çocuğun materyali tanınması ve kavraması açısından bu önemlidir. Lipman, Sharp ve Oscanyan (1977) felsefi materyalin çocukların geçmiş, günümüz ve hayal edilebilen gelecek arasında bir bağlantı kurmasının yanı sıra okulda öğretilmek istenen konular arasında da bir köprü olarak görev görmesi gerektiğini belirtmektedir. Çocuklar için felsefede kullanılan materyalleri resimler, hikâyeler, romanlar, şiirler, eserler, nesneler, drama, müzik, TV, videolar oluşturmaktadır. Araştırma topluluğunda kullanılan bu materyaller çocukların ilk estetik deneyimlerini oluştururken derinlemesine düşünme ve düşünme becerilerini geliştirme, estetik sorgulamalar, kişisel ve anlatsal tepkileri fark etme bağlamında önemli görülmektedir (Fisher, 1997).

Lipman, Bosch (2014) ile yaptığı röportajda çocuklar için felsefede öykü/hikâye kitapları kullanmanın önemini anlatırken P4C’de ders kitaplarındaki gibi bilgi aktarımı olmadığına dikkat çekmiştir. Çocuklar için felsefe oturumlarında kullanılan kitaplar, çocuklarda merak uyandırarak diğer bir sayfayı açmanın heyecanını yaşamalarını sağlar. Öykü kitaplarında sorgulama yaratmak için her unsurun bir bütün içerisinde olduğunu ve çocukların her yaşta öğrenme isteğinin nasıl yapılacağını bilemediklerinden bahsetmektedir. Metin seçiminin bu sebeple önemli olduğunu dile getiren Lipman, çocukların anlama ve keşfetme yönlerini geliştirmesi gerektiğinden söz etmektedir. Dewey, deneyim yoluyla öğrenme eğitimini öne sürdüğünde bu deneyimin ancak hikâyelerden elde edilebileceğini de örneklemiştir (Fisher, 1997). Lipman felsefi sorgulama esnasında kullanılan felsefi metinlerde olması gereken üç şartı edebi kabul edilebilirlik, psikolojik kabul edilebilirlik ve entelektüel kabul edilebilirlik şeklinde sıralamıştır.

Edebi kabul edilebilirlik kullanılan materyalin makul olması gerektiği anlamına gelir. Lipman metnin kalitesinin felsefi tartışma için uygun olduğunu ancak bir süre sonra çocukların ilgisini kaybetmelerine yol açtığını dile getirmektedir. Lipman, kendi romanlarının edebi açıdan makul olduklarını düşünürken tartışmacı edebi metinlerin entelektüel açıdan eksik kaldığını belirtmektedir (Fisher, 1997).

Psikolojik kabul edilebilirlik, Lipman hikâyenin yaş uygunluğuna dikkat çekerken programda verilen cevabın her çocuk için ilginç bir tartışma konusu olmasıdır. Bazı hikâyeler yaşa özgü olabilirken bazı hikâyeler ise her yaş grubuna uygun olabilmektedir (Fisher, 1997).

Entelektüel kabul edilebilirlik, metnin problem içermesi ile ilgilidir. Yapılandırılmış tartışmalardaki diyalogun belirsizlik, ironi gibi nitelikler içermesi entelektüel bir meydan okuma olanağı sunar. Lipman’ın yazmış olduğu romanlar felsefi bulmacalardan oluşurken sorgulama ve muhakeme için farklı yollar sunması açısından özeldir (Fisher, 1997).

ÇİF’de, Sokratik yöntemde de olduğu gibi bireyin günlük yaşamdaki deneyimlerinden yola çıkılarak özelden genele belirlenen kavramları tanımlamaya doğru bir yol izlemesi hedeflenmektedir. ÇİF’de Sokratik yöntemin dışında da tartışma, münazara, beyin fırtınası, soru cevap gibi teknikler kullanılabilmekte

ayrıca dramatizasyon, kuklalar ve oyunlardan faydalanılabilmektedir (İlhan Tunç, 2017).

FELSEFİ SORULAR SORMA

Düşünme süreci yanıtlardan ziyade sorularla yönlendirilmektedir. Bir şeyi öğrenmek amacıyla derinlemesine düşünmek için bireyin düşünceyi teşvik etmesini sağlayacak sorular sorması gerekmektedir. Yanıtlar yeni sorular doğurmaktadır. Bu da düşüncenin devam etmesini sağlamaktadır (Paul ve Elder, 2013).

Akademik ve ileri düzey eğitim sürümünden çocuk felsefesine dönüşen çocuklar için felsefenin uygulama ve içerik bağlamındaki sorgulama türleri aşağıda görülmektedir.

- *Etik sorgulama:* Çocuklar bu sorgulama türünde insan davranışlarında yer alan ahlaki değerlerin ve toplumsal normların rolü ile ilgili problemleri araştırmaktadır.
- *Estetik sorgulama:* Çocuklar sanatsal yaratıcılık, estetik beğeni ve estetik eleştiri ilişkisini içeren problemleri keşfetmektedir.
- *Metafiziksel sorgulama:* Çocukları dünyayı ve işleyiş düzenini anlamlandırma konusunda daha genel yargılara ulaşmaya teşvik etmektedir.
- *Mantıksal sorgulama:* Çocukları düşünme hakkında düşünme ve sorgulama kuralları üzerine düşünmeye teşvik etmektedir.
- *Epistemolojik sorgulama:* Çocuklar bu sorgulama türünde “Gerçek nedir?” ve “Gerçeğin anlam ile ilişkisi nedir?” gibi sorulara cevaplar bulmalıdır (Sharp, 1995).

Tartışmada sorulan açık sorular birçok cevabın ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Kapalı sorularda ise cevap doğru ya da yanlıştır. Öğretmenler bu iki soru biçiminden kapalı soruyu çok fazla kullanırsa çocuklardaki merak duygusu azalabilir. Açık sorular kapalı sorularda olduğu gibi bilişsel anlamda bir meydan okuma sağlayabilir fakat açık sorular esnek düşünmeyi, tartışmada daha derine inmeyi, bilginin tekliğinden çok bilginin sınırlarını ölçmeyi ve çocukların kendi inanç imgelemlerini değerlendirmeyi teşvik ederken aynı zamanda yanlış bilinenleri ve anlamları düzeltme olanağı sağlar. Açık uçlu sorularda sıra dışı cevaplar yeni hipotezler doğururken önceki bilgilerin gözden geçirilmesine olanak sunar (Fisher 2018; akt. Çalışkan Akçetin, 2022).

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFEDE KOLAYLAŞTIRICININ ROLÜ

Lipman “Thinking in Education (2003)” adlı kitabında felsefi oturumlarda eğitmenin rolüne dair açıklamalarda bulunur. Eğitmen/Kolaylaştırıcı okudukları kitap hakkında çocukların soru sorması ve demokratik bir yolla cevaplama için rehberlik eden kişidir. Kolaylaştırıcı sorgulama topluluğunun keşfetmesini, merakını ve gerçek hayatla bağlantılı olarak deneyimlerini dile getirmelerini sağlamaktadır. Tipik eğitimin sorgulamadan ziyade bilginin aktarımından yakınan Lipman, yansıtıcı eğitimin temel kavramlarına yönelmeyi tavsiye etmektedir. Öğrenmenin çocuğun aktif olarak yer aldığı bir etkinlik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuğun aktif katılımıyla birlikte birbirlerinden bir şeyler öğrenerek diyalog yoluyla demokratik ve saygılı bir ortamın tartışmayla desteklenmesi çocuklar için felsefenin nihai amacını oluşturmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi kendine hedef gören öğretmenlerin, sorgulama topluluğunun daha kolay kavrayabilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda Lipman çağdaş eğitimdeki önemli bir konuya vurgu yaparak bireyin araştırma topluluğu sayesinde günlük yaşamdaki çatışmalarını düzeltebileceklerinden bahsetmektedir. Çocuklar felsefe yaparak böylelikle günlük yaşamda karşılaştıkları çatışmaları dilsel, mantıksal ve kavramsal yönüyle performans göstermelerine yardımcı bir araç olarak görebilmektedirler. Felsefe yöntemiyle çocuklar çatışmaları ve ahlaki doğru kabul edilen yönleri tartışarak değerlendirebilmektedirler.

Lipman vd. (1977) “Philosophy in the Classroom” adlı kitabında eğitmenin güven ortamı oluşturmalarının öneminden bahsetmektedir. Eğitmen sorgulama ortamında çocuklara saygı duymalı ve onlardan öğrenmeye hazır olmalı ve bunu da davranışlarıyla hissettirmelidir. Eğitmen/Kolaylaştırıcı alaycı veya dogmatik şekilde fikirlerini ifade ederse güven ortamı zedelenmektedir. Böylelikle çocuklar kendi fikirlerini ifade etmeye yönelik cesaretlerini kaybedebilirler. Güven kaybı ile birlikte çift yönlü olan saygı da her iki taraf için zedelenmiş olur. Çocuklar için felsefe sayesinde derin bir kavrayış kazanmalarında akıl yürütmenin doğası gereği felsefi farkındalıklarının da artıracaktır. Eğitmen iyi bir düşünmede felsefi atmosferi yaratmak için çocukların farklı düşünme tarzlarının olduğunu keşfederek öğrenmeli ve bunları beslemelidir. Eğitmen çocukların yaratıcı eğilimlerini fark etmeli ve geliştirmesi için teşvik etmelidir. Felsefi bir diyalogda çocuğun kendi bakış açılarını ve kendi çıkarımlarını ortaya koymalarında rehberlik etmesi için eğitmenin felsefeyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanması gerekir.

Lipman geliştirmiş olduğu programı uygularken dokuz hafta boyunca haftada iki kez ve oturumlar 40 dakika olacak şekilde gerçekleştirmiştir. Lipman bu sũrete öğretmenlerin eğitilmesi gerektiğini fark etmiştir. (Lipman 1988). Eğitim sisteminin temel unsurlarından olan ğretmen çocuklarla felsefe yapabilmek için eğitim almalı, bu alanda deneyim kazanmalı ve yeterli bilgi ve donanımda olmalıdır. Lipman bu sebeple öncelikli olarak ğretmen eğitimine başvurur. Öğretmen eğitiminde ğretmen atölyeleri ve ocuk sınıfları birbirine benzemektedir. Bunun sebebi ise öğretmenin yaptıklarını çocukların da yapacağını dũřũnmesidir (alışkan Akçetin, 2022). ğretmenleri eğiten eğitmen, çocuklar için felsefede kullanılacak olan materyallerin yardımıyla katılımcı öğretmenlerle birlikte bir sorgulama topluluğu oluşturur. Bu eğitimlerden sonra öğretmenler kendi sınıflarında bu materyalleri kullanarak kendilerinin de yaptığı gibi çocukları dũřũnmeye ve dũřũndüklerini sorgulama topluluğunda dile getirmeye teşvik eder. Sorgulama topluluğunda önemli olan, felsefi fikirler ve sorularla çocukların kafasını kurcalayan ve tartışmaya imkân tanıyan kavramların olmasıdır. Öğretmen öncelikle çocuklarla bir tartışma başlatır. Böylece ocuklar felsefi bir tartışmanın ne olduğunu öğrenebilirler. Çocuklar yaşadıkları bũtũn deneyimleri anlatabilirler ya da hikâye karakterinin başından geçenleri ũũncũ bir şahıs gibi tartışabilirler (alışkan Akçetin, 2022).

Çocuklar oturumlarda daha sonra ũũncũ bir şahıs ũzerinden dũřũnerek gerekçelerini ve fikirlerini dile getirip sorular sorarken birbirlerini dikkatli bir şekilde dinlemeyi ve dũřũncelerinin ũzerine yeni ya da başka fikirler oluşturmaya alışabilirler. Tũm bunlar tartışmanın amaçlarını oluşturmaktadır (Lipman 1988). Sorgulamalardaki amaç soruların cevabını bulmak değil eleştirel bir yolla çocukların kendi felsefi bakış açılarını geliştirmelerinde rehberlik etmektir. Sınıfın/Grubun ihtiyaç ve ilgilerine göre hikâyelerden başka oyunlar, resimler, grupta yapılan çalışmalar da kullanılabilir (alışkan Akçetin, 2022).

İF etkinliklerinde kolaylaştırıcının kullandığı bazı teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklere açıklamalarıyla birlikte aşağıda yer verilmiştir.

- *Açma Soruları*: Çocukların kendilerini ifade edebilmeleri biraz zaman alabilmektedir. Bu sebeple kolaylaştırıcı ocuğa “Bu söylediğini biraz

daha açabilir misin?” “... ile neyi kastediyorsun?” “Bunu başka nasıl açıklayabilirsin?” gibi sorular yöneltebilir.

- *Garson Yaklaşımı:* Kolaylaştırıcı kendi fikrini asla belirtmemelidir. Çünkü kolaylaştırıcı fikrini söylediğinde çocuklar bu fikri doğru cevap olarak kabul eder ve fikri tekrarlamaya başlar. Bu da felsefi soruşturmanın fikir çeşitliliğine zarar verir. Kolaylaştırıcı oturumun içinde olmalı ancak egosunu gizli tutmalıdır.
- *Yankılama:* Bir düşüncüyü, soruşturma topluluğunun içinde diri tutmak, düşüncelerin arasında bağlantı kurmak veya düşüncelerin kıyaslanması gerektiğinde fayda sağlamaktadır.
- *Hatırlama:* Kolaylaştırıcı hangi çocuğun neyi söylediğini bilmelidir. Bu çocukların birbirlerinin fikirleri üzerinden yeni fikirler üretebilmesini sağlamaktadır.
- *Haritalama:* Kolaylaştırıcının soruşturma sırasında çocukların fikirlerini zihninde haritalandırmasıdır.
- *Bağlantı Kurma:* Kolaylaştırıcı çocukların benzer fikirleri arasında bağlantı kurmalı ve çocukların zorlandıkları yerde bunu dile getirmelidir. Aynı zamanda bu fikirlerle bir çatışma da yaratmalıdır.
- *Açıklık Getirme:* Çocuğun fikrini belirttikten sonra gerekçelendirmesi için destek olmaktır (Worley, 2021).

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFEDE ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Çocuklar için felsefede kullanılan öğretim stratejilerinin amacı eleştirel düşünme becerisini daha sistematik ve disiplin içerisinde geliştirebilmektir. Çocuklar bu düşünme tarzını içselleştirildiğinde “düşünme alışkanlıkları” olarak adlandırılmaktadır. P4C’de kullanılan öğretim stratejileri aşağıda sıralanmıştır.

- *Bir fikir veya soruya demir atmak:* Kolaylaştırıcı çocukların verdikleri cevapları tekrar açık soruya yönlendirmelidir. Çocuklar demir atma stratejisiyle ana soru ile bağlantı kurarak soru ve ulaştıkları sonuç ile arasında ilişki kurmaktadır.
- *Kavram haritaları:* Bir diğer adı zihin haritaları olan bu stratejide çocuklar soruşturmanın sürecini takip edebilmektedir. Felsefi oturumda süreç boyunca değinilen fikirlerin bir haritasını çıkarmak için kullanılmaktadır.

Kavram haritalarının bir diğer kullanışlılığı soruları not etmek için kullanılmasıdır. Böylelikle çocukların ilgisinin diri tutulmasına yardımcı olur.

- *Hayali muhalif*: Bazı soruşturmalar sırasında fikir birliğine ulaşılmaktadır. Tartışmayı hareketlendirmek için kolaylaştırıcı bir hayali muhalif oluşturabilir. Hayali muhalif zıt bir görüşte olan birinin ne diyebileceğini düşünmelerini sağlamaktadır. Böylece çocuklar hayali muhalifle farklı açıdan bakabilir ve hatta fikirlerini değiştirmelerini sağlayabilir.
- *Ne gerekli? Ne yeterli?*: Kolaylaştırıcı kavramın oluşması için neyin gerekli olduğunu sorabilir. Daha sonra gerekliliklerin oluşmasının yeterli olup olmadığı üzerine bir tartışma yürütülebilir.
- *Yanlışlama ve karşı örnekler*: Felsefi oturumlarda fikri destekleyen bir örnek yerine çürüten bir örneğin verilmesi felsefi soruşturmayı verimli kılmaktadır. Fikri çürüten bir örnek verildiğinde bu karşı örnek olarak adlandırılmaktadır.
- *Döngüden çıkarmak*: Çocuklar genelde tanımlamaları döngüsel şekilde yapmaktadır. Bu yüzden çocukların döngüden çıkmasını sağlamak için daha fazla bilgi vermelerini sağlamak bu stratejinin kullanımını gerektirir.
- *“Eğer durum böyle olsaydı” ve “Eğer şu şekilde düşünseydik”*: Bazı felsefi oturumlarda soruşturmanın seyri değişebilmektedir. Bu da bir çıkmaza sürükleyebilir. Böyle bir durumda bu stratejiyi kullanmak çıkmazdan kurtarıp kavramsal düşünmeye yardımcı olur. Aynı zamanda çocuklarda varsayımsal düşünme becerisini desteklemektedir.
- *Varsayımları saptamak ve karşı çıkmak*: Varsayımları saptamak, varsayımın temelinin sağlam olup olmaması ve buna bağlı olarak çökebilmesi açısından önemlidir. Çocuklar varsayımları fark edemeyeceklerinden kolaylaştırıcı varsayımları fark etme becerisini kazandırmalıdır. Kolaylaştırıcı bu stratejiyi kullanırken kavram haritalarından yararlanabilir.
- *Yeniden demir atmak*: Çocuklar fikir birliğine vardıkları durumlarda ya böyle olsaydı soruları sorularak ana konuya yeniden demir atılması sağlanır. Amaç sınır çizmek ve koşullu duruma vurgu yapmaktır.

- *Kavram oyunu:* Çok küçük yaşta olan çocukların olgusal bilgisi zayıf olmaktadır. Bu nedenle kavramsal bakış açısı kullanılarak “ne neye sebep olur?” fikri üzerine düşünmeye çalışılır.
- *Çoktan seçmeli:* Düşünceye yön vermek amacıyla kullanılan bir strateji olup soruyu çoktan seçmeli şekilde sormaktır. Ancak soruşturmada fazla kullanılması sorgulamanın özerkliğini yitirebilmektedir.
- *İkili karşıtlıkları çözmek:* Bu stratejide çocuklar iki ayrı gruba ayrılır ve gruplardan biri soruyu doğrularken diğer grup soruya karşı çıkmaktadır. Stratejinin uygulanmasının sonucunda karşıtlığın çözülmesi beklenir.
- *Öncü tartışmalar:* Çocuklar felsefi tartışmalara başlamadan önce daha basit kavramların olduğu fikirleri tartışır. Bu stratejinin kullanılmasının nedeni soyut veya daha zor felsefi tartışmalara öncülük etmesidir.
- *Karşıtlıkları ortaya çıkarmak:* Felsefi soruşturmada ortaya çıkan uyaran tepkiyi soruşturma süreci içerisinde yeni bir uyaran olarak öne sürmektir.
- *Fikir çatışması oyunu:* Öncesinde ifade edilmiş ve gizliden bir çatışmanın tekrar ortaya atılmasıyla tartışmanın alevlendirilmesidir. Bu strateji Hegel diyalektiğini kullanarak felsefenin niteliğinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır.
- *Çıkarımları sınamak:* Çocuğun fikrinden çıkarımlar yaparak çocuğa tekrar soru yöneltmektir. Çıkarımları sınamak stratejisi çocukların akıl yürütme becerisinin gelişimine önemli katkıda bulunmaktadır.
- *Kapalı uçlu soruları açmak:* Kolaylaştırıcı kapalı uçlu sorulardan ziyade açık uçlu sorular sorarsa çocukların kelime dağarcığı gelişebilmektedir. Kolaylaştırıcı kapalı uçlu soruları sorduğunda tartışmanın ilerleyen aşamalarında soruyu açık uçlu hale getirip tekrar yöneltebilir.
- *Ya... ya da:* Küçük yaş grubu çocuklarda daha çok kullanılan bu strateji varsayımsal düşünmeyi derinleştirip geliştirmek için kullanılır.
- *Çocukların fikri kavrayabilmesi için akran ağı kurmak:* Bir fikri sınıfta yer alan çocuklara açıklamanın zor olduğu durumlarda kolaylaştırıcı açıklamak yerine çocukların birbirlerine anlatmaları istenebilir. Fikri iyi anlamış olan çocuğun sınıfa farklı cümlelerle anlatması istenebilir.
- *Farklı bakış açıları benimsemek:* Kolaylaştırıcının kendi fikrini belirtmemesi gerekmektedir. Ancak başka bir karaktere bürünerek farklı

bakış açısı ve bir meydan okuma öne sürebilir. Bu tartışmanın canlı kalmasını sağlarken katılımı da arttırabilmektedir.

- *Düşünce rotaları ve cevap dedektörleri:* Her çocuğun katılımı mümkün olmamakla birlikte düşünce rotalarını izleyerek farklı fikirlerde ve gerekçelerde bulunan çocukların tartışmalardaki fikri derinleştirmelerini sağlayabilmektedir. Bunun için cevap dedektörleri kullanılabilir Cevap dedektörleri sorulan soruya cevap verecek çocukların parmak kaldırmalarının istenmesidir. Böylece fikir tartışmaları daha sistematik şekilde ilerleyebilir.
- *Sine qua non- Bir şeyin özü:* Kavramlarda temel özelliklerin belirlenmesi için kullanılır. Bir kavramın olmazsa olmazının ne olduğu sorulur.
- *Bir filozofu/fikri destekle veya eleştir:* Bu strateji filozofun ya da fikrin neden öyle düşündüğü üzerine düşünmeyi eleştirmektedir. Önce fikre sıcak bakılırken daha sonra fikrin içerisindeki sorun üzerine tartışma yürütülür (Worley, 2021).

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE DEĞERLENDİRME

Çocuklar için felsefe oturumlarında ölçme ve değerlendirme süreci uyarının, soruşturmanın ve kullanılan tekniğin değerlendirilmesi ve sonraki süreci belirlemek ve topluluğa katılanların gelişimlerini gözlemlemek amacıyla yapılır. Bu değerlendirme süreci iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir: öz değerlendirme ve dış değerlendirme. Öz değerlendirme oturuma katılan topluluk tarafından yapılmakta ve süreç içerisinde yer almaktadır. Bu süreçte topluluğun katılımcıları bireysel soruşturma becerilerini ve sonuçlarını değerlendirerek kendilerini düzeltme fırsatı tanımaktadırlar. Dış değerlendirme, kolaylaştırıcı/eğitmen tarafından ya da topluluğa katılmayan biri tarafından özetleyici ve biçimlendirici olmak üzere iki şekilde değerlendirilebilmektedir. Özetleyici değerlendirmede yıl boyunca yapılan oturumlar değerlendirilirken biçimlendirici değerlendirme yıl içinde yapılan oturumların belirli aralıklarla değerlendirilmesiyle yapılır. Biçimlendirici öz değerlendirmede katılımcılar ve kolaylaştırıcı yıl içinde belirli aralıklarla bireysel gelişimlerini değerlendirmektedirler. Özetleyici öz değerlendirmede yılsonunda sonuç odaklı bir değerlendirme yapılmaktadır (Şahin, 2023). “Philosophy for Children Practitioner Handbook (2008)” kitabında temel

eğitimden lise düzeyine kadar olan süreçte kolaylaştırıcı için hazırlanmış gözlem formları ve ölçme değerlendirme araçları yer almaktadır.

Çocuklar için felsefe oturumunda kullanılan tekniklerden olan kavram haritası değerlendirme sürecinde işe yarayabilmektedir. Kavram haritalarından yola çıkılarak yapılan bu değerlendirmede başlangıç sorusu üzerinden derin düşüncmeleri sağlayan önemli sorular ve bu aşamada ortaya çıkan kavramlar, soruşturmayı ileriye taşıyan çıkarımlar ve topluluğun güçlü ve zayıf yönleri değerlendirilmektedir.

2.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Sosyalleşme doğumdan başlayan ebeveynlerinden ve diğer yetişkinlerden öğrenerek okul öncesi kurumlarına gelinceye kadar birçok sosyal becerileri öğrenme sürecidir. Bıçakçı (2018) sosyal gelişimi “insanların ilerleyen yıllarda öteki bireylerle, sosyal kurumlarla, geleneklerle ve örgütlerle yaşadığı deneyimlerin neticesinde meydana gelen değişimler” olarak tanımlamıştır (Tuncer, 2023).

Çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında aile dışındaki yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşimde bulunma yollarını öğrenmektedir. Çocuk okulda akranlarıyla birlikte yetişkinlerin müdahalesi gerekmeksizin özgürce oynar, okulda sosyal olarak kabul gören davranışları öğrenir. Bu bağlamda işbirliği yapma, karar verme, değerlendirme ve grup etkileşimini öğrenirler. Çocuk kendisini daha kolay anlar ve akranlarıyla sosyal becerileri gelişir. Grup içerisindeki etkileşimler birbirlerine duydukları saygı ve işbirliğine bağlıdır. Çocuklar yaşadıkları duygu, yaşantı ve problemleri birbirleriyle paylaşarak birbirlerini daha iyi anlar (Senemoğlu, 1984).

Çocukların okul öncesi kurumlarda sosyal becerilerini geliştirme ihtiyacını Curtis (1991) üç sınıfa ayırmıştır.

1. Dostluk kurma: Sosyal etkileşimin temelleri yakın ilişkiler kurularak atılır. Çocuk sosyal becerileri edinebilmek için akranlarıyla olan etkileşiminde bir yetişkin yardımına gereksinim duyar.

2. İşbirliği içinde olma ve grupta oluşan çatışmaların çözülmesi: Çocuk akranlarıyla etkileşimde bulunduğu grubun parçası olmayı öğrenir, grup bağlılığında gerekli görülen davranışları edinir. Dostluk kurma ve kabul edilme yollarını, grup içindeki diğer insanları etkileme becerisini öğrenir. Eğer bir çocuk sosyal bağlamda yeterliyse hem liderliği hem de lideri izlemeyi kabul edebilir.

Öğretmenin bu konudaki görevi etkinlik planlarken bütün çocukların bazen lider bazen de lideri izleyen olmasıdır.

3. *Empati becerisi kazanma:* Çocuklarda sosyal becerilerin gelişiminde duygudaşlık kurma, şefkatli olma, özen gösterme, sevgi, ilgi gibi özellikler katkıda bulunur. Bahsedilen kavramların çocuk tarafından anlaşılması zordur çünkü soyuttur. Yetişkinlerin bu kavramları çevresindeki diğer insanlara göstermesi çocukların kolayca öğrenmesini sağlamaktadır (Akt. Senemoğlu, 1984).

Çocuklara sosyal beceri kazandırma ile ilgili birbirine paralel iki araştırma geleneğinden bahsedilebilir. Sosyal beceri ile ilgili ilk araştırmaların kökeni eğitim psikolojisine kadar uzanmaktadır. Bu araştırmalar davranışsal değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Davranışsal değerlendirmedeki amaç sosyal beceriler konusunda yetersiz çocukların tespit edilmesi, sosyal beceri ile ilgili araç geliştirme ve yetersiz görülen çocuklara uygulanan çalışmaların etkililiğini belirlemedir. Araştırmalarda öğretmen derecelendirme ölçekleri kullanılmıştır (Cillessen ve Bellmore, 2002).

İkincil araştırmalar ise sosyal gelişim psikolojisi ile ilgilidir ve burada davranışsal süreç olarak adlandırılmaktadır. Sosyal beceri için net bir tanım oluşturmaktan kaçınan araştırmacılar daha çok sosyal yeterlilik, sosyal etkililik, sosyal kabul, popülerlik, genel saldırganlık ve geri çekilme konularına dikkat çekmektedir. Bu aşamada kritik durumda görülen çocuklar tespit edilir. Çocuklar akranlarıyla iletişim ve etkileşimde yaşadığı çatışmalarla baş etme konusunda gözlemlenmektedir. Yaklaşımın güçlü yönü çocuğun yaş grupları arasında davranışsal süreçlere nasıl yöneldiğinin tespit edilebilmesidir (Cillessen ve Bellmore, 2002).

Sosyal beceri çok boyutlu bir yapı olduğundan Caldarella ve Merrel (1997) sosyal beceriler için tutarlı şekilde ortaya çıkan araştırmada beş davranışsal boyut olduğunu saptamışlardır. Bu beş davranışsal boyut; akran ilişkileri becerileri, öz yönetim becerileri, akademik beceriler, uyum ve son olarak iddia becerileridir. Bununla birlikte yaklaşımda çocuğun sosyal becerileri yaşına ve gelişimsel durumuna göre değerlendirilir. Odağına çocuğun akranlarıyla birlikteyken sosyal becerilerindeki değişiklikleri değil akranları içerisindeki bireysel farklılıkları alır. Sınıf içi ilişkilerde çocuk davranışları antisosyal davranış, olumlu davranış ve

asosyal davranış olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılmıştır. Antisosyal ve asosyal davranışlar olumsuz özellikli becerilerken olumlu davranış olumlu özellikli beceriler olarak tanımlanmaktadır.

