



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) TEMELLİ KİTAPLARLA
YÜRÜTÜLEN UYGULAMALARIN İLKOKUL İKİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİLERİNE VE SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AZRANUR SARIKAYA TEZCAN

Danışman: Doç. Dr. Pınar AKSOY

TOKAT- 2023

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Pınar AKSOY danışmanlığında hazırlamış olduğum “Çocuklar için Felsefe (P4C) Temelli Kitaplarla Yürütülen Uygulamaların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

08/05/2023

Azranur SARIKAYA TEZCAN

JÜRİ KABUL VE ONAY

Azranur SARIKAYA TEZCAN tarafından hazırlanan “Çocuklar için Felsefe (P4C) Temelli Kitaplarla Yürütülen Uygulamaların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 08/05/2023 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Bilim Dalı ’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan) :

Üye (Danışman) :

Üye :

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında bana rehberlik eden, karşılaştığım her zorlukta, en çok da yaşanan doğal felaketlerden (6 Şubat 2023’de Kahramanmaraş merkezli deprem ve 15 Mart 2023’de Şanlıurfa’da yaşanan sel) sonra “çocukların asıl şimdi sana ihtiyaçları var” diyerek yol gösterip beni motive eden, bu süreçte bilgi, birikim ve deneyimlerini benden esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Pınar AKSOY hocama,

Zamanlarını ayırıp, uygulama sürecine geçmeden uzman görüşleri ile bana katkıda bulunan Doç. Dr. Erhan ALABAY ve Doç. Dr. Nuran TUNCER hocama,

Tez savunma sürecimde beni destekleyerek yüreklendiren Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON ve Doç. Dr. Şükran CALP hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Uygulamalarımı yaptığım okullardaki müdür ve müdür yardımcılara, çalışma grubumdaki öğretmen ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Tezime başladığım günden beri her zaman yanımda olan, bana güvenen, varlıklarına ne kadar şükretsem az olan güzel aileme; babam Muzaffer SARIKAYA’ya, annem Memduha SARIKAYA’ya, ablam Beyzanur ALPAY’a ve kardeşim Saranur SARIKAYA’ya sonsuz minnet ve teşekkürler... Varlığıyla kalbimi ısıtan, güzel gülüşüyle beni mutlu eden ve her günüme umut katan biricik oğlum Mirza TEZCAN iyi ki varsın.

Yüksek lisans eğitimimde bana çok büyük destekleri olan, stresli günlerimi kolaylaştıran, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan eşim Ahat TEZCAN’a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu tezi oğluma ithaf ediyorum...

Azranur SARIKAYA TEZCAN

Temmuz 2023

ÖZET

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) TEMELLİ KİTAPLARLA YÜRÜTÜLEN UYGULAMALARIN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİLERİNE VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sarıkaya Tezcan, Azranur

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Pınar Aksoy

Temmuz 2023, xvi + 161 sayfa

Anahtar Kelimeler: İlkokul, çocuklar için felsefe, çocuk hikâyeleri, sosyal beceriler, sosyal problem çözme

Bu çalışmanın amacı çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test-son test kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desendeki bu çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Şanlıurfa ili Haliliye ilçesi MEB'e bağlı ilkokullardan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen orta sosyo-ekonomik düzeydeki olanaklara sahip olan ve tam günlük eğitim veren iki farklı okuldaki bir sınıfta öğrenimine devam eden ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda, bir sınıf çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara katılan deney grubunu (n=25 öğrenci) ve diğer bir sınıf da (n=22 öğrenci) herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan kontrol grubunu temsil etmekte olup çalışma grubunu 47 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma amacı doğrultusundaki verilerin toplanmasında "SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve "Sosyal Problem Çözme Anketi" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışma kapsamında "SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nden elde edilen veriler "Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı SPSS (23) kullanılarak bağımlı ve bağımsız gruplar t-testiyle ve Sosyal Problem Çözme Anketi"ne dayalı olarak elde edilen veriler de frekans ve yüzde (%) değerleriyle hesaplanarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubundaki ikinci sınıf öğrencilerinin "ilişki başlatma ve sürdürme becerileri",