Olumlu sosyal davranış (Prososyal davranış) kategorisindeki eylemler paylaşma, yardım etme, önemseme, ilgilenme ve savunmadır. Henüz yeni yürümekte olan çocuklar bile başkaları için endişelenme yeteneğine sahiptir (Zahn-Waxler vd., 1992). Yaşamın ilk yıllarında, ağlayan birini görünce bebeğin ağlaması empati duygusunu geliştirirken daha sonraki yıllarda, algısal rol alma yeteneği, kişisel kim duygusunun kazanımı, üzgün görünen kişiyi teselli etme (Hay, 1979), işbirliği içerisinde hareket etme davranışı (Rheingold, 1982) gösterebilirler (Akt. Grusec, Davidov ve Lundell 2002). Yaşamın ikinci yılında olumlu sosyal davranışlar gelişmeye başlamaktadır. Yardım etme, paylaşma ve rahatlık sağlama davranışlarının 1-2 yaşlarda gelişmeye başlamasıyla bu davranışın kaynağında başkasını anlamaya çalışması ile deneyimleme arasında bir bağıntı bulunmaktadır. Ahlaki gelişimin desteklenmesiyle birlikte çocukların kendini tanıma konusunda sosyal bilişsel değişiklikler olmaktadır (Zahn Waxler vd., 1992).

Çocuklar olumlu sosyal davranışları kazanabilme yetisine sahiptir fakat bunu nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri gerekir. Çocuk çevresindeki insanları gözlemleyerek nasıl davranmaları gerektiğini ve bu davranışları gösterdikten sonra verilen tepkilerin ne olduğunu öğrenir. Bazı çocuklar erken yaşlarda olumlu sosyal davranışları gösterirken bazılarında bu durum daha geç yaşlarda görünmektedir. Olumlu sosyal davranışların ediniminde farklılıkların gözlemlendiği bu durumun evde yaşamış oldukları bir sebepten dolayı mı yoksa çocukla ilgilenen yetiştikenden kaynaklı mı ya da çocuğun mizacıyla ilgili mi olduğu yıllar boyunca araştırma konularını oluşturmuştur (Uzmen ve Mağden, 2002).

Prososyal davranışın belirleyicisi yardım etme yönelimine bağlıdır. Peterson (1983) çocukların yardım etme eğilimlerinin eğitim yeterliliği ve yardım etme konusunda aldıkları sorumluluklardan kaynaklandığı ve bu yeterlilikler eğitim yoluyla verildiğinde çocuklar ne yapacaklarını bildikleri için yardım etme eğilimlerinde bir artış olduğu bulgusuna ulaşmıştır (akt. Grusec, Davidov ve Lundell 2002).

Çocuğun doğumundan itibaren prososyal davranışlar gözlenmekte ve 1-2 yaşları arasında yaygın olarak gözlenmektedir. Bebek ilk zamanlarda gülümsemeye ya da farklı seslerdeki uyaranlara tepki vermektedir. İleriki dönemlerde elindeki nesneyi paylaşma davranışı göstermektedir. Bilişsel ve sosyal gelişimle çocuk kendisinin ve diğerlerinin duygularını tartışabilir dil gelişimiyle duygularını ifade edebilir ve böylelikle paylaşma, yardımlaşma, empati kurma gibi prososyal davranışları gösterir (Yavuzer, 2012; Akt. Taygur Altıntaş ve Yıldız Bıçakçı, 2017). Çocuğun gelişimiyle birlikte farklı açılardan bakabilme ve soyut düşünebilme yeteneği geliştikçe diğer birey orada olmasa bile empati davranışı görülebilir. Empati ve sempati davranışları sosyal gelişimin olumlu bir şekilde desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2007). Soyut işlemler dönemine geçiş ile çocuk kendisi gibi olmayan diğer bireylerle ya da gruplarla empati kurma, orta çocukluğun sonlarına doğru kendini göstermektedir (Gander ve Gardiner; 2004).

Okul öncesi dönemde toplum üyelerinin davranışları çocuk üzerinde büyük bir öneme sahiptir. Toplumda çocuğa yönelik olumlu yaklaşımlar çocuğun sağlıklı bir şekilde sosyalleşmesini desteklemektedir. Olumlu sosyal davranışları çocuklara edindirirken toplumun, ailenin ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Önemli bir husus olarak ebeveyn ve eğitimciler çocuklara olumlu rol model olmalıdır. Çünkü çocuklar ebeveynlerini ve eğitimcilerini gözlemleyerek davranış taklit ederek olumlu davranışları edinebilirler. Ebeveyn ve eğitimciler çocuklara karşı korumacı, ılımlı ve duyarlı olup ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde cevap verir ve günlük yaşantısında ev ve okul ortamında yardım etme ve işbirliği fırsatı sunarsa olumlu sosyal davranışları kazandırabilirler. Ayrıca ebeveyn ya da eğitimci çocukların olumsuz duygularıyla baş edebilmelerinde yardımcı olursa çocuklar da başkalarının yaşadıklarına karşı duyarlı olur. Nitekim eğitimci ya da ebeveynleri kendi duygularını ön planda tutup çocuklarının duygularını dinleyip destek olurlarsa çocuklar daha kolay olumlu sosyal davranış geliştirebilir (Taygur Altıntaş ve Yıldız Bıçakçı, 2017). Antisosyal davranış saldırganlık, bir nesneyi elinden zorla alma, alay etme, küçümseme, isteklerini erteleme, başkalarının haklarına saygı göstermeme gibi davranışlar bir kişiye ya da topluma zarar vermeyi hedefleyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Bee, 2000).

2.2.1 Sosyal Gelişimin Temel Kavramları

Sosyal gelişimin kavramlarını sosyalleşme, sosyal beceri, sosyal uyum, sosyal yeterlilik, sosyal zekâ, sosyal olgunluk, sosyal anksiyete olarak belirtebiliriz. Bu kavramlar bireyde olumlu biçimde olması gereken özelliklerdendir.

SOSYALLEŞME

Sosyalleşme kavramı bireyin toplumda var olan normlarını ve değerlerini bilmesi ve bu norm ve değerlere uygun olarak kendisinden beklenen tutum, davranış ve rolleri toplumla etkileşim içerisinde olmak için gereken beceri, kimlik ve benlik duygusunu edinme ve toplumun kültürünü içselleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özdemir vd., 2012).

SOSYAL BECERİ

Sosyal beceri; okulda veya toplumda akranları tarafından kabul edilen veya popüler sosyal açıdan yetenekli olma durumuna denir (Gresham, 1988). Yardım etme, işbirliği yapma, nezaketli olma, hoşgörülü olma, konuşma başlatabilme ve sürdürebilme, kurallara uyma, sırasını bekleme, açık fikirli olma gibi sosyal beceriler olumlu kabul edilirken toplum ile iç içe olma, akranları ve diğer bireylerle etkileşiminin ve iletişiminin sağlıklı olmasını sağlamaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009; Akt. Okyay, 2020).

Sosyal beceri eksikliği; sosyal beceri, sosyal performans, öz kontrol becerisi ve öz kontrol performans eksiklikleri olarak dört gruba ayrılmaktadır. Ancak bu dört grup üzerinde daha çok araştırma yapmaya gereksinim vardır. Sosyal beceri eksikliği olan çocuklarda gerekli görülen sosyal beceriler bulunmamaktadır ya da hangi davranışları gerçekleştirmesi gerektiğini bilmiyor olabilirler (Gresham, 1988).

SOSYAL UYUM

Sosyal uyum, birey ile sosyal çevrenin karşılıklı uzlaşması yani uyum sağlamasıdır. Durkheim bireyin ihtiyaçlarının karşılanıp sosyal normların birey tarafından içselleştirildiğinde sosyal uyumun sağlanacağını belirtmektedir. Bireyin sosyal ve biyolojik ihtiyaçlarının karşılanması toplumun da normlarının yerine getirilmesini sağlamaktadır. Bireyin ihtiyaçları aynı kalmamakta ve önem sırası sürekli değişmekle birlikte bu ihtiyaçların karşılanmasıyla bireyin gelişimi de desteklenmektedir (Terziev, 2019).

SOSYAL YETERLİLİK

Sosyal yeterlilik okul öncesinde çocuğun akranlarıyla iyi ilişkiler başlatma ve sürdürmesini içermektedir. Akranlarıyla ilişki başlatmak için çocuğun birçok beceriye sahip olması gerekir. Müzakere etmek, iş birliği yapmak, başkalarının tercihlerini ve eylemlerini anlamak, kendi tercihlerini ve eylemlerini dile getirmek, empati kurabilmek sosyal yeterlilik için gerekli becerilerdendir. Karmaşık olan akran ilişkileri akranı gözlemleme ve onlarla etkileşimde bulunma veya yetişkin rehberliği ile sosyal yeterlilik geliştirilebilir. Okul öncesi yıllarında sosyal zorluk yaşayan çocukların olumlu bir döngüye geçmeleri öğretmenler ve ebeveynler yoluyla sağlanabilir. İlk yıllarda sosyal beceriler etkileşim yoluyla öğrenilir ve geliştirilir. Olumlu ve olumsuz sosyal davranış ve beceriler akran oyunu aracılığıyla öğrenilir. Çocuk akran etkileşimi yoluyla edindiği deneyimlerden arkadaş ya da zorba olmayı öğrenir. Çocuk akran etkileşiminin yanı sıra etrafını da gözlemleyerek sosyal öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Katz ve McClellan, 1991).

SOSYAL ZEKÂ

Okul öncesi dönem çocuğun sosyal zekâsının gelişimi için önemlidir. Çocuk okul öncesinde yeni sosyal ilişkiler kurar, oyun repertuarı genişler, sosyal olarak kabul edilen davranışları edinir, kültürel modelleri öğrenir ve ustalaşır, sosyal problemleri çözmeyi öğrenir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal zekâ yapısına bakıldığında entelektüel farkındalığın, sosyal farkındalığın, kişinin davranışını önemli durumlara karşı kullanması ve tüm bunlara hâkim olması olarak belirlenmiştir (Oğuz, 2017)

SOSYAL OLGUNLUK

Sosyal yeterliliği ve sosyal becerileri içinde barındıran sosyal olgunluk bireyin yaşına göre toplumsal kurallara uyma konusunda gösterdiği anlayış, duygu ve becerilerdir. Sosyal olgunluk, başkalarıyla etkileşimde olumlu davranışın sorumlulukla uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Uygun ve uyumlu sosyal işlevsellik sosyal olgunluğun bir sonucu olmaktadır. Çocuğun gelişimiyle birlikte göstermekte olduğu sosyal beceriler de karmaşık bir hal almaktadır. Kazandığı becerileri, tutumların ve düşüncelerin sosyal olgunluğa ulaşması bireyin sosyalleşmesi açısından önemlidir (Marschark vd., 2017).

SOSYAL ANKSİYETE

Bireyin sosyal ortamlarda diğer insanların önünde aşağılanmasına ve bundan utanç duymasına sebep olabilecek bir davranış göstermekten korku ve huzursuzluk yaşamasına sosyal anksiyete denir. Sosyal anksiyetesi olan bireyin sosyal yeteneklerinin yetersiz olduğu ve kendi sosyal performanslarını küçümsedikleri yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Sosyal performansı düşük olan bireylerin kendisi hakkındaki algısı olumsuz olmakla birlikte anksiyetesini de artmaktadır (Sungur, 2000).

2.2.2 Sosyal Gelişim Kuramları

Sosyalleşme okul öncesi döneminde bireyin topluluklara ilişkin geliştirmiş olduğu ilk anlayışları içermektedir. Yetişkin rolleri ve beklentilerine dair oluşturulan bu ilk anlayışlar geleceğine yönelik temelleri oluşturduğu zamandır. Çocuğun sosyal dünyada var olabilmek için sosyal rolleri, kuralları, kategorileri ve onlardan beklentileri anlaması gerekmekte ve çocuğun dili geliştikçe nerede nasıl davranacağını da kavrayabilir hale gelmektedir. Psikologlar sosyalleşmenin bireyin kişiliği ve sosyalliğinin özdeşleşmesi konusunda aynı fikirdedirler. Ancak kimliğin gelişiminde nelerin etkili olduğu konusunda aynı fikirde değildirler. Bu düşünce için dört mekanizmadan bahsedilebilir; kimlik, taklit, sosyal öğrenme ve biliş. Cinsiyet rolü kimliğin belirlenmesinde çocuğun bunu nasıl anladığı ve yorumladığı önemli görülmektedir. Freud kız çocuklarının kendilerini anneleriyle özdeşleştirirken, erkek çocukların ise babalarıyla özdeşleştirdiğini belirtmektedir. Mekanizmanın bir diğer dişlisi olan gözlem ve taklit yolu sosyal öğrenme teorisyenleri tarafından tanımlama sürecinin, Freud'un sözünü ettiğinin aksine iç çatışma tarafından yönlendirilmediği sadece çevreyi gözlem ve taklit yoluyla sosyalleşmenin olduğunu belirtmektedir. Biliş yoluyla tanımlama ise Kohlberg, Bern, Erikson gibi teorisyenlerin fikirleri çocuğun kavramları sosyalleşme için kullandıkları yönündedir. Kavram oluşturma çocuğun cinsiyeti konusunda bir şema edindikten sonra çevresindeki araçları buna göre şekillendirmesidir (Cole, Cole ve Boies, 1989).

PSİKOSEKSÜEL GELİŞİM KURAMI

Sigmund Freud nöroloji eğitimi alan ve kariyeri boyunca nevrotik bozuklukları olan hastalarının sorunlarını çözmeye çalışırken okul öncesinde yaşamış olduğu travmalara ve çözülmemiş sorunlara kadar derinlemesine inerek çözüme

kavuşturabileceğini bulmuştur. Darwin'in evrim teorisinden çok etkilenen Freud, teorisini de insanın hayatta kalması ve çoğalmasının altında yatan cinsel dürtülere göre düzenlemiştir (Cole, Cole ve Boies, 1989).

Oral Dönem: Gelişimin ilk aşamasında oral dönem adını verdiği bir dönem bulunmaktadır. Bu dönemde ağız temel haz bölgesidir ve annenin bebeğin emme ihtiyacını karşılaması gerekmektedir (Cole, Cole ve Boies, 1989; Senemoğlu, 2012). Buradaki emme davranışı pasiftir ve bağımlılık taşır. Memeden erken ayırma, çok uzun süre meme emme davranışları bağımlı bir birey olmaya neden olabilmektedir (Senemoğlu, 2012).

Anal Dönem: Yaşamın ikinci yılına denk gelen bu dönemde çocuk dışkılama ile ilgili kontrolü kazanmak durumundadır (Cole, Cole ve Boies, 1989; Senemoğlu, 2012). Çocuk bu dönemde çevreyi ve kendisini merak eder ve kontrol etmeye çalışır. Baskıcı bir tutumla verilen tuvalet eğitimi çocukta davranış problemleri yaratabilir. Bu davranış bozukluklarına aşırı titiz olma ya da aşırı dağınık olma davranışlarına örnek verilebilir (Senemoğlu, 2012).

Fallik Dönem: Bu evrede haz bölgesi cinsel organlardır. Dönemin özelliği erkek çocuğun anneye ilgisi ve babayı kıskanma iken bir yandan eşlik eden iğdiş edilme korkusudur. Kız çocuklar için ise durum tam tersi olup babaya ilgi ve anneye kıskançlık hâkimdir. Kız çocuklarında bu dönemde penise imrenme duygusu vardır (Cole, Cole ve Boies, 1989). Çocuklar bu dönemde birlikte yaşadığı yetişkinleri model alarak cinsiyet rollerini oluşturmaya başlarlar (Senemoğlu, 2012).

Latent (Gizil) Dönem: 6 yaştan ergenliğe kadar devam eder bu süreçte cinsel arzuların bastırıldığı ve yaşam içinde yer alan teknik becerilerin ve hobilerin edinildiği dönemdir (Cole, Cole ve Boies, 1989). Bu dönemdeki çocuklar cinsiyet kimliklerine kuvvetli bir ilgi duyduklarından oyun gruplarının aynı cinsteki çocuklardan oluştuğu görülebilir (Senemoğlu, 2012).

Genital Dönem: Bastırılan cinsel dürtüler tekrar ortaya çıkarken bireyde fizyolojik bir takım değişiklikler de görülmektedir. Cinsel dürtüler bu evrede yetişkinlere veya ebeveynlere yönlendirilmeyip karşı cinse yönlendirilmektedir (Cole, Cole ve Boies, 1989; Senemoğlu, 2012). Psikanalitik kurama göre birey önceki dönemlere karşı bağımlılık geliştirmemişse, ergenlik dönemindeki bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasıyla sorunları giderilebilir (Senemoğlu, 2012).

Freud bu süreçlere aracılık eden üç bilişsel yapıdan bahsetmektedir. *İd* temel arzularımızı ve enerjimizi içerirken ego id ve sosyal dünya arasında bir köprü görmektedir. *Ego* idin isteklerini mantıksal çıkarımlarla doğru yer ve zamanda kontrolü sağlayarak yerine getirme görevi olarak görülmektedir. Bir diğer bilişsel yapı olan *Süperego* orta çocukluk döneminde gelişimini gösterir. Süperego toplumun otoritesini temsil eder ve egonun gerçeklikle temas halinde kalmasını sağlar. Freud'un bu teorisi ilk çıktığından günümüze kadar sürekli tartışma konusu olmuştur. Gözlemlerini psikolojik rahatsızlığı olan yetişkinler üzerinden yapması, bilimsel görülmeyişi ve etkisiz olduğunun düşünülmesi eleştirilen yönlerindendir (Cole, Cole ve Boies, 1989).

PSİKOSOSYAL GELİŞİM KURAMI

Erikson gelişimin yaşam boyunca devam ettiğinden ve tamamıyla biyolojik değil çevresel faktörlerin de etkili olduğundan bahsetmektedir. Erikson Freud'un psikoseksüel yaklaşımını değiştirip geliştirerek bireyin sosyal çatışmalarına odaklanmaktadır (Grusec ve Lytton, 1988). Hayatın temelinde kimlik arayışının olduğunu ve benlik ile sosyal dünya arasında çatışmalı bir ilişkinin olduğunu savunmaktadır. Kimliğin oluşumu yaşam boyu ve sürekli gelişme gösteren bir süreçtir. İnsan hayatının her aşamasında farklı bir krizi çözmeye çalışır ve bir sonraki aşamaya geçer. Her bir krizin çözümünden esas güçlü özellik ve Erikson'un umuttan bilgeliğe uzanan olarak tanımladığı ego becerisi ortaya çıkmaktadır. Erikson psikososyal gelişim aşamalarını sekiz aşamaya ayırmaktadır ve gelişim yaşam boyu devam etmektedir (Erikson, 2014).

- *Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 yaş):* Temel güven yaşamın içerisinde yer alan sorunlara ve yaşanan sorunlara karşı güvenilir destek olan umudun kabul görmesidir. Çocuk tanıdık olma durumu, tutarlılık ve süreklilik üç boyutunu edinirse temel güven duygusunu kazanabilmektedir (Bacanlı, 2000). Temel güven duygusu anne ya da bebekle ilgilenen kişi arasında gerçekleşen etkileşime dayanır. Bebeğin ihtiyaçları karşılanır ve sevgi, ilgi görürse dünyanın güvenilir bir yer olduğuna dair güven duygusu geliştirir. Eğer ihtiyaçları yetersiz karşılanır, ilgi ve sevgi görmezse bebek dünyaya ve diğer insanlara karşı şüphe, güvensizlik, korku duyar (Bacanlı, 2000; Erikson, 2014).

- *Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç duygusu (1-3 yaş):* Freud'un anal dönemine karşılık gelmektedir. Çocuk 2 yaş civarında güçlü bir irade göstermeye başlamaktadır. Bir şeyleri yapmak ve istemek iradesi taşırken bunları da yapabileceklerini göstermektedirler. Çocuk bu dönemde fiziksel ve zihinsel becerileri yapabilir ve bunu bağımsız bir şekilde yapmak isterler. Çocuğun yapabileceklerinin bir sınırı vardır ve bu sınır aşıldığında çocukta özgüven eksikliği ve güvende hissetmeme durumları görülebilir (Bacanlı, 2000; Erikson, 2014). Anne ve baba bu dönemde aşırı kontrolcü bir tutuma sahip olursa çocuk yaptıklarından kuşku ve utanç duyabilir. Bu dönemin temel çatışması ise bağımsızlığa karşı anne ve babanın tutumuna bağlı olarak kuşku ve utanç duymasıdır. Aynı zamanda bu dönemde çocuk tuvalet eğitimi almaktadır. Çocuğa karşı baskıcı bir tuvalet eğitimi verilirse çocuk yine kuşku ve utanç duyar. (Bacanlı, 2000). Sorumluluklar verilip çabaları desteklenen çocuğun bağımsızlık duyguları oluşmaya başlamaktadır. Çocuğun kendi kendini kontrol edebilmesi ve öz saygının oluşumu bu dönemde görülür (Senemoğlu, 2012).
- *Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (3-6 yaş):* Erikson'un bu dönemi Freud'un fallik dönemine karşılık gelmektedir. Dönemin özelliği cinsiyetin keşfedilmesi, yoğun merak duygusudur. Bu dönemde çocuğun gelişimi ve becerileri her alanda olurken çocuk her şeyi denemek ve bilmek ister. Çocuğun girişimci davranışları yetişkinler tarafından baskılanır ve cezalandırılırsa suçluluk duygusu geliştirebilir. Yetişkinler tarafından baskılanmasa da çocuğun yapmak istedikleri ve yapabildikleri arasında çocuk bir denge oluşturamadığında başarısızlıkla sonuçlanabilir. Bu sebeple çocuğun yapabileceği etkinlikler için kural ve sınırlamalar getirilmelidir. Girişimcilik çocuğun kişilik ve sosyal gelişimi açısından büyük öneme sahiptir. Bu yüzden anne baba ve eğitimciler çocuğu desteklemelidir (Bacanlı, 2000).

SOSYOKÜLTÜREL KURAM

Rus psikolog Lev Vygotsky (1896-1934) çocuğun sosyal olarak gördüğü araçları ve kültürel sembolleri öğrenmesine yönelik bir zihinsel gelişim teorisi ortaya koymuştur. Çocuklar doğumdan başlayarak akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşime girip kültürlerini sosyalleştirmektedir (Doolittle, 1995).

Piaget sosyal gelişimde daha çok ilişkiselliğe yani bilimsel mantığa bakarken Vygotsky gelişimin kültürel aracılık özelliklerine bakmaktadır. Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel teorileri bütün eğitim teorilerinde ve eğitimin uygulanması sürecinde büyük ölçüde önem teşkil etmektedir. Hem Piaget hem de Vygotsky bireyin gelişiminde sosyal alana ilgi duymaktadır. Piaget bilginin bireyselliğini önemsemiştir. Vygotsky bilginin bireysellikten ziyade sosyal olarak inşa edildiğini dile getirmektedir. Vygotsky'ye göre; bilişsel gelişim entelektüel akranların olduğu bilgili kişilerle sosyal aktivitelerin birey tarafından içselleştirmesidir (Matusov ve Hayes, 2000).

Vygotsky (1978) *"Mind in Society"* adlı kitabında öğrenme ve gelişimin çocuğun hayatının ilk gününden başladığını ve birbirleriyle ilişkili olduklarından bahsetmektedir. Öğrenme çocuğun gelişimsel özellikler dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Ancak gelişim düzeyini sadece çocuğun gelişimsel özelliklerine göre belirlemek doğru değildir. Bunun için iki gelişim düzeyine ihtiyaç duyulmaktadır. Birinci düzey gerçek gelişim düzeyi olarak adlandırılmaktadır. Bu düzey çocuğun tamamlanmış olan zihinsel gelişim düzeyidir. Bu düzeyin ölçümlerinde çocuk bireysel olarak problemlere ya da testlere çözüm üretmektedir. Çocuğa yönlendirici sorular sorarak, akranlarıyla işbirliği içerisinde çözümler üreterek veya önce rehberlik edenin çözümü sunduğu daha sonra çocuktan yapmasını bekleyerek ya da tam tersi bir durum yaşatarak çocuğun bilişsel gelişim düzeyinin göstergesi olduğu kabul görmektedir. Bağımsız olarak problemleri çözen çocuğun gelişim düzeyi birinci düzey ile akranlarıyla ya da yetişkin rehberliğinde problem çözme yolu yani ikinci düzey arasındaki gelişim mesafesi "yakınsal gelişim alanı" olarak ifade edilmektedir. Birinci gelişim düzeyi bilişsel gelişimi geçmişe yönelik olarak tanımlarken yakınsal gelişim alanı henüz olgunlaşmamış ama olgunlaşma sürecindeki etkinlikleri içermektedir. Böylelikle yakınsal gelişim alanı çocuğun geleceğine ve gelişimsel durumuna dair bize bilgi vermektedir. Bu sebeple Vygotsky çocuğun bilişsel gelişim durumunun bahsedilen iki düzeyin ortaya çıkarılabileceğini savunmaktadır. Çocuk şimdi yardımla yapabildiği işlevleri bir sonraki aşamalarda bağımsız olarak yapabilmektedir. Vygotsky bununla ilgili olarak kitabında Dorothea McCarthy'nin araştırmasını öne sürmekte olup araştırmada 3-5 yaşlarındaki çocukların yardımla yapabildikleri aktiviteleri 5-7 yaşlarında bağımsız olarak yapabildiği sonucuna ulaştığını örnek göstermektedir.

Taklit ve model almanın önemini vurgulayan Vygotsky, çocuğun beceri düzeyinin üzerine çıkan davranışları taklit edebileceğinden söz etmektedir. Taklit yoluyla çocukların toplu etkinliklerde bulunabileceğini ya da yetişkin desteğiyle çok daha üst becerileri yapabileceğini dile getirmektedir (Vygotsky, 1978).

Yakınsal gelişim teorisinin temelinde, etkileşimde bulunulan hem çocuğun hem de yetişkin tarafından inşa edilen sosyal çevre yatmaktadır (Doolittle, 1995).

ETOLOJİ KURAMI

Etologlar bazı davranışların öğrenilmesi için kritik dönemlerin olduğundan ve özellikle yaşamın ilk yıllarının önemli olduğundan bahsetmektedir. Bireyin kritik dönemlerdeki olumsuz etkilenmelerin geri dönüşünün olmadığını dile getirmektedir. Etoloji kuramında bir diğer kavram duyarlı hassas dönemdir. Duyarlı dönemde belirli beceri ve davranışların ortaya çıkması için belirli çevresel uyaranların olması gerekir. Gerekli olan bu çevresel uyaranlar olmadığı zaman bireyin gelişimi olumsuz etkilenmektedir. Ancak birey çevresel uyaranlarla farklı bir dönemde karşılaşırsa gelişimi daha az etkilenebilmektedir yine de birey az da olsa gelişim gösterebilmektedir (Yağmurlu, 2014; Akt. Tuncer, 2023).

DAVRANIŞÇI KURAMLAR

1900'lü yılların başlarında davranışçılık yaklaşımı Watson tarafından ortaya koyulurken Thorndike ve Pavlov tarafından da geliştirilmiştir. Bu yaklaşımdaki temel prensip gözlenemeyen davranışlar yerine gözlenebilen davranışların üzerinde durulmasıdır. Dışsal etmenlerin (uyarıcı) insan davranışlarında gözlemlenen (tepki) ve ölçülebilen davranışlarına odaklanmaktadır. Kurama göre öğrenme doğuştan veya gelişimle birlikte olan bir şey değil kalıcı olarak insanlarda meydana gelen davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Doğanay, 2014; Ersanlı, 2014).

Davranışçı yaklaşım ilk başlarda insanın değil hayvanın tepkilerine odaklanmış ve bu şekilde insan davranışlarını açıklamaya çalışmıştır. Öğrenmedeki rolü önemsizleyen beyin bir bağlantı organı olarak görülmektedir (Ersanlı, 2014).

- *Klasik Koşullanma*

Rus fizyolist Ivan Pavlov köpeklerin sindirim sistemi üzerinde çalışma yaparak klasik koşullanmayı bulmuştur. Pavlov yöneticisi olduğu laboratuvarında köpeklerin yemek getiren görevlinin ayak sesini duyduklarında salya salgıladıklarını fark

etmiştir. Klasik koşullanmanın gerçekleşmesi birkaç aşamadan oluşmaktadır. Pavlov köpeğe önce koşulsuz uyarıcı yani yiyecek tozu verir ardından koşulsuz tepki görülür. Nötr uyarıcı olarak metronom kullanan Pavlov ilk denemelerinde köpeğin salya akıtmadığını görür. Bir süre sonra metronomun ardından yiyecek tozu verilen köpek salya salgılama tepkisi göstermiştir. Metronomun sesi koşullu uyarıcıya köpeğin salya salgılaması koşullu tepkiye dönüşmüştür. Klasik koşullanma bu şekilde ortaya çıkmıştır. Koşullu uyarıcının koşulsuz uyarıcı olmadan verilmesi bir süre sonra koşullanmanın sönmesine neden olmuştur. Koşullu uyarıcının etkin olmadığı ancak koşullu tepkinin söndüğü zamandan sonra kendiliğinden geri gelme görülmüştür. Koşullu uyarıcıya benzeyen uyarıcılara da koşullu tepki göstermesi genelleme olarak tanımlanmıştır. Ancak köpek sadece metronoma tepki verip metronoma benzeyen uyarıcılara tepki vermediğinde koşullanmanın tamamlayıcılığı sağlanmış olup köpek ayırt etme yetisine erişmiştir (Erdamar Koç, 2010; Ersanlı, 2014; Schunk, 2014).

- Edimsel Koşullanma

Burrhus Frederic Skinner tarafından oluşturulan davranışçı teori Edimsel Koşullanma'dır. Skinner'a göre uyarıcı tip ve cevap tipi olmak üzere iki tip koşullanma vardır. Uyarıcı tip Pavlov'un klasik koşullanması gibidir. Uyarıcı tipinde uyarıcının önemi öne çıkar. Uyarıcıya karşı verilen cevap, cevap davranışı olarak nitelendirilir.

Cevap tipi olarak adlandırılan koşullanma edimsel koşullanmayı ifade eder. Edimsel koşullanma uyarıcının cevabın oluşması için bir ortam oluşturup cevabı pekiştiren bir pekiştirecin olmasıyla oluşturulur. Edimsel koşullanma pekiştirme, biricil ve ikincil pekiştireçler, sönme, ceza, pekiştirme tarifeleri, Premack ilkesi, genelleme ve ayırt etme süreçlerini içermektedir.

Pekiştirme cevabın oluşma ihtimalini ve seviyesini arttırmak amaçlı kullanılır. Olumlu ve olumsuz pekiştirme olarak ikiye ayrılır. *Olumlu pekiştirme* cevabın gelecekte de oluşmasını isteme durumunda cevabı arttıran uyarıcıyı vermektir. *Olumsuz pekiştirme* olumsuz pekiştireci ortadan kaldırdığında davranışın sıklığını arttırmayı amaçlamaktadır.

Sönme pekiştirecin devam etmemesi ve ortadan kaldırılmasıyla davranışın sönmesi demektir. Ancak bu davranışın unutulduğu anlamına gelmemektedir.

Birincil ve ikincil pekiştireçler insanın fiziksel ve hayatta kalması için gerekli olan ihtiyaçları birincil pekiştireç, birincil pekiştirecin çağıştırdıklarıyla ortaya çıkan koşullanma ikincil pekiştireçtir.

Premack ilkesi bir davranışı uygulayıp ileriki davranışları nasıl etkilediğini gördüğümüzde pekiştireç olarak kullanılır.

Ceza bir davranışın ileride olma olasılığını ortadan kaldırmayı ya da azaltmayı hedefler.

Pekiştirme tarifeleri pekiştirmenin uygulanma zamanlarıyla ilgilidir. Sürekli tarife, aralıklı pekiştirme, oranlı tarife olmak üzere üç grupta toplanır.

Genelleme insanlar pek çok davranışı doğru yapma eğilimindedir. İnsan bileşke davranışlar göstererek yeni durumlara da genelleme yapar. Uyarıcıya karşı cevap tepkisi var ve bir başka uyarıcıya da cevap tepkisi varsa genelleme olur. Örnek olarak derse katılan notlar tutan ödevlerini yapan çocuğun pekiştireci yüksek başarı olmaktadır.

Ayırt etme uyarıcılar arasındaki farklılıkları ayırt etmek demektir (Erdamar Koç, 2010; Ersanlı, 2014; Schunk, 2014).

SOSYAL ÖĞRENME KURAMI

Albert Bandura, Walter Mischel gibi sosyal öğrenme teorisyenleri davranışların tümünün çevre tarafından şekillendirildiğini savunmaktadır. Bandura kuramını oluştururken 4-6 yaş arası çocuklardan oluşan üç grupta deneysel bir çalışma yürütmüştür (Erdamar Koç, 2010). Bu kurama göre birey gözlemleyerek erkek ve kadın davranışlarının farklı olduğuna dair bir algı geliştirmektedir. Bu sebeple çocuklar kadın ve erkek davranışlarının neye göre ödüllendirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek cinsiyetin onayladığı davranışları gerçekleştirmeye çalışırlar. Bandura'ya göre davranışı öğrenme yeteneği birkaç özelliğe bağlıdır.

- Ulaşılabilirlik: Çocuk öğreneceği davranışı çevresinde var olan doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmektedir.
- Dikkat: Çocuk karmaşık davranışın nasıl yapıldığını öğrenmeden önce davranışı sürekli tekrarlama ihtiyacı duyar.
- Hafıza: Çocuk davranışı gözlemler ancak davranışı unutursa öğrenme kalıcı olmaz. Bandura çocukların gözlemledikleri olaylara bir ad bulunca akılda daha kalıcı hale geldiğini öne sürmektedir.

- Motor Üretim Süreci: Çocuğun hangi davranışı taklit edebileceğine (fiziksel yetenekler) karar vermesidir.
- Motivasyon: Yetişkinlerin olumlu dönüt verdiği davranışlar taklit davranışını motive eder (Cole, Cole ve Boies, 1989).

Bandura davranışın kaynağını diğer teorilerden farklı olarak doğrudan gözlem ve pekiştirme olarak açıklar. Güven, saldırganlık, ahlaki davranışlar gibi becerilerin gelişiminin taklit ve gözlem yoluyla öğrenildiğini savunmaktadır. Birey eylemlerinin sonuçlarını gözlemleyerek hangi ortamda hangi davranışın uygun olacağına yönelik fikirler edinir. Davranışın onaylanması ya da onaylanmaması bireyi davranışta bulunmaya ya da davranıştan kaçınmaya karşı motive etmektedir (Grusec ve Lytton, 1988).

Sosyal öğrenme kuramı davranışçılık kuramına bazı eleştiriler getirmiştir. Davranışçı kuramın doğal ortamda gerçekleşen olayları ve durumları temsil edemediğini, bireyin yeni tepkilerini önemsemediğini ve uyarıcının tepkilerinin dikkate alınıp gelecekte gerçekleşecek olan tepkilerle ilgilenmediği konusunda eleştirmektedir (Korkmaz, 2014)

EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI

Urie Bronfenbrenner insanın gelişimini anlamının onun sosyal çevresiyle etkileşiminden geçtiğini savunmaktadır. Ekolojik sistem bireyin gelişimine destek olmakta ve onu yönlendirmektedir. Bu yüzden ekolojik sistemin tamamı bireyin gelişiminde dikkate alınmalıdır. 1970’lerde ortaya atılan Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı, mikrosistemden başlayarak makrosisteme kadar uzanan bu sistem beş alt sistemden oluşmaktadır.

- *Mikrosistem:* Gelişmekte olan bireyin deneyimlediği fiziksel, sosyal özelliklerde sosyal rollerin yer aldığı ve kişilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu sistemdir. Aile, okul, akran grubu, iş yeri gibi yakın çevresiyle sürekli ve karmaşıklaşan etkileşim ve etkinliklerde bulunmaktadır.
- *Mezosistem:* Mikrosistemde yer alan sosyal çevrenin arasında gerçekleşen bağlantılı süreçleri içermektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çift yönlü iletişimi çocuk hakkında karar alma sürecinde

etkilidir. Bu durum çocuğun akademik becerisini attırırken gelişimini de desteklemektedir.

- *Ekzosistem:* Bu sistem bireyin iki veya daha fazla ortam arasında gerçekleşen bağlantılarını kapsamaktadır. Ancak bu ortamlardan birisi bireyi içermez dolaylı olarak etkilemektedir. Çocuğun ebeveyni ile iş yeri arasındaki ilişki çocuğu ya da çocuğun okuluyla ilişkisi ebeveynini etkileyebilmektedir. Ekzosisteme örnek olarak ebeveynin iş yeri, ailedeki sosyal ağlar, toplum verilebilir.
- *Makrosistem:* Mikrosistem, Mezosistem ve ekzosistemi kapsayan belirli kültür veya kültürün alt dallarından oluşmaktadır. İnanç sistemi, bilgi birikimi, sosyoekonomik durum, gelenekler, yaşam tarzları bu sisteme dâhildir.
- *Kronosistem:* Sistemlerin sonuncusu olan Kronosistem, bireyin yaşadığı çevrede meydana gelen değişiklikleri kapsamaktadır. Yaşamı boyunca ailedeki yapı, sosyoekonomik durumu, yaşadığı yer örnek verilebilir (Bronfenbrenner, 1994).

İnsan yaşadığı ve geliştiği ekolojilere uyum sağlama ve ekolojileri yaratma yeteneği göstermektedir. Farklı ortamlar bireyle toplumlar arasında ve toplumlar içinde kabiliyet, mizaç, kültür ve kültürün alt dallarına bağlı olarak insan yetiştirme bağlamında farklılıklar yaratabilmektedir. İnsanı yetiştirme süreci mekân ve zamana bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1994).

ZİHİN KURAMI

Sosyal bir beceri olarak görülen zihin kuramı başkalarının gözlemleyebildiğimiz davranışlarını bilişsel durumlarına göre açıklayabilme becerisi yani başkalarının neyi bileceğini, isteyeceğini, ne hissedeceğini veya neye inanacağını bilebilme becerisi olarak tanımlanır. Köhler ilk olarak şempanzelerde problem çözme ve basit araç kullanımını içeren bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmadan hareketle Premack ve Woodruff zihin kuramını araştırmıştır. Zihin kuramı ilk defa Premack ve Woodruff'ın 1978'de şempanzeler üzerinde yaptığı deneyde tanımlanmıştır. Şempanzelerle yaptıkları bu deneyde zihin kuramını araştırmış ve makalelerinde zihinsel durumlar hakkında çıkarım yapma sürecine ya da zihin kuramına göndermeler içeren birçok tanımlama yapmışlardır. Zihin

kuramına göre birey kendisinin dışındaki bireylerin kendinden farklı bir zihin yapısına sahip olduğunu fark eder, kendisinin ya da başkalarının niyetini, inancını, isteğini ve bilgisini anlayabilir ve buna bağlı olarak bilişsel anlamda bu beceriyi temsil edebilme kabiliyeti geliştirebilmektedir. Zihin kuramı başkalarının bilişsel durumlarına göre davranışları hakkında çıkarım yaparak çocuğun kendi düşüncesi ile başkalarının düşüncelerinin farklı olduğunu idrak edebilme yetisi ile daha geniş çapta olan sosyal anlamayı barındırmaktadır (Premack ve Woodruff, 1978). Zihin kuramı sosyal etkileşiminde yer alan sosyal bilişsel becerilerin en önemlilerinden biridir ve okul öncesinden itibaren gelişmektedir. Zihin kuramının gelişimi bebeklikten itibaren başlamakta ve ileriki dönemlerde de gelişimi sürekli olmaktadır. 3-4 yaştan itibaren basit zihin kuramı becerileri edinilir ancak gelişimin tamamlanması 11-12 yaşına kadar devam edebilir (Sarı, 2014; Akt. Gürleyik ve Gözün Kahraman, 2019).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren başkalarını anlama ve onların davranışlarında çıkarım yapma becerisi sosyal ilişkilerin başarılı olmasından geçmektedir. Zihin kuramı iyi olan çocukların başkalarıyla sosyal etkileşimleri daha başarılıdır ve bu çocukların akranları arasında daha popüler olmasını sağlamaktadır. Öğretmenler de bu çocukların sosyal yeterliliğinin iyi olduğunu düşünür. Ayrıca erken yaşlarda Zihin Kuramı'nın desteklenmesi akran ilişkilerinde var olan zorbalığın azalmasını sağlayabilmektedir. Zihin Kuramı'nı geliştirmek için çocuklara sosyal etkileşim sağlayan zengin uyarıcının yer aldığı sosyal deneyimlere gereksinim vardır. Zihin Kuramı'nın gelişiminde ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişim ve etkileşim de önemlidir. Örneğin; çocuklarıyla iletişim ve etkileşim içerisindeyken günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları zihinsel kavramları (bilmek, inanmak, istemek gibi) kullanarak anlatabilirler. Bu şekilde zihin kuramına katkıda bulunabilirler. (Gürleyik ve Gözün Kahraman, 2019).

Zihin Kuramı birinci düzey zihin kuramı (yanlış inanç), ikinci düzey zihin kuramı (yanlış inanç) olarak iki boyutta incelenmektedir.

Birinci düzey zihin kuramındaki bir çocuk, kendisinin ve başkalarının zihinsel durumlarını düşünebilmektedir. İnançlarımız davranışlarımızı belirlemekte ve zihin kuramı da bunun farkında olmamızı gerekli kılmaktadır. Bir olay hakkında psikolojik olarak bir yargıya vardığımızda zihinsel olarak oluşturduğumuz dünya

ile fiziki dünyayı ayırt edebiliyor olmak gerekir. İkinci düzey zihin kuramı 6 yaşından itibaren gelişim göstermektedir. Manipüle etme, utanma ve utandırıcı durumdan kaçınma, duygularını gizleme, iğneleme, blöf atma, şaka, yalan söyleme gibi daha karmaşık becerileri içermektedir (Küçük, 2018).

2.2.3 Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Psikolojik süreçlerin tamamı toplumsal ilişkilerde gerçekleşen etkinlikleri barındırır ve birey zamanla iç dünyasında bunları içselleştirir ve kişiselleştirir. Çocuklar ilk problem çözme deneyimlerini yetişkinlerle kurduğu etkileşimde ya da akranlarıyla kurduğu etkileşimlerle oluşturmaktadır. İlk zamanlar problemle karşılaştığında başa çıkma konusunda başkalarına gereksinim duyarken gelişimsel kazanımlarla problemlerini kendi başına çözebilir. Bu bağlamda sosyal problem çözme becerisi çocuğun yaşamının ilk yıllarından başladığı ve gelişimsel olarak ilerlediği düşünülmektedir (Nelson Le Gall, 1981). Sosyalleşme sürecinde çocuk farklı içsel ve dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Çocuğun sosyal problem becerisini etkileyen faktörler aşağıda sunulmuştur.

MİZAÇ

Sosyalleşme sürecinin en önemli öğelerinden olan çocuğun mizacını araştırmacılar kolay, zor ve yavaş alışan şeklinde sınıflandırmıştır. Fiziksel ihtiyaçlarında sorun olmayan, uyumlu, sakin çocuklar kolay mizaçlı, fiziksel ihtiyaçları yeterince karşılanmayan, değişikliklere adapte olamayan, olumsuz duygulanımı olan çocuklar zor mizaçlı ve adapte olmaya uç noktada yer alan, zor mizaçlı çocuklara göre olumsuz duygulanımı daha az olan, az hareketli çocuklar ise yavaş alışan çocuklar olarak kategorize edilmiştir (Thomas ve Chess, 1956; Akt. Kaya Bican ve Sarıtaş Atalar, 2017).

AİLE

Çocuklar en çok anne babayı rol model aldığı için anne babanın tutumu çocuğun ahlak ve sosyal gelişimlerini önemli derecede etkilemektedir. Aynı zamanda çocuğun kardeşiyle olan ilişkisi de toplumsallaşma ve sosyal becerileri edinmede önemlidir. Büyük kardeş, küçük kardeş için olumlu veya olumsuz bir modeldir. Küçük kardeşiyle vakit geçirip kardeşinin ihtiyaçlarını karşılayan büyük kardeşin duygularının, düşüncelerinin ve kavrama yetisinin gelişimi daha çok desteklenmektedir (Bağcı, 2015; akt. Taygur Altıntaş ve Yıldız Bıçakçı, 2017).

Anne babanın tutumlarındaki farklılıklar çocukların aile ortamı ile sosyalleşmeleri, çevreyi algılama şekillerini geliştirmeleri, problemleri çözme ve problemlere yaklaşımları ile ilgili öngörülerde bulunmaktadır. Çocuklar bu şekilde gelecekteki yaşantılarına hazırlanmaktadır. Anne baba tutumlarının bazıları olumlu bazıları ise olumsuz olmaktadır. Anne baba tutumları demokratik, koruyucu ve otoriter olarak üç sınıfa ayrılmaktadır. Otoriter, aşırı koruyucu ve aşırı serbest aile tutumları olumsuz kategorisine girer ve çocuğun gelişimini olumsuz etkiler, demokratik tutum ise olumlu kategorisinde yer almaktadır. Olumsuz aile tutumları çocuğun özgüven gelişimini olumsuz etkileyip bireyin kendini anlama ve kabullenme yetisine engel olmaktadır. Demokratik anne baba tutumunda ebeveynler çocuklarını denetler, ihtiyaçlarının karşılanmasına fırsat tanır. Çocuğun kişilik gelişiminin sağlıklı olması için en makul demokratik anne baba tutumudur. Ebeveynler tutarlı, güven verici ve kararlıdır. Bu tutumdaki ebeveynler çocuklarının sorumluluk duygusunun gelişimi için çocuklarına belirli bir çevrede sorumluluklar verir. Koruyucu anne baba tutumunda ebeveyn çocuğa karşı aşırı korumacı yaklaşır. Her şeyi çocuklarının yerine kendileri yapar bu da çocuğun yaşayarak öğrenmesine ket vurur. Çok fazla müdahale edildiği için çocuk kendisine yetebilecek duruma gelemmez ve özgüveni gelişmez. Otoriter anne baba tutumunda ise ebeveyn çocuğun gelişimini, hazır bulunuşluğunu, kişiliğini dikkate almaz ve kendi istediği şekilde davranmasını bekler. Bu tutumu gören çocuklar çokça cezalandırılır. Çocuk duygu ve düşüncelerini ifade edemediği gibi bağımsız bir kişilik geliştiremez. Otoriter anne baba tutumunun olduğu bir ortamda yetişen özellikle erkek çocuklarda saldırganlık düşük benlik saygısı gözlenmektedir (Özdemir vd., 2012).

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde duygularının farkında olması ve bu duyguları ifade edebilmesi, bireysel özellikleri baz alınarak desteklenmesi, çocuğun sosyal ve kültürel ortamlara katılımında destek olunması çok önemlidir. Tüm bu süreçte çocuğun haklarına saygı gösterilmelidir. Evcilik oyunları sosyal etkinlikleri geliştirmek konusunda fayda sağlayabilir. Oyunlarda kuklalar, evcil hayvanlar, dolgu oyuncaklar, çocuğun gelişimini destekleyecek oyuncaklar kullanılabilir. Çocuk filmlerinde çocuğun yaşına ve hazır bulunuşluğuna uygun olanlar izlenebilir (Arslan, 2022).

ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ

Okul yıllarında çocuk ebeveyn ve öğretmenlerinden ziyade akranlarıyla birlikte vakit geçirmeyi ister. Çocuğun arkadaş edinimi sosyal becerilerini ve öz saygılarını geliştirmektedir. Okul öncesi çocuklarının oyun arkadaşı tercihlerinde bulundukları görülmektedir. Ancak kurulan bu ilk arkadaşlıklar samimi ve derin değildir. Yeni bir arkadaşlık kurulduğunda çocuklar arasında daha fazla birbirlerinden hoşlanma, daha geniş çapta etkileşimlerde bulunma, daha çok olumlu davranışlar gözlenmektedir. (Bee, 2000).

Robert Selman çocuğun arkadaşlık ilişkilerinin gelişimi ile ilgili olarak belirli evrelerden oluştuğunu belirtmektedir. Altı yaş ve öncesi olarak nitelediği evrede oyun arkadaşlığından söz etmektedir. Çocuğun arkadaş olarak belirlediği kişi ihtiyaçlarını karşılarsa çocuk onunla arkadaş olmaya devam eder. Çocuk benmerkezci olup diğerlerinin baktığı perspektiften bakamaz. Yani bu evrede arkadaşlık çocuk için fiziksel yakınlığa bağlıdır (Ulutaş, 2007).

OKUL, MÜFREDAT VE ÖĞRETMENLER

Okul öncesi eğitimde kullanılan müfredatın çocukta birçok beceri ve gelişimini destekleyecek niteliğe sahip olması gerekir. Çocuğun gelişim alanlarında yer alan becerilerin kazanımı için ihtiyaçlarına uygun düzenlenmeli ve çoğunlukla oyun temelli öğrenme ve öğretme ortamları gerekmektedir. Çocuğun istendik ve kalıcı davranışları kazanması öğretmenin görevidir. Müfredat sadece öğrenme ortamının düzenlenmesini değil aynı zamanda çocuğun öğrenip öğrenmediğini de değerlendirmelidir. Çocuğun kendine ve çevresindekilere farkındalık kazanması, belirlenen gelişim alanlarındaki becerileri edinmesi, kültürlere farkındalık kazanması, analitik düşünebilme ve problem çözme becerilerinin gelişimi, yaratıcı ve esnek olması çocuk için hazırlanmış müfredatla sağlıklı bir şekilde edindirilmesi, ileriki yaşantısında güçlü ve zayıf yönlerini tanıyan ve etkili iletim ve etkinlikler kuran, merak eden, sorgulayan, yaratıcı, kendisi ve çevresiyle barışık mutlu bir yetişkin olmanın temellerini atmalıdır (Senemoğlu, 1984).

KÜLTÜR

Toplumu oluşturan bireylerin bir arada olmaları ve kalmaları için çok sayıdaki faktörlerden biri de kültürdür. Toplumda yer alan bireylerin olumlu sosyal ilişkiler kurması ve sosyal ilişkilerini sürdürebilmesi için bu faktörler önemlidir. Bu faktörler bireylerin toplumda güçlü ve sağlam olabilmelerine olanak tanır (Uzmen

ve Mağden, 2002). Toplumun içerisinde yer alan gelenek ve görenekler bireylerin iyiliği içindir ve onları koruyan bir yapıdadır. Toplumda sosyalleşme gelenek ve göreneklerin yetişkinler tarafından nesillere aktarılır. Yardımlaşma ve paylaşma davranışları bireyin toplumda sosyal bağlar kurmasını ve güçlendirmesini kolaylaştırır (Kim ve Stevens, 1987; akt. Uzman ve Mağden, 2002).

Çocuk olumlu bir davranışta bulunduğu ebeveyn tarafından desteklenir ancak olumsuz bir davranışta bulunduğu desteklenmez ve reddedilir. Ebeveynlerin bu tepkileri de kültürün bir yansıması olarak görülebilir (Metin Aslan, 2016).

OYUN

Oyun geçmişten günümüze var olan bütün toplumlarda karşılaşılan çocuğu ileriki yaşantısına hazırlayan, bütün gelişim alanlarını destekleyen, insan ilişkilerini, yardımlaşmayı, paylaşmayı, bilgi edinmeyi sağlayan önemli bir yoldur. Çocuk oyun yoluyla karar verme, diğer insanlara karşı saygılı ve dürüst olma, karar verme, kurallara uyma, gruptaki davranışlarını kontrol etme, işbirliği içinde olma becerilerini geliştirmektedir. Çocuk oyun içerisinde bilinçli veya bilinçsiz bilgi edinir. Çocuğun eğitiminde, bilgi ve becerilerini arttırmada, çocuğu tanımada okul öncesi kurumları tarafından kullanılan bir yoldur (Ayan ve Memiş, 2012).

Okulda ve evde oynanan oyun arasında bazı farklılıklar vardır. Bunlar; akranlarıyla etkileşim, grubun büyüklüğü, oyuncaklar, yetişkin ve çocuk etkileşimi, zaman ve mekanın farklılığı, son olarak planlamadaki farklılıklardır. Çocuk ailesinde veya çevresindekilerle oynadığında farklı yaş gruplarıyla etkileşim içerisinde olur. Akranlarıyla oynayan çocukların ilgi ve ihtiyaçları benzerdir. Okulun ilk zamanlarında çocuk normalde arkadaş olmayacağı çocuklarla da arkadaşlık kurabilmektedir. Böylelikle çocuk paylaşma ve karşısındakine saygı duymayı öğrenir. Evde oynanan oyunlarda çocuk yalnız ya da birkaç kişiyle oynarken okulda bu durum daha geniş bir hal alır. Grubun büyüklüğü daha planlanmış oyunları beraberinde getirir (Ayan ve Memiş, 2012).

KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARI VE SOSYAL MEDYA

Kitle iletişim araçları ve medya dikkat çekme ve akılda tutma konusunda oldukça etkilidir. Bu yüzden televizyonda yer alan karakterlerin antisosyal

davranışları, saldırganlığı teşvik etme konusunda etkili olduğu düşünülmektedir (Grusec ve Lytton, 1988).

Yetişkinlerin ve akranlarının prososyal davranışlarını gözlemleyen çocuk bunun yanı sıra televizyon programlarında, tiyatro oyunlarında, okulda yaptıkları etkinliklerde, kitaplarda ve hikâyelerde de gözlemlemektedir. Kitaplar konularıyla, çocukların hayatlarında karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili yeni deneyimler, bilgiler, meraklarını giderecek konulara cevaplar vererek ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilgili konular sunmaktadır (Uzmen ve Mağden, 2002).

2.3 Sosyal Problem Çözme

1971 yılında Thomas D’Zurilla ve Marvin Goldfried gerçek hayatta yaşanan problemleri çözme ile ilgili teori ve kapsamlı çalışmalarını Deneysel Psikoloji, Eğitim ve Endüstri adıyla akademik bir çalışma yayınladılar. Davranış yönelimli psikologlar birbiriyle ilişkisi olmasına rağmen problem çözme sorunu yönelimi ve problem çözme olarak iki bileşene ayırdılar. Sorun yönelimini motivasyona yönelik bir üst bilişsel süreç olarak tanımladılar. Yani bir kişinin sorun yönelimi ne kadar iyi olursa zor bir sorunu çözmede daha etkili olabilmektedir. Sorun yönelimi süreci kişinin farkındalığını ve yaşamında gerçekleşen sorunları değerlendirmesini ve sorun çözme yeteneğini geliştiren birçok bilişsel duygusal şemayı kapsamaktadır (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

Bir diğer bileşen olan problem çözme becerisi ise kişinin problemle başa çıkma yollarını ve etkili çözüm yolları bulabilmeye ve geliştirebilmeye çalıştığı birçok bilişsel davranışsal etkinlik içermektedir. Oluşturdukları bu modelde dört beceriden bahsedilmektedir (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

- a. Problemi tanımlama ve formüle dökme
- b. Alternatifler üretebilme
- c. Karar verme
- d. Çözümü uygulama ve doğrulama

D’Zurilla ve Goldfried (1971) modelin bileşenlerini tanımladıktan sonra baş edebilme becerilerindeki eksiklikleri giderebilmek adına birçok yönergenin olduğu bir araştırma sunmuşlardır (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013). Nezu, Nezu ve D’Zurilla (2013) sosyal problem çözme bireyin kendi kendini yönetebilme süreci olarak tanımlamışlardır. Bireyler günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri

tanımlamaya, keşfetmeye ve uygun olan başa çıkma çözümlerini geliştirmek için çabalarlar.

Problem çözme ve çözümü uygulama kavramları birbirinden farklıdır. Problem çözme belirlenmiş problemlere çözüm bulma ve geliştirme sürecini belirtirken çözümü bulma ise belirlenen çözümü gerçekten olan bir duruma uygulamayı belirtmektedir. Problem çözme becerileri kavramsallaştırılırken probleme yönelik çözümü uygulama becerilerinin problemin ve çözümün türüne bağlı belirli bir duruma özgü olması beklenir. Problem çözme ve çözümü uygulama her zaman birbiriyle ilişkili olmayabilir. Bu sebeple problem çözme becerisi zayıf olan birinin çözüm bulma becerisi güçlü olabilmekte ya da bu durumun tam tersi de olabilmektedir (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

D’Zurilla ve Goldfried’in sosyal problem çözme modeli pozitif ve negatif problem yönelimi olarak yeniden revize edilmiştir. Bireyin problemi çözme motivasyonu ve girişimlerde bulunma yeteneği sosyal problem çözme üzerinde büyük bir öneme sahiptir. Birey her problemi belirli bir perspektiften görme eğilimine sahiptir. Birey örneğin başarı ile ilgili bir problemle karşılaştığında olumsuz bir yönelim gösterebilirken ilişki ile ilgili bir problemle karşılaştığında olumlu bir eğilim gösterebilmektedir (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

İnsan doğası gereği çevresinde bulunan bireylerle etkileşime girmek ve iletişim kurmak gereksinimi duyar ve bu insanın en önemli özelliklerindendir. İnsan bu etkileşim ve iletişim içerisinde bulunurken günlük yaşamda bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Bu sebeple insan sosyalliğini sürdürebilmesi için problem çözme becerisini edinmek zorundadır. Yaşamın her anında önemli ve işlevli olan becerinin temelleri okul öncesinde atılmaktadır. Nitekim okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerisinin gelişimini incelemek bireyin yaşamı boyunca hayatını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi açısından önemli görülmektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Çocuklar çevrelerinde etkileşimde bulunduklarında edindikleri bilgileri toplayıp kaydedirler. Çocuk problemi çözme esnasında zihinsel etkinliklere gereksinim duyar. Çocuk bilginin önemine ve bilgiyi nasıl elde edeceğine kendisi karar verme ihtiyacı hisseder. Okul öncesi dönemde edinmesi gereken öğrenme ve sosyal becerilerin altyapısı olmadan bunları yapamaz (Kandır ve Orçan, 2011).

2.3.1 Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Davranışı

Sosyal problem çözme becerisi bir oyuncaya sahip olabilmek, birinin yardımını sağlayabilmek veya konuşma başlatıp sürdürebilmek gibi amaca ulaşmak için gerçekleştirilen sosyal stratejiler olarak tanımlanabilir. (Krasnor ve Rubin, 1983)

Sosyal problem çözme becerisi, temelde davranışların zihinsel becerilerine odaklanmakta ve davranışın sebeplerini ve sonuçlarını iyileştirerek sosyal uyumu desteklemeyi amaçlamaktadır. Olumlu sosyal problem çözme becerileri kolaylıkla arkadaş edinebilme, popüler olma gibi kişiler arası becerilerin olumlu olmasıyla sonuçlanmaktadır. Sosyal problem çözme becerisi eksik olan çocuklarda ise kişiler arası etkileşimler olumsuz olmaktadır. Bu eksiklik saldırganlık ve akranları tarafından reddedilme ile sonuçlanmaktadır. (Erwin, 2000).

Spivack ve Shure farklı yaş grupları ile sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ölçmek için birçok araştırma yapmıştır. Alternatif çözüm düşünme ve sonuçsal düşünme olarak belirledikleri iki sosyal problem çözme becerisindeki eksiklikleri belirlemek için 4-8 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada dürtüsellik, içine kapanık olma özelliklerini olumlu sosyal becerilerin eksikliği ile ilişkilendirmişlerdir. Shure ve Spivack'ın geliştirmiş olduğu Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (1982) ile çocukların alternatif çözüm düşüncesinde yer alan davranışsal açıdan olumlu, ekonomik geliri düşük, 4 yaşındaki Afrikalı-Amerikalı çocukların ve akranlarının dâhil olduğu bir araştırma yürütmüşlerdir. Sosyal problem çözme becerisi ile ilgili 4-8 yaş arasındaki araştırmalarında çocukların ürettiği özür dilemek gibi davranışlar olumlu olsa da bu davranışları içine kapanık çocuklar söylediği için bunun dürtüsellik ile ilgili ya da öğrenilmiş davranış kalıpları ile ilgili olduğunu düşünmüşlerdir. Bu çalışmanın sonucunda Shure ve Spivack çocukların davranışlarına baktığında çocukların ne düşündüğünü değil nasıl düşündüğünü merak etmeye başlamışlardır (Shure, Spivack ve Jaeger, 1971; Spivack ve Shure, 1974). Shure ve Spivack sonuçsal düşünmeyi ölçmek için 1990 yılında geliştirdiği Sonraki Ne Olacak Testi (WHNG) ile büyük çocuklarda olduğu gibi küçük çocuklarda da çözüm ve sonuçsal düşünme becerilerinin birleşiminde güçlü yönleri olumlu davranışlar sergilediklerinde diğer davranış gruplarından ayrılmışlardır. Sosyal problem çözme becerisindeki çocuklarda görülen zayıflıkların içine kapanık çocuklarda görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Office of Juvenile, Justice and Delinquency Prevention, 1999). Shure

ve Spivack daha sonra 8 yaşında başladığı düşünülen araç sonuç düşüncesi becerisini ortaya koymuşlardır. Bu süreçte bir probleme karşı çocuğun atacağı adım ve engeller üzerine plan yapabilmesi amaçlanmaktadır (Aberson, Shure ve Goldstein, 2007).

İnsan ilişkilerinde zorluklar yaşatan davranış problemleri kalıcı hale gelmeden önce okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde tespit edilip önlenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde yaşanan davranış problemleri fark edilip önlem alınmadığında bu davranışlar sekiz yaşına kadar kalıcı olmakta ileriki yıllarda artarak çocuklarda öğrenme güçlüğü, yalnızlık, özgüven eksikliği, okulu bırakma, akademik alanda sorunlar, madde bağımlılığı, suça eğilimli olma, zorbalık ve zorbalığa maruz kalma, benlik algısında yetersizlik, depresyon, şizofreni, yüksek anksiyete, panik ve stres bozuklukları gibi sorunlara yol açmaktadır (Baker-Henningham, Walker, Powell ve Meeks Gardner, 2009; Boivin ve Hymel, 1997; Crick ve Ladd, 1993; D’Zurilla ve ark., 2003; Pakaslahti, Karjalainen ve Keltikangas-Järvinen, 2002; Robichaud ve Dugas, 2005; Rubin, Bukowski ve Parker, 1998; Webster-Stratton ve Reid, 2010; Akt. Dereli İman, 2013).

2.3.2 Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Öğeleri

Sosyal problem çözme becerilerinin öğeleri içerisinde sosyal beceri, öfke yönetimi, duygu düzenleme, arkadaşlık becerileri gibi faktörler yer almaktadır (Dereli İman, 2013).

- *Sosyal Beceri:* Belirli durum ve ortamlarda gerçekleştirilen, başkalarının gerçekleştirilen davranışların sosyal görevlerini yeri getirmede yeterli veya eksik olduğuna dair değerlendirmelerin olduğu davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Yani bireyin bir sosyal görevi başarılı bir şekilde tamamlamak için gösterdiği belirli davranışlardır. Bunlar akran ilişkileri, iletişim kurma, arkadaş edinebilme, akranlarıyla etkinlikte bulunma gibi davranışları içerisinde barındırmaktadır (Gresham, Elliott, Cook, Vance ve Kettler, 2010). Bireyin sosyal becerileri edinmemesi çevresiyle etkileşiminde ve uyumunda başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Avşaroğlu, Arslan ve Deniz, 2012).
- *Öfke Yönetimi:* Sosyal becerilerde başarısız olan birey olumsuz duygular yaşayabilmektedir. Bu duygulardan biri de öfkedir (Avşaroğlu, Arslan ve Deniz, 2012).

Novaco (1976), öfkeyi kışkırtıcı bir olay yaşayan bireyin duygusal olarak verdiği tepki olarak tanımlamıştır. Bu tepkiyi bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üçe ayırmıştır. Bilişsel düzeyde öfke tepkisi, kışkırtıcı durumlarda bireyin göstermiş olduğu ifadelerin, görüntülerin, beklentilerin ve değerlendirmelerin göstergesidir. Duygusal düzeyde öfke, fiziksel anlamda gerginlik ve heyecan içermektedir. Davranışsal düzeyde öfke ise, geri çekilme ve düşmanlık gösterme davranışları öfkeye sebep olabilmektedir (Stern ve Fodor, 1989).

Sınıfta yaşanan, öğretmenden veya öğrenciden gelen öfke durumu hali yıkıcı olabilmekte ve öğrenme ortamını yaralayabilmektedir. Öfke öğrencinin veya öğretmenin performansını olumsuz etkileyebilir. Öğrenme ortamında ortaya çıkan öfke duygusundan kaynaklı kaygının yüksekliği akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Öfkeyi kontrol edebilmek veya yönlendirebilmek için birçok program geliştirilmiştir. Öfkenin sosyal anlamda kabul edilebilir olması için geliştirilen bu programlar, günlük yaşamdaki sorunlara ve desteklenen fikirlere dayanması sebebiyle etkili olabilmektedir (Levinson, 2006).

- *Duygu Düzenleme:* Duygusal durumları gönderme ve alma yeteneğinin sözel olmayan sosyal becerileri içerdiğini belirten Riggio (1986) bilişsel boyutu ele almaktadır. Bilişsel boyutu; duygu ifade etme yetisi, duygusal duyarlılık, sosyal ifade etme yetisi, sosyal duyarlılık, duygusal kontrol ve sosyal kontrol olarak altı boyutta sınıflandırmıştır. Duygu ifade etme yetisi, duygu, tutum ve statüyü aktarma becerileri ile ilgilidir. Duygusal duyarlılık, başkalarının duygularını, tutumlarını, inançlarını ve statülerini çözebilme kabiliyetidir. Sosyal ifade etme yetisi, iletişim başlatma ve konuşma akıcılığını içermektedir. Sosyal duyarlılık, uygun olarak görülen sosyal davranış kalıplarına sahip olma ve sözlü mesajları anlamlandırma becerilerini kapsamaktadır. Duygusal kontrol becerisi, duygusal aktarımı ve sözsüz göstergeleri düzenleyebilme yeteneğidir. Sosyal kontrol ise, kendini ifade edebilme, rol yapma yetisi ve sözlü olan davranışların düzenlenmesini içermektedir. Riggio (1986) belirlediği bu boyutların sosyal becerilerin temelinde yer aldığını, bunların geliştirilmesinin bireyin etkili ve sağlıklı olmasına katkı sağladığını belirtmektedir.

- *Arkadaşlık İlişkileri:* Problem çözme ve çözümü sürdürme davranışları hem bireysel hem de ikili ilişkiler düzeyde incelenmesi önemlidir. Her bireyin ilişkilerde yaşadığı çatışmaları çözüme kavuşturma ve arkadaşlık ilişkisini sürdürme konusunda kendine has bir tarzı bulunmaktadır (Oswald ve Clark, 2006).

Çocukların arkadaşlık ilişkilerinde görülen eşitlik ve karşılıklılık arkadaşlık ilişkilerinin temel koşulu olarak görülmektedir. Çocuklar arkadaş kalabilmek ve arkadaş olabilmek için birbirleriyle iş birliği içerisinde. Karşılıklılık koşulu ortak etkinliklerde yer almayı içermektedir (Hartup, 1992).

Çocuklarda arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan çatışmalar, sosyal etkileşim sürecinde eşitliğin ve karşılıklılığın azalmasına neden olabilmektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan çatışmalar sosyalleşme bağlamında olumlu bir katkı sağlamaktadır (Hartup, 1992).

2.3.3 Sosyal Problem Çözme Aşamaları

Nezu, Nezu ve D’Zurilla (2013)’e göre problem çözme kapasitesi tümsel bir kabiliyetten değil bir dizi özgül beceriden oluşmaktadır. D’Zurilla ve Nezu (1982) problem çözmenin etkili olması için beş bileşenden oluşan bir süreçten bahsetmektedir. Bu süreçler şu şekildedir: Problemin yönlendirilmesi, tanımlanması ve formüle dökülmesi, alternatif çözümlerin üretilmesi, karar verme ve uygun bulunan çözümün uygulanması ve çözümün doğrulanmasıdır (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

İlk bileşen olan *problem yönelimi basamağı* motivasyon ile alakalı bir süreç olduğundan dolayı diğer dört basamaktan ayrılmaktadır. Problem yönelimi basamağı kişinin problemle ilk karşılaştığında bilişsel ve duyuşsal anlamda gösterdiği ilk tepkilerdir. Bu tepkilerin içeriğinde problemlere karşı bir duyarlılık göstermesinin yanı sıra, hayatın problemlerine ve problem çözmeye yönelik kişinin kendisine olan inancını, varsayımlarını, değerlendirmelerini ve bütün bunlara dair beklentilerini kapsamaktadır. Etkili bir problem çözmenin kolaylaşması için bu özelliklerin olumlu olması gerekir böylece olumlu duygulanım ve motivasyon oluşabilir. Ancak olumsuz olursa motivasyonda kaçınma ve bir sonraki problem çözme girişimlerini engelleyebilir ya da bozabilir (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

Problem çözme sürecinin diğer dört basamağı belirli bir problemi başarılı bir biçimde çözebilmesi için birçok özel beceri ve hedefe ulaşmaktaki görevlerden oluşmaktadır. Spesifik becerilerin kullanımını gerektiren bu görevler başa çıkma tepkisinin keşfine de yol açabilmektedir. *Problemi tanımlamanın ve formüle dökebilmenin* amacı problemin özgül doğasını açığa dökmek ve bu doğayı anlamak bu süreçte de realist amaçları ve hedefleri belirleyebilmektir. *Alternatif çözümlerin üretilmesi* basamağı çok çözüm üretebilmek ve problemin çözümünde en etkili olacak olan çözümü belirlemek için beyin fırtınası yapmaktır. Bir diğer basamak olan *karar verme* basamağı her çözüm için bir maliyet- fayda analizini sistematik bir şekilde yaparak değerlendirme sonucunda en makul planı kararlaştırmaktır. *Çözümün uygulanması ve doğrulanması* basamağında planı gerçekleştirip sonucunu izlemek ve değerlendirmektir (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

Elias ve Tobias (1996) FIGN TESPN olarak kodladıkları sosyal problem çözme ve karar verme ile ilgili olarak 8 strateji aşaması belirlemişlerdir. Bu beceriler şu şekilde tanımlanmıştır.

- a. *Duygu belirtilerini fark etmek:* Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında ilk tepkileri duygusal olmaktadır. Bu maddedeki beceri bireyin kendi duygularının ve karşısındaki kişinin duyguları olmak üzere iki yönlü gelişir. Çocuk hayatı üzgün, kızgın ve mutlu görme eğilimindeyken büyüdükçe hayatı gurur, endişe, sakinlik ve hayal kırıklığı gibi diğer duyguları da içerecek şekilde revize edilir.
- b. *Problemleri belirlemek:* Birey duygusal anlamda olumsuz hissettiğinde vermesi gereken bir kararın ya da başa çıkma konusunda bir engelinin olduğunu göstermektedir. Problemi kelimelere dökmek bu anlamda önemlidir.
- c. *Problemlere bağlı olarak hedefleri belirlemek ve seçmek:* Karar verme ve problemi çözmede bir yol gösterme görevindedir. Çocuğun ne olmasını istediğine dair yapılan etkinlikler (resim çizme, hayal kurma, kelimelerle anlatma vs.) hedeflerine ulaşmaya yardımcı olması için yapılmaktadır.
- d. *Alternatif çözümler üretmek:* Mümkün olduğu kadar çok çözümün beyin fırtınası yoluyla üretilmesidir. Esnek düşünebilme öğrenilen bir beceri olmasıyla birlikte çocukların bir problemi çözerken makul ve çok fazla

özüm olduğunu öğreten bir tutum oluşturmaktadır. Eyleme dökmeden önce farklı seçenekleri değerlendiren çocuklar daha iyi bir fıkre sahip olabilir ve bu sebeple dürtüsel davranış göstermedikleri gibi bir problemle karşılaştıklarında da pasif kalmazlar.

- e. *Olası sonuçları öngörmek*: Çocuklarda problemin çözümünden sonraki sonuçlar hakkında düşünebilme becerisi mümkündür. Ancak çocuklardan çözümlerden sonra ne olabileceğini düşünmelerini istemek çözüm konusunda daha etkili olmaktadır.
- f. *En etkili çözümü seçmek*: Birey bu aşamada eyleme dökeceği çözümün sorumluluğunu almaktadır.
- g. *özm içerisinde olabilecek engelleri belirlemek ve son kontrollerin yapılması*: Eğer birey çözümü derinlemesine düşünüp takip etmez ise iyi olan fikirleri başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir.
- h. *Ne olduğunu fark edip bilgiyi gelecekte kullanabilmek*: Çocuklar geçmiş deneyimlerini nasıl hatırlayabileceklerini ve bunu nasıl kullanabileceklerini bilemiyor olabilirler. Bu konuda yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyabilmektedirler.

Yukarıda belirtilen sekiz maddeden oluşan sosyal problem çözme beceri ve karar verme becerileri çocuğun yetişkin dünyasına adım attığında hazır olmaları için planlanmıştır. Bu stratejiler sürekliliğini koruyarak ğretildike çocuklardaki düşünmenin gücü ve yararlılığı gelişmektedir. Karar verici ve problem çözücü olabileceklerine inandıklarında yapabilirim özgüvenlerinin de artabileceği çalışmalarda kanıtlanmıştır. Ayrıca ocuklar başa çıkma becerilerinde güçlenirken ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde zorluklara karşı hazır olabilirler. z kontrol, grup katılımı ve sosyal farkındalık becerileri problem çözmede ön koşul olarak görülmektedir (Elias ve Tobias, 1996).

2.4 Literatürde Çocuklar için Felsefe Hakkında Yapılmış Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Jo (2000) 5 yaşındaki Koreli çocukların felsefi sorgulama yoluyla anlam oluşturmalarındaki gelişmeye bakmayı amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test yapıldıktan sonra 24 haftalık bir eğitim süreci uygulanmıştır. Anlamı İnşa Testi değiştirilerek hikâye kitaplarına uyarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu anlamı oluşturma konusunda ilerleme göstermiştir. Kontrol grubunda ise bir farklılık olmamıştır.

Giménez-Dasí, Quintanilla ve Daniel (2013) Çocuklar için Felsefe yoluyla çocukların duyguları anlama ve sosyal becerilerini geliştirmek için Thinking Emotions programını kullanarak araştırma yapmıştır. Nicel bir araştırma yöntemi benimsenmiş olup verilerin toplama sürecinde ilk oturumda GEM, ikinci oturumda ise sosyogram ve CEIC kontrol ve deney gruplarına uygulanmıştır. Duyguları anlamayı değerlendirmek amacıyla TEC kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında 4 yaş ve 5 yaş ayrı ayrı değerlendirilmiş olup 5 yaşta olumlu sonuç görülürken 4 yaşta kısmi bir olumlu sonuç görülmüştür.

Ghaedi, Khoshnavay Fomani ve Mahdian (2015) Çocuklar için Felsefe yaklaşımının çocukların yaratıcı düşünme boyutlarını belirlemek amacıyla bu çalışmayı yürütmüştür. Nitel bir çalışma olup yönlendirilmiş içerik analizi modeli benimsenmiştir. 16 oturumda gerçekleştirilen çalışmanın verileri Torrance yaratıcı düşünme boyutları çerçevesinde oturum kayıtlarının değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında çalışmanın ilk günlerinde bile yaratıcı düşünmeye dair kırıntılar olmasına rağmen gittikçe gelişme görüldüğü ve Torrance yaratıcı düşünmenin dört boyutunu da içerdiği görülmüştür.

Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu'nun (2016) yaptıkları çalışmada Çocuklar için Felsefe eğitiminin ilkökul çocuklarının bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini ne derece etkilediğini incelemişlerdir. Bu amaçla felsefi konuları içeren üç çocuk kitabı seçilmiştir. Çocuk kitapları aracılığıyla hazırlanan eğitim programı 14 hafta uygulanmıştır. Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemi kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda çocuklarda felsefi konuları hayatla ilişkilendirme, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme,

felsefeden hoşlanma ve sosyal bağlamda sorun çözme ve birbirlerini tanıma alanlarında değişimler gözlenmiştir.

Säre, Luik ve Tulviste (2016) araştırmalarında Çocuklar için Felsefe programını kullanarak okul öncesi çocuklarının sözel akıl yürütme becerilerine etkisine bakmayı amaçlamışlardır. Yarı deneysel desende ön test son test eşdeğer olmayan grup modeli kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacıların geliştirmiş olduğu Küçük Çocuklar Sözel Akıl Yürütme Testi (YCVR testi) uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında grup tartışmalarının ve soru sorma etkinliklerinin çocukların sözel akıl yürütme becerilerinde gelişme sağlamıştır.

Arda Tunçdemir (2017) Michael D Burroughs danışmanlığında yürüttüğü PEECH projesi kapsamında okul öncesi çocuklarının etik anlayışlarını saptamaya çalışır. 12 haftalık eğitim sürecinde nitel bir araştırma yöntemi benimsenmiş olup fenomenolojik model kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla ilk olarak bireysel olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kaydı yoluyla alınıp yazıya dökülmüştür. Daha sonra uygulama öncesi ve sonrası öğretmenlerle görüşme sağlanmıştır. Ek olarak uygulamalarda deney ve kontrol grupları farklı etkinliklerde gözlemlenmiştir. Son olarak ise öğretmenlere ve velilere süreci değerlendirmek için anketler gönderilmiştir. Araştırma sonuçlarında kontrol grubuyla deney grubu karşılaştırıldığında deney grubunun verilerinin olumlu düzeyde olduğu görülmüştür.

Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız' ın (2017) yaptıkları çalışmanın amacı 5-6 yaş çocuklara yönelik felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Otuz sekiz maddeden oluşan ve beşli likert tipi olarak planlanan ölçek formu 10 anaokulunda 41 anasınıfında öğrenim görmekte olan 509 çocuktan veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeği geliştirilmiştir ve geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2017) doktora tezinde Çocuklar için Felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıkla olan ilişkisine bakmıştır. Araştırmanın deseni nicel olup yarı deneysel desenin Ön Test-Son Test Eşitlenmemiş Gruplar Kontrol Grubu modeline uygundur. Veri toplarken

yaratıcılığı ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A Formu kullanılırken zihin kuramının gelişimini ölçmek için ise üç farklı testten yararlanılmıştır; Beklenmedik İçerik Değişikliği (BİD), Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Testleri uygulanmıştır. Eğitim programı 14 hafta boyunca uygulanırken ilk 4 hafta hatada 3 kez, kalan 10 haftada ise haftada 2 kez uygulanmış olup oturumlar 45 dakika sürmüştür. Araştırmanın sonunda deney grubunda yaratıcılık ve zihin kuramı bağlamında anlamlı bir farklılık bulunmuşken kontrol grubundaki çocuklarda hiçbir farklılık bulunamamıştır.

Gasparatou ve Kampeza (2018) anaokulunda çocuklar için felsefe programının uygulanıp uygulanamayacağını, anaokulundaki materyallerin program için yeterli olup olmadığını ve çocuklarda eleştirel düşünme becerisini geliştirip geliştirmediği yönünde araştırmak için bu pilot çalışma yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundan oluşan bu çalışmadaki çocuk sayısı toplamda 30'dur. Her oturum videolara kaydedilmiş olup analiz sürecinde yazıya dökülmüştür. Oturuma katılan deney grubunda eleştirel düşünme becerisinde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Çocuklar için felsefe programının mevcut eğitim programına entegre edilebileceği ve sınıflardaki materyallerin de çocuklar için felsefe etkinliklerinde kullanılabileceği görülmüştür.

Yıldız Demirtaş, Karadağ ve Gülenç'in (2018) çalışmasındaki amaç Çocuklar için felsefe eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyleri ve verdikleri cevapların niteliğinin ne derece farklılaştığının incelenmesidir. Araştırmanın deseni yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test son test seçkisiz deneysel desen kullanılmaktadır. Araştırmanın verileri "felsefi sorgulama metni ve sorularını içeren görüşme formu" ve felsefi oturum süreci boyunca toplanan ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi oturumlarda oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Canlı ve Bozkurt (2019) araştırmasında Çocuklar için Felsefe eğitim programı için hazırlanmış dizilerin metin yapısı incelenmiştir. Araştırma deseni nitel çalışma olup belge inceleme süreci adımları uygulanmıştır. Belirlenen dört dizinin (Filozof

Çocuk, Çıtır Çıtır Felsefe, Pikolo İle Felsefe Öğreniyorum, Çocuklar için Felsefe) içerisinde yer alan ikişer kitabın seçilmesinin incelenmesi sonucunda hem içeriğin hem de içeriğin sunulmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işıklar (2019) yüksek lisans tezinde Çocuklar için Felsefe eğitim programının 5-6 yaş grubundaki çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde yürütülmüştür. Çalışma 10 haftalık eğitim programının uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği (FSYEDDÖ), “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PBÇÖ)” kullanılmıştır. Hikâye ve videolarla hazırlanmış olan eğitim programıyla yürütülen çalışmanın sonuçlarına bakıldığında eleştirel düşünme açısından deney ve kontrol grubunun son testlerinin istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubunun ön test ve son testi arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Aynı zamanda kontrol grubunun ön test ve son testleri karşılaştırıldığında yine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Problem çözme bağlamında deney ve kontrol grubunun ön test ve son testleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmazken deney grubu ön test ve son testinde anlamlı bir artış gözlenmiş olup kontrol grubunun ön test ve son testinde de bir artış gözlenmiştir.

Kanat ve Temel (2019) araştırmasında 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan Sokratik Yönteme Dayalı Eğitim Programı’nın çocukların çalışma belleklerine etkisi incelenmiştir. Araştırma doğrultusunda nicel araştırma deseni kullanılmış olup tek grup ön test son test deneysel desen olarak belirlenmiştir. Veri toplamak amacıyla “Çalışma belleği ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada Sokratik yönteme dayalı eğitim programının ön test ve son test verilerine bakıldığında hem sözel kısa bellek hem de sözel çalışma belleğinin olumlu yönde geliştiği sonucuna varılmıştır. Bir diğer bulguya bakıldığında görsel kısa süreli belleğin etkilenmediği görülmüştür.

Mohammadi vd. (2019) 5-6 yaş aralığındaki çocuklarda Çocuklar için Felsefe yaklaşımı kullanılarak yaratıcılığın gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma deseni olup ön test son test kontrol gruplu yarı

deneysel desen kullanılmıştır. Veriler Torrance Yaratıcılık Testi 'nin resimli hali uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında özgünlük, genişleme, esneklik ve akışkanlık boyutlarının gelişimden Çocuklar için Felsefe programının etkili olduğu görülmüştür.

Dirican ve Deniz'in (2020) araştırmasındaki amaç okul öncesi dönem çocukları için planlanan felsefi etkinliklerin felsefi tutumlarına ve felsefi davranışlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi" ve "Çocuklar için felsefe Eğitimi Etkinlikleri" uygulanmıştır. Araştırma bulguları ışığında deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasında farklılık bulunmazken deney grubunun ön testinde ve son testinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunun ön testinde ve son testinde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney grubuna uygulanan kalıcılık testinde kalıcılığın sağlandığı belirlenmiştir.

Tozduman Yaralı'nın (2020) yürüttüğü araştırmanın amacı Çocuklar için felsefe eğitiminin çocuk edebiyatında yer alan Leo Lionni'nin kitaplarının incelenmesidir. Araştırmanın deseni nitel olup durum çalışmasıdır. Doküman analizi yapılmaktadır. Leo Lionni'ye ait Frederick, Pezzettino, Alexander ve Oyuncak Fare, Yeşil Kuyruklu Fare 4 kitap incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, Leo Lionni'nin belirlenen dört kitabının 4-5 yaştan itibaren yedi sekiz yaşa kadar uygun olduğu söylenebilir.

Avcı vd. (2021) projelerinde "P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler" eTwinning projesine katılan öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymak amaçlamışlardır.. Araştırmanın deseni nitel araştırma olup olgu bilim araştırması olarak planlanmıştır. Veri toplamak amacıyla uzmanlar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Çocuklar için Felsefe uygulamasının çocukların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirirken duygudaşlık, hoşgörü, saygı gibi değerlerin de gelişiminde önemli bir katkı sağlamıştır.

Dirican ve Deniz (2021) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının felsefi tutum ve felsefi davranışlarının cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okul türü gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın deseni nitel olarak belirlenmiş olup betimsel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacıların geliştirmiş olduğu “Okul öncesi dönem çocuklarının felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında çocukların anne baba öğrenim durumlarının ve felsefi tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanırken cinsiyetleri ve okul türleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Granone, Morselli ve Robotti (2021) 5 yaşındaki çocukların diyalojik eleştirel düşünme becerisini ve matematikle ilgili diyalojik alışveriş türlerini analiz etmek amacıyla bu çalışmayı yürütmüşlerdir. Vaka çalışması olan araştırmanın oturumları videolar yoluyla kaydedilmiştir. Nitel yöntem kullanılan çalışma Habermas’ın rasyonel davranış yapısı ve Daniel’in akranlar arasındaki diyalojik alışveriş topolojisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme sergileyerek gerekçelendirme yoluyla kendini ifade eden çocukların çözüme ulaşabildikleri tespit edilmiştir.

Yüceer ve Coşkun Keskin (2022) yürüttükleri çalışmada okul öncesi kurumlarında çocuklar için felsefe programının durumunu incelemek amacıyla örnek olay yöntemini kullanmışlardır. Veriler toplanırken gözlem formu kullanılmıştır. Gallagher ve Aschner’in soru sınıflaması çerçevesinde değerlendirilmesi yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin hatırlama basamağındaki sorulara daha çok yer verdikleri, çocukların soru sormasına ve fikir üretmelerine yer verilmediği görülürken çocukların neden-sonuca dayalı ifadelere başvurdukları, problem çözme ve yaratıcı düşünme etkinliklerinin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tekkalan, Yoncacı, Kaynar ve Şenturan (2023) felsefe temelli eğitimin okul öncesi dönem çocuğunun eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. 500 okul öncesi dönem çocuğuyla yapılan çalışma nicel ve deneysel tek gruplu ön test son test modeli olarak planlanmıştır. Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi ölçeği veri toplamak amacıyla ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bulgulara bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının ölçeğin boyutlarından olan bilişsel ve dil becerilerinde ve soru oluşturma boyutunda ön test ve son test puanları arasında artış görülmüştür.

Çocuklar için felsefe ile ilgili literatüre bakıldığında; Eleştirel düşünme, soruların cevapları ve niteliği, sözel akıl yürütme becerisi, çalışma belleğine etkisi, anlam oluşturma, problem çözme, felsefi tutum, duyguları anlama, yaratıcılık, etik anlayış, zihin kuramı gibi konularda yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmaların çoğunlukla bilişsel boyutta, düşünme üzerine yapıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları P4C'nin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda desteklediğini göstermektedir.

2.5 Literatürde Sosyal Problem Çözme Becerileri Hakkında Yapılmış Yurt İçi Ve Yurt Dışı Çalışmalar

Sharp (1981) kişilerarası problem çözme eğitiminin okul öncesi dönem çocuğunun sosyal yeterliliğe etkisini incelemiştir. Veriler gözlemcilerin gözlem notları ve öğretmen derecelendirme ölçekleri yoluyla toplanmıştır. 54 çocuğun katıldığı Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi, Sonraki Oyunda Ne Olur Testi, Hahnemann Okul Öncesi Davranış Değerlendirme Ölçeği, Keskin Davranış Tanımlama Kontrol Listesi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. 11 haftalık eğitim programının sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinde ve davranışsal uyumlarında artış gözlenmiştir. Araştırma sonuçları ışığında öğretmen derecelendirmeleri ve gözlemci notları arasında tutarlılık olsa da çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile davranışsal uyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Uygulanan Sosyal Problem Çözme Eğitimi sonucunda deney grubundaki çocuklarda kontrol grubuna göre son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Burk ve Lawton (1985) ileri örgütleyici öğretim aracılığıyla çocukların sosyal problem çözme becerilerine ve sosyal davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Deney ve kontrol grubundan oluşan çalışmada deney grubu 20 kontrol grubu 17 çocuk olarak belirlenmiştir. Altı kukla hikâyesinden oluşan sosyal problem çözme testi ve iki üniversite öğrencisi tarafından elde edilen gözlem notları veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Beş hafta süren eğitimin sonucundaki ön test ve son testlere bakıldığında deney grubunun sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Gözlemcilerin notlarına bakıldığında sonuç deney grubundaki çocukların sosyal etkileşim ve sosyal problem çözme becerilerinde ileri örgütleyici öğretimin doğrudan bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Holloway ve Reichhart Erickson (1988) 4 yaşında gündüz bakımda eğitim görmekte olan çocukların serbest oyun aktiviteleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler gözlem yoluyla toplanmıştır. Gündüz bakımda yer alan faktörlerle çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Pettit, Dodge ve Brown (1988) Çocukların erken aile ve sosyal deneyimi ile sosyal problem çözme becerisi ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın deseni nitel olmaktadır. Erken aile deneyimi çocuğun annesi ile yarı yapılandırılmış ev ziyareti yoluyla belirlenmiştir. Sosyal yeterlilik ise öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla edinilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal yeterlilik ve aile deneyiminin sosyal problem çözme becerisini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Hune ve Nelson (2002) problem çözme stratejisi öğretiminin okul öncesi dönem çocuklarında problemli davranışlara etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. A B tek denekli tasarım kullanılan çalışmada problemli davranış gösteren dört çocuk ve kontrol için 5 çocuk seçilmiştir. Çalışmanın verileri bireysel olarak çocuğun test edildiği oturumlarda gözlemler ve öğretmenlerin davranış değerlendirmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun prososyal davranışlarının arttığı ve problemli davranışların azaldığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise problemli davranışlarda ya da prososyal davranışlarda çok az bir değişiklik gözlenmiştir.

Trawick Smith, Russel ve Swaminathan (2010) okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme, yaratıcı ve sosyal davranışları üzerinde oyuncağın etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada 23 oyuncak ve 16 okul öncesi dönem çocuğu seçmiştir. Veriler sekiz maddelik beş puanlık bir derecelendirme ölçeği ve videolar yoluyla toplanmıştır. Seçilen oyuncaklardan bloklar yaratıcılık, sosyal etkileşim ve düşünme alanında yüksek etkili olarak bulunurken boyalar sadece yaratıcılık alanında yüksek etkili olarak bulunmuştur. Sahne malzemeleri yaratıcılık ve sosyal etkileşim için yüksek, düşünme için düşük olarak belirlenmiştir. Matematik oyunu ve bulmacalar ise sadece düşünme için yüksek bulunmuştur.

Walker ve Henderson (2012) okul öncesi dönem çocuğunun mizacı ve sosyal problem çözme yetkinliğinin ilkokuldaki akademik başarısı üzerindeki etkisini ve

cinsiyet faktörünün etkisini araştırmıştır. 117 çocukla yapılan çalışmada anne ve eğitimciler çocukları mizaç faktörü açısından Çocuk Davranış Anketi kullanarak değerlendirmiştir. Bir diğer veri toplama aracı ise SPST- R ölçeği aracıdır. Araştırma sonucunda cinsiyet faktörünün etkisinin olmadığına ulaşılmıştır. Anne ve eğitimcilerden elde edilen sonuçlarda utangaçlık ve engelleyici kontrol maddelerinde yüksek puanlar elde edilmiştir. Çocukların ölçeğe verdiği cevapların bulgularında utangaç çocukların sosyal etkileşimlerinin akademik becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Engelleyici kontrol sosyal problem çözme yetkinliğini ve akademik başarısını pozitif yönde etkilemiştir.

Walker, Degnan, Fox ve Henderson (2013) okul öncesi dönemdeki çocukların utangaçlık duygularının ve gelişimsel olarak değişimlerinin sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Boylamsal olarak yürütülen çalışmanın verileri çocukların evlerine gidilerek gözlem ve çocukla aktivitelerde bulunularak toplanmıştır. Bulgulara bakıldığında 24, 36 ve 48 aylık çocukların gelişimsel olarak zamanla utangaçlık duygularında artış olduğunu ve sosyal problem çözme becerisinin geliştiğini göstermiştir. Yürüme becerisi kazanan ve okul öncesi kurumda eğitim gören çocukların sosyal problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Yılmaz ve Tepeli (2013) yaptıkları araştırmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, duyguları anlama becerilerine ve demografik özelliklerine göre farklılaşmasını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın deseni nicel olup nedensel karşılaştırma modelindedir. Çalışma grubunu 60-72 aylık 350 çocuk oluşturmaktadır. Veriler Denham Duygu Anlama Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları okul öncesi kurumuna devam süresi, yaş, kardeş sayısı ve duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kesicioğlu (2015) okul öncesi çocuklarındaki sosyal problem çözme becerisini ve bu beceriyi etkileyen faktörleri araştırmıştır. Karma desen kullanılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Kişilerarası Problem Çözme Envanteri yoluyla toplanmıştır. Nitel veriler öğretmen ve veliler için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla alınmıştır. Envanterden alınan sonuçlar ışığında düşük puan alan çocuklar belirlenmiştir. Bu çocukların ebeveynleri ve

öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Araştırmanın sonucunda nitel ve nicel verilerin birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Kişilerarası problem çözme becerisi olan çocukların davranış problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir.

Dilber ve Alkan Ersoy (2016) çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 4-5 yaş grubu 265 çocuğun katıldığı çalışmada korelasyonel araştırma deseninde nicel model kullanılmıştır. Ahlaki Yargı Ölçeği ve Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi verilerin toplanma aşamasında kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerisi arasında düşük düzeyde pozitif bir anlamlılık bulunmuştur. Ancak akran zorlayıcı ve aile kuralı ve sosyal yardımlaşma boyutunda negatif yönde ilişki belirlenmiştir.

Kasik ve Gal (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların anne baba ve öğretmenlerinin çocuğun sosyal problem çözme becerileri hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya 4-6 yaş arasındaki 477 Macar okul öncesi çocuğu katılmıştır. Araştırmada Sosyal Sorun Çözen Ebeveyn/Öğretmen Anketi, Güç ve Zorluk Anketi ve Conners Ebeveyn/Öğretmen Derecelendirme Ölçeği olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin öğretmenlere göre sosyal problem çözmeye olum yönde daha eğilimli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Anne baba ve öğretmenlerin sosyal problem çözme becerilerine yönelik tutumları birbirinden farklılaşmaktadır.

Kayılı ve Arı (2016) Montessori yönteminin sosyal problem çözme beceri eğitimi ağırlıklı olarak okul öncesi çocuklarında duygu anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Nicel modelde ön test son test kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Wally Duygular Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları deney ve kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubunun lehine bir farklılık görülmüştür. Deney grubunun son test ve izleme testleri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tozduman Yaralı ve Özkan (2016) 60-72 aylık 105 çocukla yürüttükleri çalışmada okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık saldırganlık ve anksiyete içe

dönüklük davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın verilerini Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak toplamışlardır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında çocukların sosyal problem çözme becerisi arttıkça sosyal yetkinlik kazandıkları, olumsuz davranışların azaldığı görülmüştür. Kız çocuklarının sosyal problem çözme ve sosyal yetkinliklerinin erkek çocuklara göre daha çok arttığı tespit edilmiştir. Olumsuz davranışlarda ise cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesi kurumunda eğitimine devam etmekte olan 4-6 yaş arasındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini demografik bilgilerine göre incelemişlerdir. Çalışmanın modelini betimsel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Verileri Genel Bilgi Formu, Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT)'ni kullanarak toplamışlardır. Araştırma sonucunda sadece yaş değişkeni ile ilgili olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Dereli (2017) Montessori Eğitim Programının okul öncesi çocuklarının psikososyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmada 4-5 yaş aralığındaki 160 çocuğa Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu Ölçeği ve Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma nicel desende olup ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model tercih edilmiştir. Araştırmanın bulguları Montessori Eğitim Programının sosyal problem çözme becerilerinde ve psikososyal gelişimde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Gür ve Koçak (2018) çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirmiş olan Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Nicel desende ön test- son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı çalışmaya 70 çocuk katılım göstermiştir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Her iki grubun da ön testlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak son test gruplarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son testleri karşılaştırıldığında ÇBDE programının etkili olduğu görülmüştür.

Dinçer vd. (2019) okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerini ve arkadaşlık ilişkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada 48-72 aylık 109 çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi, Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranışlar Ölçeği, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi, Drexel Okul öncesi Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal becerileri yüksek olan çocuklarda olumlu davranış temaları bulunurken sosyal becerisi düşük olan çocuklarda olumsuz davranış temaları bulunmuştur.

Güven, Ayvaz ve Göktaş (2019) araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Nicel desen olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Zihin Kuramı Testleri ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği bu araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları cinsiyet faktörünün zihin kuramında ve sosyal problem çözme becerilerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermiştir. Bir diğer bulguda zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mestçi, Gökkaya ve Ormankıran (2019) 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Duygu Düzenleme Programının etkililiğini araştırmıştır. 34 çocuğun oluşturduğu çalışmada veri toplamak amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Nicel araştırma deseninde yürütülen araştırma karşılaştırmalı gruplu zaman dizisi düzenekli, yarı deneysel bir araştırma modelindedir. Araştırmanın sonucunda kontrol grubun ön test ve son testinde anlamlı bir farklılık görülmezken deney grubunun ön test ve son testinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Basun ve Erden (2020) kentte ve kırsalda yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemişlerdir. 80 çocuğun oluşturduğu bu çalışmada nicel desenin nedensel karşılaştırmalı modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması demografik bilgi formu, Wally Sosyal Problem Çözme Testi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kentte yaşayan çocukların kırsalda yaşayan çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu ve cinsiyet değişkeninin etkileyen bir faktör olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bayrak ve Akkaynak (2020) yürüttükleri çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitimlerinde duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deneysel desende deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Verileri toplamak amacıyla çocuklara Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitiminin deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde ve duygu düzenleme kabiliyetlerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Mirzaei ve Ahun (2020) okul öncesinde eğitim gören kız çocuklarının bilişsel sosyal problem çözme becerilerinin öz kontrol ve kaygı üzerindeki etkisine bakmışlardır. 30 okul öncesi kız çocuğunun katılım gösterdiği çalışmada öz test son test ve izleme testi uygulanarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu kontrol grubuyla karşılaştırıldığında sosyal bilişsel problem çözme becerilerinin kaygıda azalmaya ve öz kontrolde bir artış gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Bozkurt ve Tezel Şahin (2023) müzede uygulanan etkinliklerin problem çözme ve sosyal becerileri etkisini incelemek amacıyla 5-6 yaş grubundaki okul öncesi dönem çocuklarıyla karma model bir çalışma yürütmüştür. Genel Bilgi Formu, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu (OSBED) ve Çocuk Görüşme Formları veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma bulguları deney grubunun ön test ve son test puanları ile kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun lehine olacak şekilde sonuçlanmıştır.

Oğur ve Yüksel (2023) yürütmüş olduğu çalışmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini yordama gücünü belirlemek ve bu değişkenlerin cinsiyet değişkenine göre incelemesi hedeflemiştir. 70 çocuğun çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ve “60-72 Aylık Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği” verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, sosyal problem çözme becerisinin belirlenen iki değişken olan yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik

düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığını gösterirken cinsiyet değişkeninin ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sosyal problem çözme becerisi ile ilgili literatüre bakıldığında; sosyal yeterlilik, sosyal davranış, sosyal beceri, sosyal yetkinlik, sosyal memnuniyetsizlik, duyguları anlama becerisi, ahlaki yargı düzeyleri, arkadaşlık ilişkileri, akademik başarı, farklı yaklaşımların ve eğitim programlarının etkisinin incelendiği çalışmalar görülmektedir. Yürütülen çalışmalar genellikle 4-6 yaş grubu çocuklarla gerçekleştirilmiştir.



3. YÖNTEM

Bu araştırma, sosyal problem çözme becerisini desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı” yürütülmüştür. Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desende rastgele (yansız) atama yapılmasından farklı olarak araştırmacı hazır deney ve kontrol gruplarını belirli değişkenler üzerinde eşleştirmektedir. Ancak diğer değişkenlerde eşdeğer olduklarına dair bir güvencesi yoktur. Bu ciddi sınırlamaya rağmen rastgele atamanın imkânsız olduğu durumlarda önemli bir alternatif desendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Araştırma deseninde bağımlı değişken, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların “sosyal problem çözme becerileri” iken; bağımsız değişken çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelendiği “Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı”dır.

Araştırma deseninin sembolik görünümü Tablo 3.1.1’de belirtilmiştir.

Tablo 3.1.1. Araştırmada kullanılan deneysel desen

Grup		Ön test	İşlem	Son test
D	M	O1	X1	O3
K	M	O2		O4

D: Çocuklar için felsefe Eğitim Programı uygulanan deney grubu

K: Kontrol grubu

M: Grupların eşleştirilmesi

O1 ve O3: Deney grubunun ön test-son test ölçümleri

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test-son test ölçümleri

X1: Deney grubuna uygulanan bağımsız değişkenleri (Çocuklar için felsefe Eğitim Programı)

3.2 Çalışma Grubu

2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Bolu Merkez’de yer alan bağımsız iki anaokulunda (Deney Grubu) eğitime devam eden 48- 72 aylık 35 çocuk çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiş olup öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe eğitimi almamış olmaları ve çocukların daha önce bir felsefe yada dil eğitim programına katılmamış olmaları dikkate alınmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde amaç, belirli ölçütlerle belirlenerek araştırmaya en çok katkı sağlayıp zengin bilgi sunabilecek durumların seçilmesidir. Amaçlı örnekleme olgu ve olayların keşfedilmesine ve açıklanmasına olanak sağlamaktadır (Tarhan, 2015).

Belirlenen ölçütler doğrultusunda Bolu ili Merkez ilçesine bağlı bağımsız anaokulları ile görüşülerek araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden iki anaokulunun birer sınıfı deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 20, kontrol grubunda bulunan 15 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu yansız olarak atanmış olup deney ve kontrol grubunu oluşturacak sınıflar çocukların ve velilerin etkilenmemesi için farklı okullardan seçilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarının demografik bilgileri Tablo 3.2.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.2.1 Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik bilgileri

Değişkenler			Deney Grubu		Kontrol Grubu	
			N	%	N	%
Cinsiyet	Kız		11	55	9	60
	Erkek		9	45	6	40
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk		4	20	2	13.3
	İki		14	70	10	66.7
	Üç		1	5	3	20
	Dört ve üstü		1	5	-	-
Doğum Sırası	İlk çocuk		14	70	6	40
	Ortanca çocuk		4	20	3	20
	Son çocuk		2	10	6	40
Okul	Öncesi	0-6 Ay	3	15	7	46.7
Eğitime	Devam	7-12 Ay	4	20	1	6.7
Süresi		13-18 Ay	3	15	3	20
		19-24 Ay	5	25	2	13.3
		İki yıldan fazla	5	25	2	13.3
Anne	Öğrenim	İlkokul/Ortaokul	2	10	8	53.3
Durumu		Lise	7	35	6	40
		Üniversite	11	55	1	6.7
Baba	Öğrenim	İlkokul/Ortaokul	2	10	7	46.7
Durumu		Lise	8	40	7	46.7
		Üniversite	10	50	1	6.7
Toplam			20	100	15	100

Tablo 3.2.1 incelendiğinde, deney grubunun 20, kontrol grubunun 15 çocuktan oluştuğu, grupların cinsiyet dağılımında deney grubunun %55'inin kız, %45'inin erkek ve kontrol grubunun %60'ının kız ve %40'ının erkek olduğu görülmektedir.

Grupların kardeş sayısına göre dağılımları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların %20'sinin, kontrol grubundaki çocukların %13.3'ünün tek çocuk olduğu, deney grubundaki çocukların %70'inin kontrol grubundaki çocukların %66.7'sinin iki kardeş olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların %5'inin, kontrol grubundaki çocukların %20'sinin üç kardeş olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların %5'ini dört kardeş ve üstü oluşturmaktadır. Kontrol grubunda dört kardeş ve üstü olan çocuk bulunmamaktadır.

Doğum sırası incelendiğinde deney grubundaki çocukların %70'inin ilk çocuk, %20'sinin ortanca çocuk ve %10'unun son çocuk olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ise %40'ının ilk çocuk, %20'sinin ortanca çocuk ve %40'ının son çocuk oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam sürelerine bakıldığında deney grubundaki çocukların 0-6 ay aralığında %15, 7-12 ay aralığında %20, 13-18 ay aralığında %15, 19-24 ay aralığında ve iki yıldan fazlasının eğitim alanların %25 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun okul öncesi eğitim kurumuna devam sürelerine bakıldığında ise 0-6 ay aralığında %46.7, 7-12 ay aralığında %6.7, 13-18 ay aralığında %20, 19-24 ay aralığında ve iki yıldan fazla eğitim alanların %13.3 olduğu görülmektedir.

Annenin öğrenim durumu incelendiğinde deney grubundaki çocukların %10'unun ve kontrol grubundaki çocukların %53.3'ünün anne öğrenim durumu ilkokul/ortaokuldur. Deney grubundaki çocukların %35'inin ve kontrol grubundaki çocukların %40'ının anne öğrenim durumu lise olmaktadır. Deney grubundaki çocukların %55'i ve kontrol grubundaki çocukların %6.7'si üniversite mezunudur.

Çocukların babalarının öğrenim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında; deney grubundaki çocukların %10'unun ve kontrol grubundaki çocukların %46.7'sinin baba öğrenim durumu ilkokul/ortaokul mezunu olmaktadır. Deney grubundaki çocukların %40'ı ve kontrol grubundaki çocukların %46.7'si lise mezunudur. Deney grubundaki çocukların %50'si ve kontrol grubundaki çocukların %6.7'si üniversite mezunudur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarında çocukların demografik bilgilerini toplamak amaçlı Genel Bilgi Formu ve sosyal problem çözme becerilerini ölçmek amaçlı Wally Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği yer almaktadır.

3.3.1 Genel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla Genel Bilgi Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu amaçla Genel Bilgi Formu'nda yaş, cinsiyet, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne baba öğrenim durumu yer almaktadır.

3.3.2 Wally Sosyal Problem Çözme Testi

“Incredible Years” projesi kapsamında yürütülen Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivack ve Shure’nin (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor’un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi’nin birleşiminden türetilmiş olup Arı ve Kayılı (2015) Türkçe’ye uyarlamasını yapmıştır. Test kız ve erkek olarak cinsiyetlere ayrılmış olup her iki test de 15’er resim ve çatışmadan oluşmaktadır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi 11 temadan oluşmakta olup reddedilme, hata yapma, adaletsiz muamele, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilemde kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama problemi ile başa çıkma temalarını kapsamaktadır. Çocuklardan alınan cevaplardan sonra testte belirlenmiş olan Wally Kodları ile puanlanması yapılmaktadır. 60 maddeden oluşan kodlar prososyal ve agonistik olarak ikiye ayrılmıştır. Ayrıca kodlama yapılırken pozitif=1, negatif=0 ve puanlanamaz=boş şeklinde puanlaması yapılmaktadır. Çocuğun alacağı en düşük puan 0 ve en yüksek puan 15’tir. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına bakıldığında; kapsam geçerliği olarak 3-5 yaşa uygun olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliği KMO katsayısı değeri .814 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Sphericity Testi ($X^2=1164.354$; $p<.01$), Temel Bileşenler Analizine göre ise madde faktör yüklerinin; .34 ile .67 arasında değişmektedir. Güvenirlik çalışması için iç tutarlılık güvenirliği, iki yarı test güvenirliği ve test-tekrar test güvenirliği kullanılmıştır. İç tutarlılık güvenirliğinde test üç yaş için .72, dört yaş için .79, beş yaş için .81 olarak katsayıları hesaplanmıştır. Testin maddelerinin tek-çift, ilk yarı-son yarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarı test güvenirliği hesaplanmıştır. Spearman Brown formülü kullanılan iki yarı test güvenirliğinde üç yaş çocukları için iki yarı test güvenirlik katsayısı .69 ($n=50$), dört yaş çocukları için .74 ($n=145$), beş yaş çocukları için .77 ($n=504$) olarak hesaplanmıştır. 28 çocuğa dört hafta ara ile test tekrar test uygulaması yapılmış olup sonuçları en düşük .66, en yüksek .93’dür (Kayılı ve Arı, 2015).

Bu araştırmada testin uygulama güvenirliği Cohen’in Kappa katsayısı ile hesaplanmıştır. Cohen Kappa katsayısı, iki kodlayıcı arasındaki güvenirliğin belirlenmesi için kullanılmaktadır (Şencan, 2005). Kodlayıcılar arası güvenirliğin ölçülmesi için evrenin %10-20’sini temsil edebilecek bir örneklem alınır (Neuendorf, 2002). Bu amaçla araştırmaya katılan beş çocuğun Wally Sosyal Problem Çözme testine verdikleri yanıtlar önce araştırmacı tarafından testin kod

listesine uygun şekilde kodlanmış, ardından okul öncesi eğitim uzmanı olan bir kodlayıcıdan aynı test yanıtlarını kodlaması istenmiştir. Kodlayıcılar arası uyumu göstermek amacıyla “kappa katsayıları” hesaplanmıştır. Şencan (2005) Kappa katsayısının .20’ den küçük olmasını zayıf uyum, .21 - .40 arası kabul edilebilir uyum, .41- .60 arası orta düzeyde uyum, .61- .80 arası iyi düzeyde uyum, 0.81- 1.00 arası ise mükemmel uyum olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada kodlayıcılar arası Cohen’in Kappa katsayıları .667 ile 1.00 arasında değişmektedir (Kappa katsayıları; Ç1 yanıtları için .667; Ç2 yanıtları için ,842; Ç3 yanıtları için 1.00; Ç4 yanıtları için 1 ve Ç5 yanıtları için .865 olarak bulunmuştur). Bu sonuçlar kodlayıcılar arasında iyi ve mükemmel uyum olduğunu göstermektedir.

3.4 Verilerin Toplanması

“Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı”nın bütün hazırlıkları tamamlandıktan sonra araştırmanın verileri deney ve kontrol gruplarında bulunan toplam 35 çocuğa ön test, son test uygulanarak elde edilmiştir. Deney grubuna son testten sonra kalıcılık testi uygulanarak programın etkililiğine ve kalıcılığına bakılmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı

Felsefi düşünerek sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı” hazırlık aşamaları şu şekildedir:

Literatür İncelemesi: Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı için öncelikle sosyal problem çözme becerilerine dair yurt içi ve yurt dışı literatür incelemesi yapılmıştır. Literatür incelemesi sonucunda Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının içeriğini okul öncesinde yaşanan sosyal problemlerden birkaçı olan; izinsiz eşya alma, yalan söyleme, adaletsiz olma, reddedilme, hata yapma, sorumluluk almama, yalnızlık, hayal kırıklığına uğrama, zorbalığa maruz kalma, arkadaş edinememe problemleri oluşturmaktadır.

Hikâye Kitaplarının İncelenmesi: Öncelikle Çocuklar için Felsefe eğitimlerinde sıkça kullanılan kitaplar incelenmiştir. Kitaplardan bazılarının belirlenen sosyal problem temalarına uygun olduğu görülmüştür. Hikâyelerin içeriklerinin çocukların yaş grubuna ve hikâye kitaplarında bulunması gereken temel biçim içerik ve resimleme özelliklerine uygunluğuna göre değerlendirilmiştir. Hikâye kitapları ve etkinlikler ikisi sosyal problem çözme

alanında uzman üçü çocuklar için felsefe eğitimi vermekte olan uzmanlara danışılarak kitaplar hakkında görüş alınmıştır. Araştırmacı beş uzmana e-mail yoluyla ulaşmıştır. Uzman görüşlerinin ardından kitaplar ve etkinlikler düzenlenerek program son halini almıştır. Haftada iki kere olmak üzere 16 tane etkinlik planı hazırlanmıştır. Seçilen sosyal problemler ve hikâye kitaplarının listesi Tablo 3.4.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.4.1 Seçilen sosyal problemler ve hikâye kitaplarının listesi

Belirlenen Sosyal Problem Çözme Becerisi Konuları	Seçilen Kitaplar	Felsefe Dalları
Arkadaşlık, fedakârlık	Roko Püfleyen Küçük Dinozor	Ahlak Felsefesi
Zorbalık	Maymun Mini Zor Durumda	Ahlak Felsefesi
Karar verme, kendini olduğun gibi kabul etme	Yapmalısın Hippo	Ahlak/Varlık Felsefesi
Duyguları anlama ve ifade etme	Huysuz Maymun	Ahlak/Varlık Felsefesi
Yalnızlık, bencillik, arkadaşlık	Sırtımdaki Ağır Yük	Ahlak Felsefesi
Adil olma	İki Bana Bir Sana	Ahlak Felsefesi
Zorbalık	Uyumsuz Çoraplar	Ahlak Felsefesi
Sorumluluk alma	Ben Yapmadım	Ahlak Felsefesi
Zorbalık	Zor Balık	Ahlak Felsefesi
Duyguları anlama ve ifade etme	Eyvah Kalbim Kırıldı	Ahlak/Varlık Felsefesi
Sorumluluk alma	Senede Bir Gün Dükkânı	Ahlak Felsefesi
Dayanışma, birlik olma	Yüzyüz	Ahlak Felsefesi
Duyguları anlama ve ifade etme	Tırtık Tütüyor	Ahlak/ Varlık Felsefesi
Arkadaşlık, fedakârlık	İyi Yürekli Dev Memo	Ahlak Felsefesi
Arkadaşlık	Azıcık Aklım Karıştı	Ahlak Felsefesi
Hak etme, Hak	Haksızlık Bu!	Ahlak Felsefesi

Yukarıda yer alan tabloda araştırma için seçilmiş felsefi kitapların konularının hangi felsefe dalına ait olduğu gösterilmiştir.

İlk çağlardan beri felsefenin konularını oluşturan varlık, ahlak (etik), bilim, siyaset, estetik, sanat, bilgi dallarından ikisi seçilmiş olsa da konuların işlenişinde bilim ve bilgi felsefesi de yer almaktadır. Belirlenen kitaplarda yer alan kavramlar üzerine gerçekleştirilen felsefe atölyelerinde kavram anlamları sorgulanırken bilgi felsefesinden yararlanılmıştır. İyi-kötü, güzel-çirkin gibi karşıt anlamların olduğu hikâyeler üzerine felsefi oturumlarda ise sanat felsefesinden yararlanılmıştır. Örneğin; “Yapmalısın Hippo” isimli kitabın içeriğinde yer alan hikâye

karakterlerinin yapıp yapamadıkları özellikler hakkında konuşurken bilim felsefesinin alt dalı olan doğa bilimi konusunda fikirler hakkında konuşulmuştur. İyi- kötü, erdemli, doğru- yanlış, sorumluluk, vicdan, ahlaki eylem, ahlaki karar gibi değer yargılarının çoğunlukta olduğu kitaplar ahlak felsefesinin bir dalı olarak ele alınmıştır. Örneğin; zorbalık temasının ele alındığı kitaplarda zorbalık kavramı ve zorbalığın ahlaki bir eylem olup olmadığına felsefi sorgulama yoluyla karar verilirken zorbalık yapan kişi için neden böyle bir yönetime başvurduğu da konuşulmuştur. Programda “Zor Balık” kitabının içeriğinden yararlanılarak çocuğun kafa karışıklığını çözüme kavuşturması beklenmiştir.

Toplumda bir arada yaşamının temel koşullarından biri ahlak sistemidir. Toplumun normları ve değer yargıları sürdürülebilirlik açısından önemlidir ve bu normlar ve değer yargıları ancak eğitim yoluyla içselleştirilebilir (Kaya, 1997).

Ahlaki eğitim olarak adlandırılan bu süreç yaşamın ilk yıllarından itibaren kritik rol oynamaktadır ve bireyin sosyalleşmesi için de neyin iyi veya kötü olduğuna dair bilinç geliştirmesidir. Bu süreç bireyin yaşamı boyunca devam etmektedir (Kaya, 1997).

İlk çağ filozoflarından olan Platon ve Aristo insan eğitimi için okulun önemini vurgulamışlardır. (Ummanuel, 2017). Orta çağdaki Hristiyan teologlar çocukların doğuştan günahkâr olduklarını savunmakla beraber bundan ancak yetişkin desteği ile kurtulabileceklerini öne sürmektedirler. Bu düşünce Freud’un psikanalitik yaklaşımında da görülmekte olup bireyin bencillik, saldırganlık gibi dürtülerle dünyaya geldiklerini belirtmektedir. Yine bu dürtüler anne baba desteği ile ortadan kaldırılabilir. John Locke “Tabula Rasa” kavramı ile çocuğu boş bir levhaya benzeterek çocuğun iyi ve kötüyü bilmediğini ve çocuğun ahlaki gelişiminin çevresi tarafından şekillendirildiğini savunmaktadır (Çiftçi, 2003; Şirin, 2019). John Locke insan eğitiminde ahlak, zihin ve beden eğitiminin birlikte verilmesinin ve eğitim öğretimde mutlaka erdem eğitiminin olması gerektiğini belirtmiştir. Jean Jacques Rousseau yazmış olduğu “Emile” eserinde Türkiye de dâhil olmak üzere birçok ülkenin eğitim sistemini önemli ölçüde etkilemiştir. Emile adlı eserinde insanın nasıl yetiştirilmesi gerektiğini kurgusal bir yol ile açıklarken terbiyenin doğumdan hemen sonra başladığını ve ailenin bu konuda önemli bir faktör olduğunu dile getirmiştir (Şirin, 2019; Ummanuel, 2017).

Rousseau’nun bu görüşü Piaget, Kohlberg gibi kuramcılarını da etkilemiştir. Piaget ve Kohlberg ahlak gelişimini bilişsel bir işlev olarak görmüş ve ahlakın iyi

kötü olarak zihinsel bir değerlendirmesi olduğunu öne sürmüşlerdir (Çiftçi, 2003). Bu görüşlere bakıldığında bireyin ahlaki bir hayatın nasıl olacağını doğuştan bilemeyeceği temelinde çocuğun toplumsal normları ve değer yargılarını başkalarından öğrenebildiği düşünülmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe programının çocukların sosyal problem çözme becerisine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada çocuğun akıl yürütme, eleştirel düşünme, diyalog ve sorgulama yoluyla belirlenen konular üzerinde özenli düşüncelerini desteklemek için bu kitaplar ve konular belirlenmiştir. Felsefenin hemen her dalını içeren çalışmada ele alınan konu ve kavramlar genellikle Ahlak Felsefesi konu alanları kapsamındadır.

Eğitim Programının Özelliklerinin Belirlenmesi: Hikâye kitaplarının belirlenmesinin ardından Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'nın özellikleri aşağıdaki noktalar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

- “Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı”, gelişimsel olarak uygun ve çocuk merkezlidir. Program, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler temel alınarak diğer etkinlik türleri (Sanat, Oyun, Drama, Okuma Yazmaya Hazırlık) ile bütünleştirilmiş dil etkinliklerinden oluşmaktadır. Çocukların yaş, hazır bulunuşluk ve dikkat süreleri gözeticilerle belirlenmiş esnek bir programdır.
- Çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun etkinlik planları yer almaktadır.
- Sosyal problemleri çözme becerisini geliştirmeye yönelik olan program basitten karmaşığa, yakından uzağa ve somuttan soyuta sistematik bir yol izlemektedir.
- Etkinliklerin büyük çoğunluğu büyük grup etkinlikleri olmasının yanı sıra bireyselliği de öne çıkarmaktadır.
- Çocuğun arkadaşlarını ve kendisini değerlendirerek öğrenme çukurundan bir sonuca ulaşarak çıkması hedeflenmektedir.
- Çocuklar için felsefe eğitim programında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi düşünme becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır.
- Uygulama ve hatırlatma olanağı sunan çocuklar için felsefe eğitim programı, çocukların kavramlara ve olaylara farkındalık edinmeleri ve sözcük dağarcıklarının gelişmesiyle birlikte neden sonuç ilişkisi kurma,

problem çözme, akıl yürütme gibi çocuklar için felsefenin hedeflediği becerilerin kazanılmasına yönelik fırsatlar sağlamaktadır.

- Çocuklar için felsefe eğitim programı araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir program olup çocukların sosyal problem çözme becerileri odaklıdır.

Eğitim Programının Etkinliklerinin Belirlenmesi: Çocuklar için felsefe eğitim programına uygun belirlenen kitapların ardından kitaplar ve konusuna uygun olarak alıştırma etkinlikleri ve pekiştirme/zenginleştirme etkinlikleri belirlenmiştir. Alıştırma etkinlikleri olarak çocukların dikkatlerinin ve adaptasyonlarının sağlanabileceği etkinlikler seçilmesine özen gösterilmiştir. Pekiştirme/zenginleştirme etkinlikleri için ise belirlenen konu ile ilgili daha net çıktılar alabilmek için konu ile ilişkili etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerin çocukları yönlendirmemesi, konu hakkındaki düşüncelerinin netleşmesi önem arz etmektedir.

- Çocuklar için Felsefe Eğitim Programında yer alan etkinlikler dört aşamadan oluşmaktadır.
 1. Aşama; Alıştırma- Isınma Çalışması,
 2. Aşama; Uyarının Sunulması ve Sorgulama,
 3. Aşama: Değerlendirme
 4. Aşama; Pekiştirici Felsefi Etkinlik
- Alıştırma- Isınma Çalışması içerisinde oyun, parmak oyunu, drama, sanat etkinliği, sohbet gibi etkinlikler çocukların dikkatini çekmek için kullanılmıştır.
- Uyarının Sunulması aşamasında çocukların dikkat süresi düşünülerek hikayelerin ilgi çekici ve düşündürücü olmasına dikkat edilmiştir.
- Değerlendirme aşamasında çocuklarla süreci değerlendirmek amaçlanmaktadır. Süreçte neler yapıldığı, sorgulama sürecinde hangi aşamada olunduğu ile ilgili kısa bir sohbet yapılmaktadır.
- Pekiştirici Felsefi Etkinlik aşamasında bazı etkinlikler daha sonraki etkinliklere başlamadan önce gerçekleştirilirken, bazı etkinlikler ise o gün son etkinlik olarak yapılmıştır. Bu etkinlikler kısa filmler, drama, oyun, sanat, dil, matematik etkinliklerinden oluşmaktadır.

Eğitim Programının Sorularının Oluşturulması: Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı'nda sorulan sorular Paul ve Elder'ın (2013) düşünme öğelerine

yönelik soruları temel alınarak hazırlanmıştır. Düşüncenin öğeleri soru türleri ve örnek soruların eşleştirilmesi 3.4.2 Tablo’da yer almaktadır.

Tablo 3.4.2 Düşüncenin öğelerine yönelik soru türleri

Soru Türleri	Örnek Sorular
Amaca ilişkin sorular	Hikayedeki karakterin bunu yapmasındaki amaç ne? Buradaki amacın ne?
Bilginin kalitesine ilişkin sorular	Neden böyle düşünüyorsun? Bu ne demek olabilir?
Yorumlamaya ilişkin sorular	Bunun hakkında ne düşünüyorsun? Hikayedeki karakter neden böyle hissediyor olabilir?
Varsayıma ilişkin sorular	Eğer...o zaman... olabilir mi? Eğer durum böyle olsaydı?
Bakış açısına ilişkin sorular	Bunun yerine başka nasıl yapılabilir? Peki... yapmış olsaydı nasıl olurdu?
İlgililikle ilgili sorular	Sence olması ne ile ilgili olabilir? Bunu nasıl anlayabiliriz?
Doğruluğa ilişkin sorular	Başka bir seçeneği olabilir mi? Sence ... olması doğru mu?
Tutarlılığa ilişkin sorular	Sence ... yapmalı mı, yapmamalı mı? Bu fikre katılıyor musun?
Mantığa ilişkin sorular	Bu şekilde olması gerekli mi? Neden böyle davranan biri olabilir?
Çıkarım yapmaya ilişkin sorular	Hep ... olursa ne olur? Sence hangisi daha önemli?

Eğitim Programının Materyallerinin Belirlenmesi: Etkinlik planı oluşturulduktan sonra etkinlik materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Materyallerin kaliteli, ergonomik, sağlam ve eğlendirici olmasına dikkat edilmiştir. “Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı”nda yer alan etkinliklerde; hikâye kitabı, boya kalemleri, kâğıt, öykü oluşturma kartları, kartonlar, kutu, süslemek için materyaller, bant, kese, makas, abeslang, kuklalar, yapıştırıcı, kraft kâğıdı, sosyal problem çözme için resimler, mat, kavanoz gibi materyaller kullanılmıştır.

Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği Pilot Çalışması: Eğitim programı ve ölçek uygulanmadan önce ölçeğin kullanımını ve etkisini öğrenmek amacı ile farklı okullardan rastgele belirlenen 10 tane çocuğa bireysel görüşme yoluyla ölçek

uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda test sorularının çocuklar tarafından anlaşıldığı ve çocukların yaş grubuna uygun olduğu görülmüştür.

Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı'nın ve Veri Toplama Araçlarının Uygulanması: Okullarda belirlenen sınıflara öncelikle “Veli Bilgilendirme Formu” ve “Genel Bilgi Formu” dağıtılarak velilerden izin alınmıştır. İzinlerden sonra sınıflara “Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği” her çocuğa bireysel olacak şekilde ön test olarak uygulanmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Beceri Ölçeği için oluşturulmuş ölçek formu, analiz sürecinde kolaylık olması adına her çocuğa bireysel olacak şekilde ayarlanmıştır. Ön testlerin ardından deney grubuna Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı 8 hafta boyunca haftada iki gün olacak şekilde uygulanmıştır. Bu süreçte öğretmenlerle görüşülüp etkinlik planları üzerine istişare edilmiştir. Eğitim süreci için haftada iki gün öğretmenler ve müdürler ile görüşülüp takvim belirlenmiştir. Eğitim süreci alıştırma etkinliği ile başlayıp hikâye kitabının okunması ve daha sonra ise pekiştirici/ zenginleştirici etkinliğin uygulanması ve değerlendirme ile sonlandırılmıştır. Eğitim sürecini bizzat araştırmacı uygulamakta olup bir saat kadar sürmüştür.

Hikâye okuma sürecine başlanmadan önce kitap kapağı, karakterleri, yazarı, çizeri, içeriği ve yapılacak olan çalışma hakkında bilgi verilmiş, çocukların da katılımıyla hikâyeye ön hazırlık yapılmıştır. Hikâye okuma sürecinde çocukların tamamının aktif katılımın sağlanmasına dikkat edilmiştir. Her çocuğun özgürce fikrini ifade etmesi için uygun zemin yaratılmaya çalışılmıştır. Hikâye okuma sırasında sorulan sorularla çocukların dikkatinin diri kalması sağlanmıştır. Hikâye bitiminde araştırmacı çocuklara felsefi programda yer alan olası felsefi soruları sorarak başlamıştır ve gidişata göre sorular şekillenmiştir. Felsefi oturumun sonunda öncelikle gönüllü olan çocuklardan sorular alınmış ve tahtaya yazılmıştır. Sorular sınıfa sorularak oylanmıştır ve en çok oy alan sorudan başlanarak çocuklardan görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Oy çokluğunun belirlendiği soru ilk başta soruyu üreten çocuğa sorularak cevap alınmıştır. Çocuklar fikrini ifade ederken “.... arkadaşınızın dediğine katılıyor musunuz?” “Farklı bir düşüncesi olan var mı?” “Sizce olsa nasıl olurdu?” gibi sorular sorularak çocuklar öğrenme çukurunda (öğrendiklerini ve düşüncelerini derinleştirebilecekleri bir alan) daha yaratıcı çözümler üretmeleri için teşvik edilmiştir. Eğitim programı bu şekilde 8 hafta boyunca sürdürülmüştür. Eğitim süreci tamamlandıktan sonra kontrol grubuna ve deney grubuna son testler uygulanmıştır. Bir ay sonra deney

grubuna programın kalıcılığını ve etkililiğini ölçmek adına kalıcılık testi uygulanmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra analiz sürecine başlanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi SPSS 27 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ön test ve son test puanları doğrultusunda ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılığı normal dağılım gösteren veriler için “bağımsız gruplar için t testi” ile deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve son test kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında “bağımlı gruplar için t testi” kullanılmıştır. p değeri .05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.5.1 Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin elde edilen verilerin normallik dağılımları

Gruplar	Kolmogorov- Smirnov			Shapiro- Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön test	Deney	.181	20	.087	.951	.384
	Kontrol	.156	15	.200*	.932	.293
Son test	Deney	.137	20	.200*	.967	.700
	Kontrol	.107	15	.200*	.939	.368
Kalıcılık Testi	Deney	.214	20	.017	.912	.070

p>.05

Wally Sosyal Problem Çözme Testi ön test, son test ve kalıcılık testinden elde edilen puanların dağılımının normalliğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre testten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür (p>.05). Bu nedenle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmada, okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine ilişkin elde edilen bulgular dört bölümde incelenmiştir.

- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin ön –test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.1’ de yer almaktadır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup-olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2’ de yer almaktadır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme becerileri son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup-olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.3’de yer almaktadır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme becerileri son test/kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup-olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.4’ de yer almaktadır.

Tablo 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme ölçeği ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ön test	Deney	20	6.50	2.46	33	-.359	.722
	Kontrol	15	6.80	2.43			

p<.05.

Deney ve kontrol grubundaki çocuklara Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı uygulanmadan önce Wally Sosyal Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler t testi ile değerlendirilmiştir. Tablo 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(33) = -.359$; $p > .05$]. Buna göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı için ÇİF eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır.

Tablo 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test- son test sosyal problem çözme puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	s	sd	t	P
Deney	Öntest	20	6.50	2.46	19	-5.917	.001
	Sontest	20	9.80	2.17			
Kontrol	Öntest	15	6.80	2.43	14	-2.316	.036
	Sontest	15	8.00	3.02			

p<.05.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı uygulamasından sonra ön test - son test Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları “bağımlı örneklem t testi” ile incelenmiştir. Tablo 4.2 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu [$t(19) = -5.917$; $p < .05$], aynı şekilde kontrol grubunda yer alan çocukların da sosyal problem çözme ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu [$t(14) = -2.316$; $p < .05$] görülmektedir. Buna göre $p < .05$ anlamlılık düzeyinde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların son test puanlarının ön teste göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, her iki grubun da sosyal problem çözme puanlarının arttığı belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi döneminde Çocuklar için Felsefe Eğitiminin çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmıştır. Farklı yaş gelişim düzeyinde yapılan çalışmalar (Hedayati ve Mahzadeh, 2016; Naraghi vd., 2013) incelendiğinde, ÇİF eğitiminin katılımcı grupların sosyal yeterliğini ve sosyal problem çözme becerilerini artırdığı görülmektedir.

Benzer şekilde Işıklar ve Abalı Öztürk’ün (2022) Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının 5-6 yaş grubu çocuklarda eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında hem ÇİF hem de okul öncesi müfredatın etkili olduğu sonucuna ulaşılmış olsa da son test sonuçlarına bakıldığında ÇİF programının uygulandığı deney grubunu puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Her iki araştırmanın bulgusuna bakıldığında Çocuklar için Felsefe ve Okul Öncesi Eğitim Programının sosyal problem çözme becerisinde etkili olduğu söylenebilir. Ancak Çocuklar için Felsefe eğitimi alan deney grubu çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulgulara dayanarak Çocuklar için Felsefe eğitim programının Okul Öncesi Eğitimi programı ile bütünleştirildiğinde okul öncesi çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3 Deney ve kontrol grubundaki çocukların son test sosyal problem çözme puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Son test	Deney	20	9.80	2.17	33	2.054	.048
	Kontrol	15	8.00	3.02			

$p < .05$.

Tablo 4.3 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu [$t(33) = 2.054$; $p < .05$], bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Hem deney hem kontrol grubunun ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olması nedeniyle son test sürecinde anlamlı farklılığın hangi grup lehine gerçekleştiğini ortaya koymak için son test puanları arasında bir analiz yapılmıştır. Son test verilerinin analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 4.4'te sunulmuştur. Deney ve kontrol grubunun son test ortalama puanları incelendiğinde farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının sosyal problem çözme becerilerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4 Deney ve kontrol grubundaki çocukların son test- kalıcılık testi sosyal problem çözme puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Deney	Son test	20	9.80	2.17	19	-1.252	.226
	Kalıcılık testi	20	10.20	2.24			

$p < .05$.

Tablo 4.4 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme son test- kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t(19) = -1.252$; $p > .05$] bulunmuştur.

Uygulanan eğitim programının etkisinin devam edip etmediğini incelemek için üç hafta sonra deney grubuna Wally Sosyal Problem Çözme Testi kalıcılık test olarak uygulanmıştır. Tablo 4.4’de deney grubundaki çocukların son test ile üç hafta sonra yapılan kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “bağımlı örneklem için t testi” ile incelenmiştir. Bu verilere bakıldığında son test ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular ışığında elde edilen sonuçlara göre tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır. Souçlar sunulurken öncelikle çocukların demografik bilgilerine ait değişkenler sıralanmıştır. Sonrasında araştırmanın problemine ilişkin çocuklar için felsefe eğitimi almış ve almamış çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi bulguları ışığında sosyal problem çözme becerilerinin ölçümlerine yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazında yer alan araştırma sonuçları ile karşılaştırılıp tartışılmıştır. Araştırmada yer alan sınırlılıklar ve sonuçlar gözönünde bulundurularak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma kapsamında alan yazın incelendiğinde Çocuklar için Felsefe yaklaşımıyla ilgili sosyal gelişimin alt boyutlarının incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmaların içeriğinde sosyal beceri, kişilerarası iletişim, atılganlık, iş birliği, kendi kontrol etme, sosyal problem çözme becerisi, iletişim gibi beceriler yer almaktadır.

Haas (1980) yürüttüğü çalışmasında büyük bir çocuk çalışma grubu ile Çocuklar için Felsefe eğitiminin okuma, eleştirel düşünme ve kişilerarası ilişkilere etkisini incelemiştir. Felsefi oturumlar öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okuma, eleştirel düşünme ve kişiler arası ilişkilerinde iyileşmeler olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Campbell (2002) Çocuklar için Felsefe yaklaşımını ilkökul öğrencilerinde belirlenen sosyal

becerilere göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerden ve öğretmenlerden alınan dönütler olumlu şekilde olmuştur (Akt. Trickey ve Topping, 2004).

Okur (2008) Çocuklar için Felsefe eğitim programının altı yaş grubu anaokulu çocuğundaki sosyal beceriler kapsamında yer alan atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında Çocuklar için Felsefe eğitim programının sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hedayati ve Ghaedi (2009) üçüncü sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışma çocuklar için felsefe eğitim programının kişiler arası iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Hedayati (2011) “Çocuklar için Felsefe ve Saldırganlık Kontrolü” adlı makalesinde çocuklarda muhakeme becerisinin eksik olduğunu söylemektedir. Çocuklar için Felsefe programı çocuğun muhakeme becerisini güçlendirmesi konusunda fırsat sağlamaktadır. Çocuklar için Felsefe programı diyalog yoluyla empati duyma ve kendisine ve başkalarının düşüncelerine ve eylemlerine saygı duyma olanağı sunmaktadır. Diyalog yoluyla çocuk zorbalık ve saldırganlık davranışları hakkında kişisel algılarını değiştirir ve yargıda bulunmalarına fırsat tanır. Çocukların grup üyeleriyle sosyal etkileşim içerisinde olup sorgulamalar yaparak davranışları hakkında yargılar geliştirebilir. Bu sayede çocukların kişilerarası iletişim becerileri gelişebilir. Oyler (2016) de çocuklar için felsefe programının kazanımlarından olan ve odak noktasında yer alan özenli düşünmenin bireyin prososyal davranışlarını geliştirdiğini şiddeti azalttığını belirtmektedir. Yürüttüğümüz çalışmanın bulgularında program uygulanmadan önce uygulanan testlerde agonistik davranış olarak nitelendirilen davranışların program uygulandıktan sonra yapılan testlerde azaldığı görülmüştür.

Giménez-Dasí, Quintanilla ve Daniel (2013) Çocuklar için Felsefe programını kullanarak duyguları anlama ve sosyal becerilerin gelişimine (arkadaş edinme stratejileri, kişilerarası sorunları tanımlama ve çözme, sosyal çatışmaları çözme, duygudaşlık duyma, duyguları anlama ve düzenleme) etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 4 ve 5 yaş grubu çocuklarla yürüttüğü çalışmasında sosyal beceri ve duyguları anlama bağlamında 5 yaş grubunda olumlu bir iyileşme görülürken 4 yaşındaki çocuklarda kısmi bir iyileşme görülmüştür. Çocuklar için felsefe

yapmanın gerekçelerini dile getirdiği makalesinde Long (2005), çocuklarda sosyal problem çözme becerisinin artacağını ve çocukların düşünme becerilerinin mantık çerçevesine erişmesine fayda sağlayacağını belirtmektedir.

Akkocaoğlu Çayır (2015) Çocuklar için Felsefe programının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini etkileyip etkilemediğine bakmıştır. Araştırmanın sosyal gelişim açısından sonuçlarına bakıldığında Çocuklar için Felsefe eğitim programının çocukların sınıfta yaşanan sorunları çözme, farklı bakış açısı geliştirme, başkalarını anlayarak çözümler üretme kazanımlarını sağladığını belirtmektedir. Matthew Lipman (2002) da çalışmalarında çocukları daha iyi bir yaşama hazırlamak için eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi geliştirmemiz gerektiğine vurgu yapmaktadır (Akt. Sharp, 2014). Çocuklar için Felsefe'nin kurucularından olan Ann Margeret Sharp (2014) araştırma topluluğu için çocuklara değerleri, fikirleri, idealleri ve insanları keşfetmeye olanak tanıdığından söz etmektedir. Bu bağlamda çocukların duygusal, politik ve sosyal anlamda gelişebilecekleri fırsatlar sağlamaktadır. Özenli düşünme yaşamda var olup biten her şeyi, iletişimi, güzelliği, adaleti, sevgiyi, dayanışmayı ve paylaşmayı içinde barındıran bir deneyim sürecidir.

Gür ve Koçak (2018) yürüttüğü çalışmada geliştirmiş oldukları TMPT programının okul öncesi çocuklarında sosyal problem çözme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan düşünme eğitimi programının sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kabiri, Nili ve Rivandi'nin (2018) Çocuklar için Felsefe eğitim programının ilkökul ikinci sınıftaki öğrencilerin cesaret ve kişilerarası ilişkilerine etkisini inceledikleri çalışmanın sonucunda Çocuklar için Felsefe eğitim programının öğrencilerde cesaret ve kişilerarası ilişkiler alanında etkili olduğu bulunmuştur.

Boyraz (2019) doktora tezinde Hayat Bilgisi dersinde Çocuklar için felsefe yaklaşımı ile ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin düşünme ve iletişim becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini incelemiştir. Araştırma sonucunda Çocuklar için Felsefe yaklaşımıyla belirlenen sosyal becerilerin (iletişim, özgüven, dinleme ve eleştiriye açık olma) geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çocuklar için Felsefe, diyalog kurma, problem çözebilme, akıl yürütme, bağımsız düşünebilme becerilerini geliştirmektedir. Bu becerilerin dışında felsefî sorular sorma ve yanıt verme

becerisini artıran eleştirel düşünme becerisi de kazanımları içerisindedir. Aynı zamanda analiz etme, tez anti tez geliştirme, düşüncelerini farklı insanların ve ortamların olduğu yerde savunabilme, farklı görüşlere saygı duyabilme, hem bireysel hem de toplumsal yargı becerilerini geliştirebilme kabiliyeti kazandırmaktadır. Bu becerileri edinen bireyler sosyal yaşantılarında daha başarılı olmaktadır (Çalışkan Akçetin, 2023).

Sarıkaya Tezcan (2023) ikinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada Çocuklar için Felsefe temelli kitaplarla uygulanan eğitimin öğrencilerin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda eğitimin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aynı zamanda deney grubuna daha sonra uygulanan kalıcılık testi ile son test karşılaştırıldığında uygulamanın sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında incelenen çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları örtüştüğü görülmektedir. Bu bakış açısıyla Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının çocukların sosyal problem çözme becerilerini artırdığı söylenebilir.

Dewey'in *How We Think* adlı eserinde önermiş olduğu problem çözme yöntemini içerisinde barındıran Çocuklar için Felsefe yaklaşımında Dewey'in yöntemine ek olarak senaryo konulmuştur. Farklı yaklaşımları içerisinde barındıran Çocuklar için Felsefe programı farklı yaş gruplarına hitap etmekte ve ahlaki akıl yürütme becerilerine dikkat etmektedir (Lipman, 2011).

Çocuklar için Felsefe yaklaşımının kuramsal alt yapısında sosyal etkileşimin öğrenmede bir araç olması vardır ve bu da sosyal yapılandırmacı öğrenme modeli ile desteklenmektedir (Oyler, 2006; Akt. Oğuz, 2024). Öğrenme aracı olan sosyal etkileşim çocuğa eleştirel, özenli ve yaratıcı düşünmenin temellerinin atılmasında fayda sağlamaktadır (Oğuz, 2024). Üst düzey düşünmenin geliştirilebilmesi için eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi geliştirmek önemlidir. Özenli düşünme, aktif, değerlendirici ve duygusal düşünme becerilerini kapsamaktadır. Bireylere eylemlerinde neyin önemsendiğini ve ne ölçüde önemsendiğini gösterebilmek aktif düşünmeyi gerektirir. Duygusal düşünme ise düşünme biçimlerini içermektedir. Eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin geliştirilmediği bireylerin mantıksız, sorumsuz olacağından söz edilebilir (Lipman, 1994). Çocuklar için felsefe,

çocukların muhakeme becerilerini geliştirir. Çocuklar bu sayede farklı bakış açıları kazanır ve farklı düşünme biçimlerini öğrenir. Hayata karşı farkında ve duyarlı bireylerin yetişmesini destekleyen Çocuklar için Felsefe toplumsal düzenin inşasında da önemlidir. Lipman düşünme becerilerinin geliştirilmesinin uzun vadede topluma katkı sağlayacağını söylemektedir. Böylelikle toplum bilinci ile yetişen, sorgulama yapan, özenli düşünen, problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin yetişmesi için temeller atılmış olur. Nitekim bu becerilerde gelişme sağlayan bireylerin toplumda yer alması toplumdaki olumsuzlukları da azaltılabilecektir (Lipman, 2001; 2003; akt. Oğuz, 2024). Burdett (1999) da çocuklar için felsefe yaklaşımının öğrencilere kötü niyetli çevresel faktörler olarak adlandırdığı yoksulluk, ırkçılık, eşitsizlik, sosyal ve ekonomik zorluklar hakkında bilgi, tutum ve bunları sorgulayarak araştırma becerisi kazandırdığını öne sürmektedir (Akt. Bleazby, 2007; Gruioniu,2013).

Nickerson (1994), günlük hayatta karşılaşılan problemlerle etkili bir şekilde baş etmenin bireyin mutluluk düzeyini belirlediğini, bu nedenle okullarda düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur. Düşünme becerisi gelişmiş bireylerin bu becerisi gelişmemiş bireylere göre hayatı daha iyi yönettiklerini ve değişimlere daha kolay uyum sağlayabildiklerini belirtmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bir çok becerinin gelişimini desteklemektedir.

Alanyazında incelenen çalışmalarda çocuklar için felsefe yaklaşımının sosyal problem çözme becerisine etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu, bu çalışmaların çoğunun ilkökul düzeyinde olmakla birlikte okul öncesi dönemde de farklı düşünme yaklaşımlarıyla yürütülmüş çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelemesi ve gerçekleştirilen çalışma ışığında bu yaklaşımın sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının 48-72 aylık çocuklarda sosyal problem çözme becerisine etkisini incelediğimiz çalışmanın sonuçları aşağıda yer almaktadır. Araştırmanın bulguları ışığında şu sonuçlara ulaşabiliriz;

- Deney ve kontrol gruplarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi ön testleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı,

- Deney ve kontrol gruplarının Wally Sosyal Problem Çözme Testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın son test lehine gerçekleştiği,
- Deney ve kontrol grubunun Wally Sosyal Problem Çözme Testi son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu,
- Deney grubunun son test kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark olmadığı ve Çocuklar için felsefe eğitim programının etkisinin sürdüğü söylenebilir.
- Çocuklar için felsefe eğitim programının okul öncesi çocukların sosyal problem çözme becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Çocuklar için felsefe yaklaşımı ile ilgili öğretmenlerle bir çalışma yürütülebilir. Öğretmenlerle bu bakış açısıyla çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının etkisi incelenebilir.
- Çocuklar için felsefe programının sosyal problem çözme becerilerine etkisini inceleyen aile katılımlı bir çalışma yapılabilir.
- Çocuklar için felsefe programının etkisi nitel verilerin desteklendiği bir çalışma ile incelenebilir.
- Öğretmenlerin çocuklar için felsefe alanında hizmet içi eğitimler olarak müfredata entegre edebilmeleri sağlanabilir.
- Ülkemizde çocuklar için felsefe alanında çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Çocuklar için felsefe alanında okul öncesi dönem çocuklarıyla ahlak eğitimi, değerler eğitimi, insan hakları eğitimi gibi alanlarda çalışmalar yürütülebilir.
- Yurt dışı çalışmalarda çocuklar için felsefe yaklaşımı ile ilgili olarak pek çok program hazırlanmıştır. Bu programlar ülkemize uyarlanarak eğitim kademelerinde uygulanabilir veya araştırmacılar tarafından çocuklar için felsefe yaklaşımına uygun eğitim programları geliştirilebilir.
- Çocuklar için felsefe uygulamaları için hazırlanan kitapların incelemesi yapılabilir.

- Çocuklar için felsefe yaklaşımının yaygınlaşması ve eğitimlerinin alınması için öğretmen adaylarına lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitimler verilebilir.
- Çocuklar için felsefe yaklaşımına dair boylamsal bir çalışma bulunamamıştır. Ülke genelinde farklı alanları içeren geniş kapsamlı bir çalışma yürütülerek Çocuklar için felsefenin farklı alanlarda uzun süreli etkileri incelenebilir.
- Yurt dışında olduğu gibi üniversitelere Çocuklar için Felsefe Eğitimi Enstitüleri kurularak çalışmalar ve eğitimler yürütülebilir.



6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Aberson, B., Shure, M. B., ve Goldstein, S. (2007). Social Problem-Solving Intervention Can Help Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(1), 4-7.
- Akan, R., ve Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children- P4c) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* Cilt: 21 Sayı: 2, 560-592. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1090736>
- Akkocaoğlu Çayır, N., ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133. <https://doi.org/10.17569/tojqi.91449>
- Akkocaoğlu, Ç. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Üzerine Nitel Bir Araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Arslan, A. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Çocuğun Gelişiminin Desteklenmesinde Aile. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676-1684.
- Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Yaklaşımına ve Kolaylaştırıcı Rollerine İlişkin Görüşleri. *Educational Academic Research*, 48(1), 1-13.
- Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Öncü, E., ve Öner, E. (2021). “P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler” eTwinning Projesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, Cilt: 7 Sayı: 1, 214-228.
- Avşaroğlu, S., Arslan, C., ve Deniz, M. E. (2012). Analysis of anger management in terms of social skills. *African Journal of Business Management*, Vol. 6(11), 4150-4157.
- Ayan, S., ve Memiş, U. A. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Basun, B., ve Erden, Ş. (2020). Kent Merkezi Ve Kırsalda Yaşayan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelemesi. *Milli Eğitim Dergisi Cilt: 49 Sayı: 227*, 271-288.
- Bayrak, A., ve Akkaynak, M. (2020). Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama Eğitiminin Duygu Düzenleme Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Akademik Tarih Ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343-1381.
- Bee, H. (2000). *The Developing Child*. Massachusetts: Allyn ve Bacon.
- Bleazby, J. (2007). *Social reconstruction learning: Using philosophy for children ve John Dewey to overcome problematic dualisms in education and philosophy*. [Doctoral dissertation, UNSW Sydney].
- Boyacı, N. P., Karadağ, F., ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 73-145. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Boyras, C. (2019). *İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması*. [Doktora Tezi Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bozkurt Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238. <https://doi.org/10.24130/ecccd-jecs.196720171239>

- Bozkurt, Ş. S., ve Tezel Şahin, F. (2023). Müzede Etkinlik Var: Oyuncak Müzesinde Uygulanan Eğitim Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme ve Sosyal Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi* Cilt: 5 Sayı: "Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye'de Müzecilik ve Müze Eğitimi" Özel Sayısı, 34-51. <https://doi.org/10.51637/jimuseumed.1341365>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology Of Human Development: Experiments By Nature And Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. M. Gauvain, ve M. Cole (Edt.), *Readings on the development of children*. International Encyclopedia of Education.
- Burk, J. B., ve Lawton, J. T. (1985). Effects of Advance Organizer İnstruction on Preschool Children's Social Problem-Solving Skills. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (143), 2-22.
- Burroughs, M. D., ve Arda Tunçdemir, T. (2017). Philosophical Ethics İn Early Childhood: A Pilot Study. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 74-101. DOI: [10.21913/jps.v4i1.1420](https://doi.org/10.21913/jps.v4i1.1420)
- Caldarella, P., ve Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Canbaz, B., ve Kaplan Sayı, A. (2022). Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3081-3106. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953935>
- Canlı, S., ve Bozkurt, Ü. (2019). Çocuklar İçin Felsefe Dizilerinde Metin Yapısı Görünümleri. S. Karagül (Edt.), *Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı*. Ankara Ün iversitesi Eğitim Yayınları.
- Ceran, C. (2019). *Resimli Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünme Becerilerini Desteklemesi Yönünden İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Chirouter, E. (2024). Çocuk, Edebiyat ve Felsefe. *SÖZELTİ Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Dergisi*, Sayı: 11, 44.
- Cillessen, A. H., ve Bellmore, A. D. (2002). Social Skills And İnterpersonal Perception İn Early And Middle Childhood. P. K. Smith, ve C. H. Hart (Edt.), *Blackwell Handbook Of Childhood Social Development* (s. 356–374). Blackwell Publishing.
- Cole, M., Cole, S., ve Boies, J. (1989). Social Development in Early Childhood. R. C. Atkinson, L. Gardner, ve R. F. Thompson (Edt.), *The Development of Children* (s. 348-374). New York: Library of Congress Cataloging.
- Çakır Kaytancı, M., ve Dombaycı, M. A. (2020). Sorgulama Topluluğunun Felsefi ve Kavramsal Temelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 9 Sayı: 2, 21-34.
- Çalışkan Akçetin, N. (2022). Eğitim, Felsefe ve P4C. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22 (3), 59-91. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1344093>
- Çelebi, A., Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H., ve Malkoç, P. (2022). Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Kavramsal Çerçevenin Değerlendirilmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 896-906. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1312227>
- Çevik, D. (2023). Çocuklarla Felsefe ve Demokrasi: Olanaklar ve İlişkiler. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Cilt: 22 Sayı: 3 , 173-205. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1324414>
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle Çocuk Çocukla Felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, Cilt: 2 Sayı: 4, 51-60.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.

- Daniel, M. F., ve Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43, No. 5, 415-435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>
- Daniel, M. F., Gagnon, M., ve Pettier, J. C. (2015). Philosophy for Children and the Developmental Process of Dialogical. J. A. Sutterby (Edt.), *Early Education in a Global Context (Advances in Early Education and Day Care, Vol. 16)* (s. 159-181). Leeds: Emerald Group Publishing Limited.
- Demir, S., Vatansever Özkan, E., ve Okumuş, K. (2022). Teacher Education With A Distance Education Model In The Period Of Pandemic: P4c Philosophy For Children. *International Journal of Contemporary Approaches in Education (IJCAE)*, 1(1), 54-73. <https://doi.org/10.29329/ijcae.2022.499.4>
- Dereli İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 479-498.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. [Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi].YÖK Tez Merkezi.
- Dereli, E. (2017). Montessori Eğitim Programının Çocukların Psikososyal Gelişimlerine Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 135-153.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath ve Co.
- Dewey, J. (1938). *Logic Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve Eğitim*. ODTÜ Yayıncılık.
- Dilber, M., ve Alkan Ersoy, Ö. (2016). Okul Öncesi Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyleriyle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2207.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., ve Göktaş, İ. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Ve Sosyal Becerileri İle Akran İlişkilerinin Değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Dirican , R., ve Deniz, Ü. (2020). Felsefe Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 421-430. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3625>
- Dirican, R., ve Deniz, Ü. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 59-70.
- Doğanay, A. (2014). Davranışçı ve Bilişsel Öğrenme Kuramları. M. Safran (Edt.), *Tarih Nasıl Öğretilir* (s. 39-40). Yeni İnsan Yayın Evi.
- Doolittle, P. E. (1995). Understanding Cooperative Learning through Vygotsky's Zone of Proximal Development. *Conference on Excellence in College Teaching* (s. 2-3). Lilly National.
- D'Zurilla, T. J., ve Nezu, A. M. (2010). Problem Solving Therapy. *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, 3(1), 197-225.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Spinrad, T. L. (2007). Prosocial Development. M. E. Lamb, ve R. M. Lerner (Edt.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Socioemotional Processes (7th ed.)* (s. 610-656). John Wiley and Sons, Inc.
- Elias, M. J., ve Tobias, S. E. (1996). *Social Problem Solving Interventions In The Schools*. The Guilford Press.

- Erdamar Koç, G. (2011). Sosyal Öğrenme Kuramı. A. Ulusoy (Edt.), *Eğitim Psikolojisi* (s. 314-346). Anı Yayıncılık.
- Erikson, E. H. (2014). *İnsanın 8 Evresi*. Okuyan Us.
- Erkol, E. D., Saralar Aras, İ., ve Akan, R. (2022, Ekim 26-28). "Çocuklar İçin Felsefe" Uygulamalarının Öğrencilerin 4C ve Problem Çözme Becerilerine Yansımaları [Çevrimiçi]. X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Ersanlı, K. (2014). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Edt.), *Eğitim Psikolojisi* (s. 199-225). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erten, H. (2012). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri Ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık*. Alfa Basım Yayımevi.
- Erwin, T. D. (2000). *The NPEC Sourcebook on Assessment: Defintions and Assessment Methods for Critical Thinking, Problem Solving, and Writing*. OERI Publication.
- Eskidemir Meral, S., ve Tezel Şahin, F. (2023). Çocuk Merkezli Eğitim. H. Şahin, ve F. M. Saatçioğlu (Edt.), *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları Metodoloji, Araştırma ve Uygulama* (s. 13). Livre de Lyon.
- Fisher, R. (1997). Stories for Thinking. *Analytic Teaching*, Vol.18 No.1, 19-23. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/668>
- Fisher, R. (2007). Dialogic Teaching: Developing Thinking and Metacognition through Philosophical Discussion. *Early Child Development and Care*, 177:6-7, 615-631. <https://doi.org/10.1080/03004430701378985>
- Fisher, R. (2013). R. Fisher (Edt.), *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. Bloomsbury Academic.
- Gander, M. J., ve Harry, W. G. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. İmge Kitabevi.
- Gasparatou, R., ve Kampeza, M. (2018). Introducing P4C in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1076>
- Gaut, B., ve Gaut, M. (2012). *Philosophy for Young Children: A Practical Guide*. Routledge.
- Ghaedi, Y., Khoshnavay Fomani, F., ve Mahdian, M. (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. DOI: 10.12691/education-3-5-2
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., ve Daniel, M. F. (2013). Improving Emotion Comprehension and Social Skills in Early Childhood through Philosophy For Children. *Childhood and Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Granone, F., Morselli, F., ve Robotti, E. (2021). From Anecdotal Exchange to Critical Dialogue in Kindergarten: A Case Study in Italy Based on Habermas' Construct of Rational Behavior. *Creative Education*, 12, 705-717. DOI: 10.4236/ce.2021.124049
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children Practitioner Handbook*. Montclair State University.
- Gresham, F. M. (1988). Social Skills Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training, and Social Validation. J. C. Witt, S. N. Elliot, ve F. M. Gresham (Edt.), *Handbook of Behavior Therapy in Education* (s. 523). Plenum Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-0905-5_20

- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., ve Kettler, R. (2010). Cross-Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An Investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological Assessment American Psychological Association* 2010, Vol. 22, No. 1, 157-166. <https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for Children, an İdeal Tool to Stimulate the Thinking Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 381. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.131
- Grusec, J. E., ve Lytton, H. (1988). *Social Development: History, Theory, and Research*. Springer Verlag.
- Grusec, J. E., Davidov, M., ve Lundell, L. (2002). Prosocial and Helping Behavior. P. K. Smith, ve C. H. Hart (Edt.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (s. 462). Blackwell Publisher.
- Gür, Ç., ve Koçak, N. (2018). The Effect of TMPT Program on Pre-school Children's Social Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(73), 77-94.
- Gürleyik, S., ve Gözün Kahraman, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 36 Sayı: 1, 1-15.
- Güven, Y., Ayvaz, E., ve Göktaş, İ. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Zihin Kuramı ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130>
- Hartup, W. (1992). Conflict and Friendship Relations. C. Uhlinger Shantz, ve W. W. Hartup (Edt.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (s. 186-196). Syndicate of the University of Cambridge the Pitt Building.
- Hedayati, M. (2012). Philosophy for Children and Aggression control. *Thinking and Children, Institute for Humanities Cultural Studies*, 2(3), 109-134.
- Hedayati, M., ve Ghaedi, Y. (2009). Effects of the Philosophy for Children Program Through the Community of Inquiry Method on The İmprovement of İnterpersonal Relationship Skills in Primary School Students. *Childhood ve Philosophy*, 5(9), 199-217.
- Hedayati, M., ve Marzadeh, H. (2015). Philosophy for Children and Social Problem-Solving Skills. *Ahvaz Shahid Chamran University Educational of Science Journal*, Vol: 23 No: 1, 29-54. <https://doi.org/10.22055/edu.2016.12133>
- Holloway, S. D., ve Reichhart Erickson, M. (1988). The Relationship of Day Care Quality to Children's Free-Play Behavior and Social Problem-Solving Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(88\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0885-2006(88)90028-2)
- Hune, J. B., ve Nelson, C. M. (2002). Effects of Teaching a Problem-Solving Strategy on Preschool Children with Problem Behavior. *Behavioral Disorders*, 27(3), 185-207.
- İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla Felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, Cilt: 2 Sayı: 4, 71-90.
- İşıklar, S. (2019). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi , Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- İşıklar, S., ve Abalı Öztürk, Y. (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>
- Jackson, T. E. (2017). *Gently Socratic Inquiry*. Hawaii.

- Javari, Z., Samadi, P., ve Ghaedi, Y. (2015). The Study of the Impact of Teaching Philosophy to Children on Nurturing Their Research Spirit among the Preschool Students. *Research in Curriculum Planning*, Vol: 12, No: 17, 41-49.
- Jo, S. H. (2000). Literacy: Constructing Meaning through Philosophical Inquiry. *Analytic Teaching*, 21(1), 44-52. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/728>
- Kabiri, A., Nili, M. R., ve Rivandi, R. (2018). The Effectiveness of the Philosophy Program for Children (P4C) on Students' Courage and Interpersonal Relationships. *Quarterly of Preschool and Elementary School Studies*, Vol.3, No. 10, 87-108. <https://doi.org/10.22054/soece.2021.54565.1263>
- Kanat, K., ve Temel, F. (2019). Sokratik Yönteme Dayalı Eğitim Programının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Çalışma Belleklerine Etkisinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 892-905.
- Kandır, A., ve Orçan, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Karaboğa, İ. (2023). *Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dinleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karadağ, F., ve Yıldız Demirtaş, V. (2018). Çocuklarla Felsefe Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 43, Sayı: 195, 19-40. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V., ve Yıldız, T. (2017). Development of Critical Thinking Scale Through Philosophical Inquiry for Children 5-6 Years Old. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1025-1037.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk Felsefesi Ve Çocuk Eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt: 6 Sayı: 4, 23-37.
- Kasik, L., ve Gal, Z. (2016). Parents' and Teachers' Opinions of Preschool Children's Social Problem-Solving and Behavioural Problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632-1648. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1120297>
- Katz, L. G., ve McClellan, D. E. (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood.
- Kaya Bican, E., ve Sarıtaş Atalar, D. (2017). Ana Babaların Duygu Sosyalleştirme Uygulamaları ve Erken Çocukluk Döneminde Duygusal ve Sosyal Gelişim. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 57(2), 1365-1388.
- Kaya, M. (1997). Kişilik Özelliklerinin Ahlakî Yargı Üzerindeki Etkisi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 185-200.
- Kayılı, G., ve Arı, R. (2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 51-60.
- Kayılı, G., ve Arı, R. (2016). The Effect of Montessori Method Supported by Social Skills Training Program on Turkish Kindergarten Children's Skills of Understanding Feelings and Social Problem Solving. *Journal of Education and Training Studies*, vol 4 no 12, 81-91.
- Kenan, S., ve Demir Çelebi, Ç. (2017). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in Çocuk Felsefesi Açısından İncelenmesi. *YILDIZ International Conference in Educational Research and Social Sciences Proceedings Book* (s. 305-315). PEGEM Akademi.
- Keng, L. T. (1996). *Critical Thinking and Socratic Inquiry In The Classroom*. AARE Conference.

- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation Of Preschool Children's Interpersonal Problem Solving Skills. *Education and Science*, Vol 40, No 177, 327-342. DOI: 10.15390/EB.2015.3240
- Kitchener, R. F. (1990). Do Children Think Philosophically? *Metaphilosophy*, Vol. 21, No. 4, 416-431. DOI: 10.1111/j.1467-9973.1990.tb00541.x
- Kızıltan, Ö., ve Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli. *Dört Öge*, 17, 1-23.
- Korkmaz, İ. (2014). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Edt.), *Eğitim Psikolojisi* (s. 247-248). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koyuncu, E. D., ve Demircan, H. Ö. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesine İlişkin Değerlendirici Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 47 Sayı: 210, 161-191. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10380>
- Kökten, H. (2023). Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Çocuklar İçin Felsefe (P4C). *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22 (3), 1-33. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1291864>
- Krasnor, L. R., ve Rubin, K. H. (1983). Preschool Social Problem Solving: Attempts and Outcomes in Naturalistic Interaction. *Child Development*, Vol. 54, No. 6, 1545-1558. <https://doi.org/10.2307/1129818>
- Krohn, D. (2006). Sokratik Konuşmanın Teori ve Pratiği. S. Yücesoy (Edt.), *Sokratik Konuşma* (s. 10-22). Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık.
- Küçük, Z. (2018). Zihin kuramı ve Gelişim Süreçleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(34), 475-503. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.348039>
- Levinson, S. C. (2006). On the Human “Interaction Engine”. S. C. Levinson (Edt.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* (s. 39-69). Berg.
- Lim, L. (2015). Critical Thinking, Social Education And The Curriculum: Foregrounding A Social And Relational Epistemology. *The Curriculum Journal*, Vol. 26, No. 1, 4-23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lipman, M. (1994). Using Philosophy to Educate Emotions. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 15 (2), 3-10. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/617>
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be? *Montclair State College*, 1 (1), 3-15.
- Lipman, M. (1995). Moral Education Higher-Order Thinking And Philosophy For Children. *Early Child Development and Care*, Vol. 107(1), 61-70. <https://doi.org/10.1080/0300443951070108>
- Lipman, M. (1998). An Intereview with Matthew Lipman. (E. Bosch, Röportaj Yapan) <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/666>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2009). Philosophy for Children Some Assumptions and Implications. E. Marsal, T. Dobashi, ve B. Weber (Edt.), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts* (s. 23-38). Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethics in Progress (ISSN 2084-9257)*, Vol. 2, No. 1., 4. DOI: 10.14746/eip.2011.1.2
- Lipman, M., Sharp, A. M., ve Oscanyan, F. S. (1977). *Philosophy in the classroom*. Montclair State College.
- Lone, J. M. (2012). *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People*. Cambridge Scholars Publishing.

- Long, F. (2005). Thomas Reid and Philosophy with Children. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No. 4, 599-614. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2005.00458.x
- Maksum, A., Widiyana, W., ve Marini, A. (2021). Path Analysis of Self-Regulation, Social Skills, Critical Thinking and Problem-Solving Ability on Social Studies Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, Vol.14, No.3, 613-628.
- Marschark, M., Kronenberger, W. G., Rosica, M., Borgna, G., Convertino, C., Durkin, A., . . . Schmitz, K. L. (2016). Social Maturity and Executive Function Among Deaf Learners. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 00, No. 00, 1-13. doi: 10.1093/deafed/enw057
- Masangu, A. (2020). Matthew Lipman on Philosophy for Children: a Look at the Root Advocacy. *African Research Journal of Education and Social Sciences*, 7(2), 225.
- Matthews, G. B. (2023). *Felsefe ve Çocuk: Çocukların Felsefi Sorularına Yanıt Vermek*. SAY.
- Matusov, E., ve Hayes, R. (2000). Sociocultural Critique of Piaget and Vygotsky. *New Ideas in Psychology*, 18, 215-239. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00009-X](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00009-X)
- McCall, C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek*. Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Mestçi, S., Gökçaya, F., ve Ormankıran, B. (2019). Okul Öncesine Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede Duygu Düzenleme Eğitiminin Etkililiği: Bir Pilot Çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 56-71.
- Metin Aslan, Ö. (2016). Davranışsal Ketlenme Sosyal İçedönüklük Utangaçlık ve Sosyal İlgisizlik Üzerine Bir Derleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 487-511. <https://doi.org/10.17755/esosder.69298>
- Mohammadi, F., Kerameti, H., Farzad, W. A., ve Arabzadeh, M. (2019). Evaluation Of The Effectiveness Of Philosophy Education Program For Children İn Fostering The Creativity Of Preschool Children. *Thinking and Children, Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS) Biannual Journal*, Vol. 10, No. 1, 231-256. Doi: 10.30465/fabak.2019.4168
- Montaigne, M. D. (1972). *Denemeler*. Yelken Matbaası.
- Naraghi, M. S., Ghobadiyan, M., Naderi, E. A., ve Shariatmadari, A. (2013). Philosophy for Children (P4C) Program and Social Growth. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(5), 398-406.
- Nelson Le Gall, S. (1981). Help-Seeking: An Understudied Problem-Solving Skill in Children. *Developmental Review*, 1, 224-246. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(81\)90019-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(81)90019-8)
- Nelson, L. (2006). Sokratik Yöntem. S. Yücesoy (Edt.), *Sokratik Konuşma* (s. 38-80). Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. SAGE Publications.
- Nezu, A. M., Nezu, C., ve D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-Solving Therapy: A Treatment Manual*. Springer Publishing Company.
- Nickerson, R. S. (1994). The Teaching of Thinking and Problem Solving. R. J. Sternberg (Edt.), *Thinking and problem solving*. Academic Press.
- Nuyan, E., ve Yenisoş Şahin, E. (2023). Çocuklar İçin Felsefe: Özerk Düşünme, Demokrasi ve Demokratik Yurttaşlık. *Felsefi Düşün - Akademik Felsefe Dergisi*, Sayı: 20, 65-84.

- Office of Juvenile, Justice and Delinquency Prevention. (1999, Nisan). *Background and History*. https://ojjdp.ojp.gov/sites/g/files/xyckuh176/files/jjbulletin/9904_1/background.html
- Oğuz, D. (2024). Çocuklar İçin Felsefe- P4C (Philosophy for children) Nedir? Çocuklarla Felsefe Yapılır Mı? *SÖZELTİ Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Dergisi*, (11), 12-13.
- Oğuz, V. (2017). Social Skills in Preschool Education. R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy, ve V. Kotseva (Edt.), *Current Trends in Educational Sciences* (s. 551-562). St. Kliment Ohridski University Press.
- Okur , M. (2008). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İşbirliği Ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Okyay, Ö. (2020). Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleri. *İstanbul Üniversitesi AUZEF*.
- Oswald, D. L., ve Clark, E. M. (2006). How Do Friendship Maintenance Behaviors and Problem-Solving Styles Function at the Individual and Dyadic Levels? *Personal Relationships*, 13, 333-348. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00121.x>
- Oyler, J. (2016). Philosophy with Children: The Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-7.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, Cilt: 4 Sayı: 4, 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>
- Özkan, B. (2020). Çocuklar İçin Felsefe Neden Önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61. <https://doi.org/10.32960/uead.696440>
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R., ve Evirgen, N. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, Cilt: (3) Sayı:2, 32-41.
- Paul, R., ve Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce: Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek için Araçlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pellegrini, D. S., ve Urbain, E. S. (1985). An Evaluation of Interpersonal Cognitive Problem Solving Training with Children. *J. Child Psychol*, Vol 26, No 1, 17-41. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1985.tb01626.x
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., ve Brown, M. M. (1988). Early Family Experience, Social Problem Solving Patterns, and Children's Social Competence. *Child Development*, Vol. 59, No. 1, 107-120. <https://doi.org/10.2307/1130393>
- Piaget, J. (1997). *Mental Imagery in the Child*. Routledge.
- Piaget, J. (2005). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Pierce, C. S. (1992). *The Essential Peirce, Volume 1: Selected Philosophical Writings*. Indiana University.
- Premack, D., ve Woodruff, G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *The Behavioral and Brain Science*, 4, 515-526. DOI: 10.1017/S0140525X00076512
- Rezaei, S., ve Abdolrahim, M. (2022). The Effectiveness of Teaching Philosophy on the Emotional Intelligence of Preschool Boys. *Thinking and Children, Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)*, Vol: 13 No: 25, 175-201. DOI: 10.30465/fabak.2022.7384
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, No. 3, 649-660. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649>

- Säre, E., Luik, P., ve Tulviste, T. (2016). Improving Pre-Schoolers'reasoning Skills Using The Philosophy For Children Programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273-295. DOI: 10.3176/tr.2016.3.03
- Sarıkaya Tezcan, A. (2023). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Temelli Kitaplarla Yürütülen Uygulamaların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,]. YÖK Tez Merkezi.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum Theory*. SAGE.
- Schunk, D. H. (2014). Koşullanma Teorileri. D. H. Schunk (Edt.), *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla* (s. 34-55). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1984). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2012). Kişilik Gelişim Kuramları. N. Senemoğlu (Edt.), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuram ve Uygulamaları* (s. 72-76). PEGEM Akademi.
- Sharp, A. M. (1995). Philosophy For Children And The Development Of Ethical Values. *Early Child Development and Care*, 107(1), 45-55. DOI: 10.1080/0300443951070106
- Sharp, A. M. (2014). The Other Dimension Of Caring Thinking. *Journal of Philosophy in Schools* 1(1), 15-21. DOI: 10.21913/jps.v1i1.989
- Sharp, K. C. (1981). Impact of Interpersonal Problem-Solving Training on Preschoolers Social Competency. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 2, 129-143. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(81\)90034-4](https://doi.org/10.1016/0193-3973(81)90034-4)
- Shure, M. B., ve Spivack, G. (1980). Interpersonal Problem Solving as a Mediator of Behavioral Adjustment in Preschool and Kindergarten Children. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 1, 29-44. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(80\)90060-X](https://doi.org/10.1016/0193-3973(80)90060-X)
- Shure, M. B., Spivack, G., ve Jaeger, M. (1971). Problem-Solving Thinking and Adjustment among Disadvantaged Preschool Children. *Child Development*, Vol. 42, No. 6, 1791-1803.
- Soysal, Y., ve Pullu, A. (2020). Söylem-Biliş İlişkileri Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe: Söylem Analizi Yaklaşımı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6 Sayı 1, 34-40.
- Stern, J. B., ve Fodor, I. G. (1989). Anger Control in Children. *Child and Family Behavior Therapy*, 11: 3-4, 1-20. https://doi.org/10.1300/J019v11n03_01
- Sungur, M. Z. (2000). Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımlar ve Sosyal Fobi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3 (2), 27-32.
- Swanson, H. L., O'connor, J. E., ve Carter, K. R. (1991). Problem-Solving Subgroups as a Measure of Intellectual Giftedness. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 55-72. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1991.tb00961.x
- Şahin, G. (2023). 20. Düşünsel Bir Yolculuk: Çocuklar İçin Felsefe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 368-388. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369085>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Seçkin.
- Şirin, M. R. (2019). Değişen Çocuk ve Çocukluk Biraz Tarih ve Felsefe Biraz Sosyoloji ve Çocukluk Sosyolojisi. *Çocuk Ve Medeniyet*, 4(7), 5-40. Şirin, M. R. (2019). Değişen Çocuk ve Çocukluk Biraz Tarih ve Felsefe Biraz Sosyoloji ve Çocukluk Sosyolojisi. *Çocuk Ve Medeniyet*, 4(7), 5-40.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Politik Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 9, 649-669. DOI: 10.16992/ASOS.538

- Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı Ve Yaratıcılıklarına Etkisi. [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi].* YÖK Tez Merkezi.
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe. *Türk Dili*, sa.756, 562-568.
- Taşdelen, V. (2022). Dijital Çağda Çocuk ve Felsefe. H. İ. Özok (Edt.), *Eğitimde Yeni Sorunlar ve Cevaplar* (s. 24-26). Palme.
- Taşdelen, V., ve Tuncer, B. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerin Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Düzeyleri. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 13, 523-565. DOI : 10.16989/TIDSAD.1355
- Taygur Altıntaş, T., ve Yıldız Bıçakçı, M. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (57), 245-261. DOI : [10.9761/JASSS6999](https://doi.org/10.9761/JASSS6999)
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları.
- Tekkalan, O., Yoncacı, A., Kaynar, N., ve 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>
- Terziev, V. (2019). The Problem of Efficiency Indicators for Social Efficiency. *Proceedings of INTCESS 2019- 6th International Conference on Education and Social Sciences*, (s. 136-145). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3333858>
- Topping, K. J., Trickey, S., ve Cleghorn, P. (2020). Philosophy for Children. *Educational Practices Series*, 16.
- Tozduman Yaralı, K. (2020). Çocuklarla Felsefe Çalışmalarında Çocuk Edebiyatının Kullanılması: Leo Lionni'nin Kitapları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(2), 67-83.
- Tozduman Yaralı, K., ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 Aylık) Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 345-361.
- Trawick Smith, J., Russell, H., ve Swaminathan, S. (2010). Measuring The Effects Of Toys On The Problem-Solving, Creative And Social Behaviours Of Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 181(7), 909-927. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.503892>
- Trickey, S., ve Topping, K. J. (2004). Philosophy For Children': A Systematic Review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Tuncer, B. (2023). Sosyal Gelişim. A. Kızılkaya Namlı (Ed.t), *Eğitimin Kavramsal Temelleri* (s. 115-118). Efe Akademi.
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., ve Kızıltepe, F. (2023). *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ulutaş, İ. (2007). Sosyal Duygusal Gelişim. E. Ömeroğlu, ve İ. Ulutaş (Edt.), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Ummanuel, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimin Felsefi Temelleri. Z. Seçer (Edt.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 41-59). Eğiten Kitap.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2007). *Philosophy a school freedom teaching philosophy and learning to philosophize*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>

- Uzmen, S., ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları ile Desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt: 15 Sayı: 15*, 193-212.
- Ünal, S. (2020). The Matthew Lipman Method in Philosophy Education for Children (P4C) - Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminde Matthew Lipman Metodu. *3rd International Congress of Human Studies*, 117-121.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard College.
- Walker, O. L., ve Henderson, H. A. (2012). Temperament and Social Problem Solving Competence in Preschool: Influences on Academic Skills in Early Elementary School. *Social Development*, 21(4), 761-779. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00653.x
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., ve Henderson, H. A. (2013). Social Problem Solving In Early Childhood: Developmental Change And The İnfluence Of Shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 185-193. doi: 10.1016/j.appdev.2013.04.001
- Worley, P. (2009). Philosophy in Schools. *Think*, 8, 63-75. DOI: 10.1017/s1477175609990066
- Worley, P. (2021). *Felsefe Makinesi*. Paraşüt Kitap.
- Yıldız Demirtaş, V., Karadağ, F., ve Gülenç, K. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Sorgulama Süreçlerinde Oluşturdıkları Soruların Düzeyi ve Verdikleri Cevapların Niteliği: Çocuklarla Felsefe Eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294. DOI: 10.15345/iojes.2018.02.019
- Yılmaz, E., ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130.
- Yurtbakan, E. (2023). Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Ve Değerler Eğitiminde Resimli Çocuk Kitaplarıyla Yapılan Çocuklar İçin Felsefenin Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 856-868. <https://doi.org/10.24315/tred.1091403>
- Yüceer, D., ve Coşkun Keskin, S. (2022). Okul Öncesi Kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe”ye Dayalı Mevcut Durumu Betimleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 562-583. <https://doi.org/10.17679/inuefd.988269>
- Zahn-Waxler, C., Radke Yarrow, M., ve Wagner, E. (1992). Development of Concern for Others. *Developmental Psychology*, Vol. 28, No. 1, 126-136. DOI: 10.1037/0012-1649.28.1.126

7. EKLER

EK 1 Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Gözdenur SEMİZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi

Sayın Gözdenur SEMİZ,

“Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/458) kurulumuzun 26.11.2022 tarihli ve 2022/12 toplantısında değerlendirilerek etik olarak **uygun bulunmuştur**. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet AKYILGIT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DÜRAKOĞLU (Üye)

Av. Zühal Demirci (Üye)

EK 2 Milli Eğitim Bakanlığı İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-85902665
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Gözenur SEMİZ)

03/10/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün 22.09.2023 tarih ve 2300137121 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gözenur SEMİZ'in "Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, ilimiz merkez ilçede bulunan Şerife Bacı Anaokulu ve Latife Hanım Anaokulunda uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim KUNUK
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. Bu belgeyi güvenli elektronik imza ile onaylayan kişi: Fatih Damatlar
Adres : Tabaklar Mah Necip Fazıl Kısakürek-1 Bulvarı No:99

Belge şifri:

Belge Dışındaki

E-P

Kep

İnternet Adresi: bolumeb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ef89-4ad0-3ece-ac4a-71d1 koo...



EK 3 WALLY Sosyal Problem Çözme Testi İzni

17.11.2022 20:23

Gmail - Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği



Gönder

Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği

2 ileti

Gökhan KAYIL

3 Haziran 2022 03:18

Alıcı: Gözdenur Semra

> Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmış olduğumuz wally sosyal problem çözme testini araştırmanızda bilimsel etik ilkeler çerçevesinde kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.
>>>

4 eklenti

WALLY SOSYAL PROBLEM ÇÖZME TESTİ erkek.pdf
606K

WALLY SOSYAL PROBLEM ÇÖZME TESTİ kız.pdf
597K

Wally Kodları.doc
71K

2006684017_id-46-gökhankayılı.pdf
722K

Gözdenur Semra

3 Haziran 2022 09:09

Alıcı: Gökhan KAYIL

Teşekkür ederim hocam iyi çalışmalar dilerim

3 Haz 2022 Cum 03:19 tarihinde Gökhan KAYIL şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

<https://mail.google.com/mail/u/1/?ik=49cc29ba88&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1734570739627263747&simpl=msg-f%3A1734570...> 1/1

EK 4 Örnek Etkinlik Planı (1)

Etkinlik Adı-Teması: Roko Püfleyen Küçük Dinozor- Arkadaşlık

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 48-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

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 3. Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen ya da eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. (Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.)

Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. (Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.)

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. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)

Kazanım 12.Yazı farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Duygu ve düşüncelerini bir yetiştikine yazdırır.)

SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM

Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır. (Göstergeleri: Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söyler.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)

Kazanım 15. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)

MOTOR GELİŞİM

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar.

Materyaller: “Roko Püfleyen Küçük Dinozor” hikâye kitabı

Kavramlar: Arkadaşlık, fedakârlık

Sözcükler: Mamut, dinozor, onarmak, boyut

ÖĞRENME SÜRECİ

Alıştırma-Isınma Çalışması

AYNA OYUNU

Bir çocuk "ayna" olur. Başka bir çocuk da karşısına geçer, ayna olan çocuğun yaptığı devinimleri öykünerek aynısını yapar. Güldürücü devinimler çocukların daha çok hoşuna gider. Nasıl devinimler yapılacağı konusunda çocuk özgür bırakılmalıdır. İstenirse, bir çocuk ayna olduğunda, tüm çocuklar karşısına geçip onun devinimlerini öykünmeyle yaparlar.

1. Uyarının Sunulması

“ Roko Püfleyen Küçük Dinozor” hikâyesi resimleri gösterilerek çocuklarla etkileşimli bir şekilde okunur. Hikâye şu şekildedir:

İşte Roko ve sevimli battaniyesi Mumi! Mumi Roko’nun en sevdiği şeydi. Roko ve Mumi birlikte yağmurdan saklanır, güneş çıkınca birlikte oynarlardı. Roko nereye gitse Mumi’yi de yanında götürürdü. Ve Mumi nereye gitse Roko da onu takip ederdi. Bir gün... Roko uçan bir şey gördü! Gökkuşağı gibi rengarenk, yuvarlak ve kocaman bir şey... Ve bu şey Roko’nun üzerine doğru düşmek üzereydi!

“Koş Roko, koş!” dedi kendi kendine, “Saklan Roko, saklan!”

Uçan kocaman şeyden, yine kocaman, değişik bir şey düştü: Tüylü bir mamut! Tüylü mamut, çok endişeli görünüyordu. “ Balonum bozuldu,” dedi üzüntüyle. Mamut o kadar üzgündü ki Roko onu neşelendirmek için komiklikler yapmaya başladı.

“ Roko’yla oyna!” dedi Roko neşeyle. Tüylü mamut gülümsedi. Bu sevimli dinozora nasıl hayır diyebilirdi ki? “ Peki oynayalım Roko! Bu arada, benim adım da Tüylü.”

Roko, Tüylü’ye hava güneşliken oynanacak oyunları ve yağmur yağdığında ne yapacaklarını gösterdi. Sonra da Tüylü’yü minik arabasına bindirdi ve onu en sevdiği yere götürdü. Birlikte lezzetli Hindistan cevizi suyundan tattılar. Köprülerden, minik göllerden geçtiler. Tüylü, Roko’ya nasıl kamp yapılacağını öğretti. Ateşin başında akşam yemeklerini yerken neşeli şarkılar söylediler. Hava tamamen karardığında, iki arkadaş çimenlere uzandılar. Gökyüzünde parlayan, göz kırpan yıldızları izleyerek uykuya daldılar.

Ertesi sabah, Tüylü yine üzgün görünüyordu. “ Roko” dedi “seninle kalıp oynamak isterdim ama artık evime gitmem lazım. Balonumda kocaman bir delik var ve nasıl tamir edeceğimi bilmiyorum.”

Roko arkadaşına yardım etmek istiyordu. Ama balondaki delikle aynı şekil ve boyutta tek bir şey vardı: Mumi! “ Mumi Roko’nun” dedi kendi kendine. “Mumi’yi verme Roko, verme”

Roko arkadaşı Tüylü’nün üzülmesini hiç istemiyordu. Mumi onundu ama Tüylü’nün evine gidebilmesi için Mumi’ye ihtiyacı vardı.

Soru: Sizce Roko Mumi’yi vermeli mi?

Sonunda Roko kararını verdi: Mumi’ye son bir kez sarıldı ve “ Roko Mumi’yi veriyor” dedi. “Teşekkür ederim minik dostum,” dedi Tüylü, “ sen gördüğüm en iyi arkadaşsın!”

Soru: Sizce Roko Mumi’yi vererek en iyi arkadaş olmuş mudur? Neden?

Sonra da birlikte Mumi’yi balondaki deliğin üzerine dikerek balonu onardılar. Ama balon hala uçamıyordu. “ Hiii unuttum “ dedi Tüylü. “ Balonun uçabilmesi için bir sürü, ama bir sürü hava gerekiyor. “Bu sırada Roko’nun aklına harika bir fikir geldi.

Soru: Roko nasıl bir çözüm bulmuş olabilir?

Püüüüff Püüüff Püüüff... (Çocuklarında üfleyerek katılması desteklenir.)

Birden balon havalandı. “ Roko! Püfleyen küçük dinozor!” diye bağırdı Tüylü neşeyle, “ Hoşça kal Roko, seni hiç unutmayacağım!” “ Güle güle” dedi Roko, “ Roko Tüylü’yü özleyecek!” ve sonra da sessizce ekledi, “ Hoşça kal Mumi..” Tüylü ve balonu gittikçe Roko’dan uzaklaşıyordu. Ve tabii Mumi de... O sırada Roko, havada, kendisine doğru süzülen bir şey gördü.

Atkımı sana hediye ediyorum Roko, sevgiler – Tüylü

“Yeni Mumii!” diye bağırdı Roko neşeyle. “ Roko yeni Mumi’yi çok sevdi!” O günden sonra yeni Mumi, Roko’nun en sevdiği şey oldu. Ve Roko’yla yeni Mumi birbirlerinden hiç ayrılmadılar.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Kitabın farklı sayfalarına yerleştirilen zarflarda hikâye içerisinde sorgulamaya hazırlayıcı sorular bulunur. Bu sorular okuma sürecinde sorulur ve çocukların cevaplamalarına fırsat verilir. İyilik yapma üzerine hikâyenin sonunda felsefi bir oturum gerçekleştirilir. İyilik yapan ve kendisine iyilik yapılan hikâye kahramanlarının duyguları üzerine konuşulur. Çocukların varsa soruları oturumda oylama ile tartışılır. Bu oturumda aşağıda yer alan sorular çerçevesinde sorgulamalar yapılır.

3. Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Olası sorulabilecek sorular:

- a. Hikâyemizde ilginç bulduğunuz bir yer var mı? Bu durumu neden ilginç buldunuz?
- b. Hikâyemizde Roko’nun en sevdiği eşyası neydi? Neden?
- c. Roko Mumi’yi neden Tüylü’ye verdi?
- d. Tüylü sizce iyi bir arkadaş mı? Neden böyle düşünüyorsunuz?
- e. Roko sizce iyi bir arkadaş mı? Neden böyle düşünüyorsunuz?
- f. Arkadaşlık deyince aklımıza ne geliyor?
- g. En iyi arkadaş olmak için neler gereklidir?
- h. Roko önemli bir fedakârlık yaparak en sevdiği eşyası Mumi’yi Tüylüye verdi. Fedakâr kelimesini tanımlayabilir misin? (“Fedakârlık çok değer verilen bir şeyden vazgeçip karşınızdakine vermektir.” Açıklaması yapılır.). Arkadaş olmak için fedakâr mı olmak gerekir?
- i. Bir iyilik yaptığımızda arkadaşımızdan da iyilik beklemeli miyiz? Neden böyle düşünüyorsunuz?
- j. Sadece tanıdığımız insanlara mı iyilik yaparız? Neden böyle düşünüyorsunuz?
- k. Karşılık beklemeden iyilik yapmak, yardım etmek hakkında ne düşünüyorsunuz?
- l. Arkadaş olmak için hep iyilik ya da bir fedakârlık mı yapmamız gerekli?
- m. Roko Mumi’yi vermeseydi neler olurdu?

n. Mumi'yi verdikten sonra Roko nasıl hissetti? Neden böyle düşünüyorsunuz?

DEĞERLENDİRME

Tartışma sürecinde çocukların soruları öğretmen tarafından kaydedilir. Sorgulamalar sonucunda ortaya çıkan fikirler tahtaya yazılarak özetlenir. Kolaylaştırıcı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister.

Birbirimizi dinledik mi?

Herkes söz aldı mı?

Tartışmamız eğlenceli miydi?

Tartışma sırasında önceki fikirlerinizde değişiklik oldu mu? Ne gibi değişiklikler oldu?

Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar (bir sonraki gün uygulanabilir)

Felsefe oturumu sonrası Susam Sokağı- Edi ile BÜDÜ –İşbirliği (<https://youtu.be/Z0ZGsihHPXw>) konulu video izlenir. Kolaylaştırıcı BÜDÜ'nün yaptığı iyilik karşısında Edi'nin davranışları hakkında çocukların tartışmalarına fırsat verir. Çocukların iyilik ve fedakârlık hakkındaki düşüncelerini kaydeder.

AİLE KATILIMI

Ebeveynlerden çocuklarıyla birlikte arkadaşlık hakkında kendi hikâyelerini oluşturmaları istenir. Yazılan hikâyeler bir sonraki gün sınıf ile paylaşılacaktır.

EK 5 Örnek Etkinlik Planı (2)

Etkinlik Adı- Teması: Maymun Mini Zor Durumda- Zorbalık

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 48-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Mekânda konum alır..)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)

Dil Gelişimi

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. (Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde ögeleri doğru kullanır.)

Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. (Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.)

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. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)

Kazanım 12.Yazı farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)

Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur. (Göstergeleri: Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.)

Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)

Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. (Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.)

Kazanım 15. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer. (Göstergeleri: Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.)

Motor Gelişim

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar.)

Materyaller: Maymun Mini Zor Durumda hikâye kitabı

Kavramlar: Zorbalık

ÖĞRENME SÜRECİ

Alıştırma-Isınma Çalışması

Ev Sahibi- Kiracı Oyunu

Gruptan 3'erli küçük gruplar olmaları istenir. Dışarıda kalan kişiler ebe olur. 3'erli gruplara bölünen kişilerin 2'sinden, karşılıklı durarak ellerini yukarıda avuç içleri birbirine temas edecek şekilde birleştirerek çatı olmaları istenir. Bunlara "ev sahibi" denir. Üçüncü kişi ise bunların arasına girerek "kiracı" olur. Oyunu anlatıcı yönlendirir. Anlatıcı "ev sahibi" dediğinde çatıyı oluşturan iki kişi yerinden ayrılır (bu sırada kiracılar hareket etmez.) ve farklı kişilerle hareketsiz kalan farklı kiracıların üzerinde yeni bir çatı oluştururlar. Dışarıda kalan kişiler yeni ebelerdir. Anlatıcı "kiracı" dediğinde kiracılar bulundukları gruplardan hızla çıkarak farklı bir çatının altına girmeye çalışır.

Oyun anlatıcının komutlarıyla devam eder.

* Bu oyunda önemli nokta; oyun başlamadan anlatıcının " çok hızlı hareket etmeniz gerekiyor aksi takdirde evler hemen kiralanıyor." yönlendirmesiyle grup enerjisinin yüksek tutulmasıdır

1. Uyarının Sunulması

“ Maymun Mini Zor Durumda” hikâyesi resimleri gösterilerek çocuklarla etkileşim kurularak okunur. Hikâye şu şekildedir:

Maymun Mini suların şırl şırl aktığı, yemyeşil bir ormanda yaşıyormuş. Yavru hayvanların gittiği bir okula devam ediyormuş. Sayı saymayı, ayakkabısının bağcıklarını bağlamayı, bisiklete binmeyi biliyormuş. Resim yapmayı ve kumda oynamayı çok seviyormuş. Güzel resim yaparmış, resimleri rengârenk olurmuş. En çok da arkadaşları ile oyun oynamayı seviyormuş. Ancak uzun bir süredir kendini iyi hissetmiyormuş. Çünkü Ayı Zozi onu her fırsatta rahatsız ediyormuş. Nasıl mı? Örneğin bir gün yavru tavşan ve sincapla ormanda neşe içinde top oynuyorlarmış. Onların seslerini duyan Ayı Zozi kocaman vücuduyla paldır küldür koşarak gelmiş oraya. “ Ben de oynamak istiyorum. Topu bana verin. Oynamak ve eğlenmek benim de hakkım!” demiş. Çünkü ayıcık kızdığı zaman oyunu bozuyor, topu pençesiyle patlatıyormuş. Maymun Mini, Ayı Zozi’yi görünce kendini kötü hissetmiş. Ondan korkuyormuş. Korktuğu gibi de olmuş. Kısa bir süre sonra Ayı Zozi, “ Hey bücürük maymun, topu hiç iyi atamıyorsun!” “ Çok ufak ve güçsüzsün!” diyerek gülmüş. “ Sen oynayamıyorsun çık oyundan!” demiş.

Maymun Mini çok üzgünmüş. Ne yapacağını bilemiyormuş. Yavru ayı bunu hep yapıyormuş. Daha önce olduğu gibi şimdi de bir şey söyleyememiş. Sessizce oyundan çıkarak bir köşede oturmuş ve onları izlemeye başlamış. Yavru hayvanlar Ayı Zozi’nin bu söylediklerine biraz kızmışlar, ama kendilerine de öyle davranabileceğini düşünerek korkmuş, hiçbir şey söylememişler. Ayrıca onu kızdırmayı da pek istemiyorlarmış. Yoksa topu pençesiyle patlatabilirmiş. Oyun oynamaya devam etmişler.

Soru: Maymun Mini’nin yerinde olsanız nasıl hissederdiniz?

Ayı Zozi okulda da Maymun Mini’yle uğraşmış. Ona sürekli "Bücürük!" der. Onunla alay edermiş. Maymun Mini buna çok üzülmüş. Diğer yavrular da Ayı Zozi’nin bu davranışından hiç hoşlanmaz ama hiçbir şey yapmazlarmış. Bir gün Ayı Zozi, okuldan çıkarken Mini’ye bilerek çarpmış ve onu düşürmüş. Ayı Zozi, Maymun Mini’ye "Daha yürüyemiyorsun bile, sen dallarda sallanmaya devam et!"

demiş, Ayı Zozi Maymun Mininin korktuğunu gördükçe çok eğleniyor, onunla daha fazla alay ediyormuş. Maymun Mini bir çözüm bulmalıymış. Ama ne?

Soru: Maymun Mini sizce ne yapmalı?

Ne yapacağını bilemeyen Maymun Mini, önce olabildiğince Ayı Zozi ile karşılaşmamaya çalışmış. Belki böylece Ayı Zozi'nin zarar verici davranışlarından kendini koruyabilirmiş. Ne yazık ki aynı okula gittikleri ve aynı ormanda yaşadıkları için bunu başarmak çok kolay olmuyormuş. "Başka bir çözüm bulmalıyım" diye düşünmeye başlamış. Aklına çok iyi bir fikir gelmiş. Bu fikir ne olabilir sizce? Evet. Tabii ki öğretmeni Çizgili Hanım ile konuşmak ve ona durumu anlatmak Öğretmeni ona mutlaka yardım edermiş.

Ertesi gün Maymun Mini, öğretmenine yaklaşmış ve onunla konuşmak istediğini söylemiş. Öğretmen Çizgili Hanım Tabii ki seni dinliyorum yavrucuğum. Benimle ne konuşmak istiyorsun?" demiş. Bu sırada Maymun Mini'nin mutsuz, endişeli halini de fark etmiş Maymun Mini öğretmenine Ayı Zozi'nin onunla alay ettiğini, bu nedenle çok utandığını ve mutsuz olduğunu, ne yapacağını bilemediğini söylemiş. Ayı Zozi'den çekindiği için okula gitmek istemediğini, okuldan korktuğunu anlatmış Duyduklarına üzülen öğretmen Çizgili Hanım, "Bana anlattığın için teşekkür ederim Mini. Ben Zozi ile konuşurum. Sen merak etme. Bunları bana söylemen iyi oldu" demiş. Ertesi gün Maymun Mini, öğretmen Çizgili Hanım'ın Ayı Zozi'nin annesi ve babası ile konuştuğunu görmüş. Maymun Mini ne konuştuklarını çok merak ediyormuş. Biraz da korkuyormuş. "Acaba yine bana kötü davranmaya devam eder mi?" diye düşünüyormuş.

Soru: Sizce Maymun Mini'nin yaptığı işe yarayacak mı?

Aradan günler geçmiş. Tavşan, sincap ve maymun yine ormanda top oynuyorlarmış. Biraz sonra Ayı Zozi belirmiş bir ağacın arkasında. Ayı Zozi top kendisine doğru gelince onu almış Herkes Acaba topu mu patlatacak?" diye korkmuş, Maymun Mini de "Yine bana bücürük." diyecek ve "Beni oyundan çıkaracak diye üzülmüş."

Fakat Ayı Zozi topu arkadaşlarına vermiş. Onlara "Ben de oynayabilir miyim?" demiş. Ayıcık ne o gün oyunda ne de daha sonra arkadaşlarıyla alay etmiş. Maymun Mini'ye hep iyi davranmış. Tüm yavru hayvanlar Ayı Zozi'yi bu davranışlarından dolayı çok sevmişler. Bu duruma orman halkı da çok sevinmiş. Ağaçlar yapraklarıyla alkışlamış, kuşlar bu alkışa kanatlarıyla eşlik etmiş. Rüzgâr da ılık çalarak mutluluk şarkısı söylemeye başlamış.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Kitabın farklı sayfalarına yerleştirilen zarflarda hikâye içerisinde sorgulamaya hazırlayıcı sorular bulunur. Bu sorular okuma sürecinde sorulur ve çocukların cevaplamalarına fırsat verilir. Zorba davranışların sebep ve sonuçları üzerine hikâyenin sonunda felsefi bir oturum gerçekleştirilir. Zorbalık karşısında hikâye kahramanlarının duyguları üzerine konuşulur. Çocukların varsa soruları oturumda oylama ile tartışılır. Bu oturumda aşağıda yer alan sorular çerçevesinde sorgulamalar yapılır.

3. Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Olası sorulabilecek sorular:

- Hikâyemizde ilginç bulduğunuz bir yer var mı? Bu durumu neden ilginç buldunuz?
- Maymun Mini neden üzgündü?
- Neden Ayı Zozi Maymun Mini'ye kötü davranıyordu?
- Alay etmek nasıl bir davranıştır? Alay etmek gibi diğer insanların hoşuna gitmeyen, onlara zarar veren başka hangi davranışlar var?
- Maymun Mini Zozi'nin yaptığı zorbalıktan kurtulmak için nasıl bir çözüm buldu? (**Öğretmen zorbalık kelimesinin “başkalarına zarar verici davranışlar sergilemek” olduğunu ve bu davranışların diğerlerini üzdüğünü açıklar.**)
- Siz de Maymun Mini'nin yaşadıklarına benzer bir durum yaşadınız mı?
- Biri bize zarar verici şekilde davrandığında ne yapmalıyız?
- Maymun Mini'nin bulduğu çözüm doğru muydu? Peki öğretmeninden yardım istemek yerine bu durumu daha farklı nasıl çözebilirdi?
- Maymun Mini'nin yerinde olsanız siz ne yaptınız?
- Zorbalık yapan insanların gerçek arkadaşları var mıdır?
- Hikâyemizde Zozi'nin davranışlarından tüm yavru hayvanlar rahatsızdı. Zozi'nin bu davranışlarının yanlış olduğunu fark ettirmek için sınıfça neler yapılabilir?

DEĞERLENDİRME

Tartışma sürecinde çocukların soruları öğretmen tarafından kaydedilir. Sorgulamalar sonucunda ortaya çıkan fikirler tahtaya yazılarak özetlenir. Kolaylaştırıcı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister.

Birbirimizi dinledik mi?

Herkes söz aldı mı?

Tartışmamız eğlenceli miydi?

Tartışma sırasında önceki fikirlerinizde değişiklik oldu mu? Ne gibi değişiklikler oldu?

Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar

Öğretmen bir kese içerisine alay etmek, güç kullanmak, kötü sözler söylemek gibi zorba davranışları içeren resimler hazırlar. Dörder kişi olarak ayrılan gruplar bu kartlardaki zorba davranışları gruplarında konuşurlar. Ardından öğretmen sıra ile grupların resimdeki zarar verici davranışları canlandırmalarını ister. Öğretmen “dur” dediğinde çocuklar heykel olur. Öğretmen “bu davranışlar bir şaka mı yoksa zorba davranışlar mı? diye sorar. Öğretmen hikâyeyi hatırlatarak Zozi Maymun Mini’ ye şaka mı yapmıştı? Buna nasıl karar verdiniz? Çocukların cevaplarından sonra şaka ile zorba davranışların arasındaki farkları tartışırlar.

Tartışmanın ardından “Heykel” şarkısı eşliğinde heykel oyunu oynanır.

EK 6 Uzman Görüşü Formu

48-72 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİM PROGRAMI UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Sayın Uzman

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Dr. Öğrt. Üyesi Özlem OKYAY danışmanlığında “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi” konulu yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım.

Araştırmada kullanılmak üzere, anasınıfına devam eden normal gelişim gösteren 48-72 aylık çocuklara yönelik “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Sizden eğitim programının çalışmanın amacı ve uygunluk düzeyi bakımından incelemenizi; etkinliklerin içeriği, kazanımlar, kavramlar, materyal ve öğrenme sürecinin uygun olup olmadığının aşağıda açıklanan ölçütleri dikkate alarak değerlendirmenizi beklemekteyiz.

Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Gözdenur Semiz
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

UYGUNLUK DERECEŚİ	AÇIKLAMA
1	Verilen ifadelerin tamamen uygun olduğunu düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
2	Verilen ifadelerin değıştirilmesi gerektiğini düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
3	Verilen ifadelerin uygun olduğunu, ancak bazı değışiklikler yapılmasının daha uygun olacağını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz ve önerdiğiniz düzeltmeleri “Açıklama” sütununa yazınız.

EK 6 Uzman Görüşü Formu

ETKİNLİKLER	UYGUNLUK DERECEŚİ			AÇIKLAMA
	1	2	3	
1.ETKİNLİK: Roko Püfleyen Küçük Dinozor – Arkadaşlık				
2. ETKİNLİK: Maymun Mini Zor Durumda- Zorbalık				
3. ETKİNLİK: Yapmalısın Hippo- Olduğu Gibi Kabul Etme				
4. ETKİNLİK: Huysuz Maymun- Duyguları Anlama ve Kabul Etme				
5. ETKİNLİK: Sırtındaki Ağır Yük- Yalnızlık, Arkadaşlık, Paylaşma				
6. ETKİNLİK: İki Bana Bir Sana- Adil Paylaşım, Eşit Paylaşım				
7. ETKİNLİK: Uyumsuz Çoraplar- Zorbalık				
8. ETKİNLİK: Ben Yapmadım- Sorumluluk Alma, Yalan Söylemek				
9. ETKİNLİK: Bu Ne Biçim Kardeş- Kardeşlik, İzinsiz Eşya Alma				
10. ETKİNLİK: Zor Balık- Zorbalık				
11. ETKİNLİK: Eyvah Kalbim Kırıldı- Kalp Kırıklığı, Yalnızlık				
12. ETKİNLİK: Senede Bir Gün Dükkânı- Sorumluluk Alma, Kararlarının Sonuçları ile Baş Etme				
13. ETKİNLİK: Yüzyüz- Birlik Olmak, Dayanışma				
14. ETKİNLİK: Sen Sıska Değilsin- Zorbalık				
15. ETKİNLİK: Tırtık Tütüyor- Öfkeyle Baş Etme, Duygularla Baş Etme				
16. ETKİNLİK: İyi Yürekli Dev Memo- İyilik, Fedakarlık, Paylaşma				

EK 7 Belirtke Tablosu

BELİRTKE TABLOSU 1 (Etkinliklere Göre Kazanımların Dağılımı)

BİLİŞSEL GELİŞİM	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13	K 14	K 15	K 16	K 17	K 18	K 19
Etkinlik 1	X	X	X														X		X
Etkinlik 2	X									X							X		X
Etkinlik 3	X	X	X														X		X
Etkinlik 4	X	X	X							X							X		X
Etkinlik 5	X																X		X
Etkinlik 6	X	X	X							X							X		X
Etkinlik 7	X	X	X														X		X
Etkinlik 8	X	X	X		X	X			X					X	X		X		X
Etkinlik 9	X	X	X							X							X		X
Etkinlik 10	X	X	X							X							X		X
Etkinlik 11	X																X		X
Etkinlik 12	X	X	X							X			X				X		X
Etkinlik 13	X	X	X		X	X				X				X	X		X		X
Etkinlik 14	X	X	X														X		X
Etkinlik 15	X	X	X							X							X		X
Etkinlik 16	X	X								X							X		X

DİL GELİŞİMİ	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12
Etkinlik 1		X	X	X	X	X	X			X		X
Etkinlik 2		X	X	X	X	X	X	X		X		X
Etkinlik 3		X	X	X	X		X	X		X		
Etkinlik 4		X	X	X	X		X	X		X		
Etkinlik 5		X	X	X	X	X	X	X		X		
Etkinlik 6		X	X	X	X		X	X		X		
Etkinlik 7		X	X	X	X		X	X		X		
Etkinlik 8		X	X	X	X		X	X		X		
Etkinlik 9		X	X	X	X		X	X		X		
Etkinlik 10		X	X	X	X		X	X		X		
Etkinlik 11		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Etkinlik 12		X	X	X	X		X	X		X		X
Etkinlik 13		X	X	X	X		X	X		X		X
Etkinlik 14		X	X	X	X		X	X		X		
Etkinlik 15		X	X	X	X		X	X		X		
Etkinlik 16		X	X	X	X	X	X			X		

EK 7 Belirtke Tablosu

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM	K 1	K 2	K 3	K 4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17
Etkinlik 1	X			X	X		X			X					X		
Etkinlik 2	X		X	X	X		X			X		X			X		X
Etkinlik 3	X		X	X	X	X	X			X			X		X		X
Etkinlik 4			X	X	X	X	X			X		X			X		X
Etkinlik 5				X	X		X			X			X		X		X
Etkinlik 6			X	X	X	X	X			X					X	X	X
Etkinlik 7			X	X	X	X	X	X		X		X			X		X
Etkinlik 8			X	X	X	X	X			X					X	X	X
Etkinlik 9			X	X	X	X	X			X		X			X		X
Etkinlik 10			X	X	X	X	X			X		X	X		X		X
Etkinlik 11			X	X	X		X			X					X		X
Etkinlik 12			X	X	X	X	X			X		X			X	X	X
Etkinlik 13			X	X	X	X	X			X					X		X
Etkinlik 14			X	X	X	X	X			X		X			X		X
Etkinlik 15			X	X	X	X	X			X					X		X
Etkinlik 16				X	X		X	X		X					X		

MOTOR GELİŞİM	K 1	K 2	K 3	K 4	K5
Etkinlik 1	X				
Etkinlik 2	X				
Etkinlik 3			X		
Etkinlik 4					X
Etkinlik 5			X		
Etkinlik 6	X				
Etkinlik 7			X	X	
Etkinlik 8					
Etkinlik 9	X				
Etkinlik 10		X			
Etkinlik 11					X
Etkinlik 12	X	X		X	
Etkinlik 13	X	X	X		
Etkinlik 14				X	X
Etkinlik 15	X	X		X	X
Etkinlik 16				X	X