“atılganlık”, “saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri”, “sorun çözme becerileri”, “plan yapma becerileri” ve “grupla iletişim ve bir iş yürütme” alt boyutlarında ve toplamındaki sosyal becerilerin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna karşın, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “duygulara yönelik beceriler” boyutundaki sosyal becerilerinin son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmekle birlikte, ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki artışın deney grubunda daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, sosyal problem çözme becerileri açısından son test ölçümlerinde deney grubundaki ikinci sınıf öğrencileri arasında “mızıkçılık”, “oyundan dışlanma”, “fiziksel ve sözel şiddet”, “verdiği sözü tutmamak”, “eşyaların izinsiz kullanılması”, “arkadaşlarını bastırma ve yönetme”, “birbirini dinlememe” ve “paylaşımçı olmama” alt boyutlarında olumlu çözüm yollarını tercih eden öğrenci sayısının artış gösterdiği, kontrol grubunda ise bu boyutlarda olumlu çözüm yollarını tercih eden öğrenci sayısının azaldığı veya aynı kaldığı belirlenmiştir. Deney grubuna verilen çocuklar için felsefe temelli uygulamaların sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerileri üzerine etkisinin uygulama sonrasında da devam ettiği ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında ilkokulda çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalarda kullanılan yöntem ve tekniklerden faydalanılarak çocukların becerilerinin çok yönlü olarak geliştirilmesi ve ele alınan becerilerinin iyileştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C)- BASED BOOKS ON SOCIAL SKILLS AND SOCIAL PROBLEM-SOLVING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL SECOND GRADE STUDENTS

Sarıkaya Tezcan, Azranur

Master of Science, Classroom Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Pınar Aksoy

January 2023, xvi + 162 pages

Keywords: Primary school, philosophy for children (P4C), children's stories, social skills, social problem-solving skills

The aim of this study was to examine the effects of Philosophy for Children (P4C)-based practise conducted with books on the social skills and social problem-solving skills of second-grade primary school students. This study, in the experimental design of the pretest-posttest retention test control group, was conducted in two different schools, which have medium socio-economic level opportunities and provide full-day education, selected by random sampling from the primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Haliliye, Şanlıurfa, in the spring term of the 2022-2023 academic year. In this context, a class represents the experimental group (n=25 students) who participated in the practices conducted with philosophy (P4C) based books for children and the other class (n=22 students) represents the control group without any additional intervention and the study group consists of 47 second graders. "SOBECE Child Social Skills Assessment Scale" and "Social Problem-Solving Questionnaire" and "Personal Information Form" were used to collect data in line with the purpose of the study. Within the scope of the study, the data obtained from the "SOBECE Child Social Skills Assessment Scale" using the "Statistics Package Program for Social Sciences SPSS (23) using the dependent and independent groups t-test and the Social Problem-Solving Questionnaire" were also used in frequency and percentage (%) values were calculated and analyzed. As a result of the

analyses, it was observed that the social skills of second-grade students in the experimental and control groups significantly differed in favor of the experimental group in the sub-dimensions of "initiating and maintaining relationships", "assertiveness", "coping with aggressive behaviors and impulses", "problem-solving skills", "planning skills" and "communicating with a group and execution of an assignment skills" as well as in the total score. On the other hand, although it was observed that the social skills of the students in the experimental and control groups in the dimension of "skills for emotions" did not differ statistically significantly according to their posttest scores, the increase between the pretest and posttest mean scores was higher in the experimental group. Furthermore, in terms of social problem-solving skills, it was found that among second-grade students in the experimental group, there was an increase in the number of students who preferred positive solution strategies in the sub-dimensions of "disobeying the rules of a game", "exclusion from the game", "physical and verbal violence", "breaking a promises", "unauthorized use of belongings", "dominating and managing friends", "not listening to each other" and "not being cooperative" in the post-test measurements. In the control group, however, it was determined that the number of students who preferred positive solution strategies in these dimensions decreased or remained the same. It was concluded that the effect of philosophy for children-based practices on social skills and social problem-solving skills for given to the experimental group continued after the application and was permanent. In the light of the results obtained, recommendations were made to develop children's skills in a versatile way and improve the skills discussed by utilizing the methods and techniques employed in practices conducted with philosophy for children-based books in primary schools.

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	ii
JÜRİ KABUL VE ONAY	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	5
Önem	8
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	11
BÖLÜM II	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
Sosyal Beceriler	12
Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	14
Sosyal Becerileri Değerlendirme Yöntemleri	18
Sosyal Beceri Eğitimi	20
Sosyal Problem Çözme.....	26
Sosyal Problem Çözme Becerisinin Aşamaları	28
Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yönelik Değerlendirme Yöntemleri	29
Çocuklar için Felsefe (P4C)	30
Çocuklar için Felsefenin Felsefi ve Eğitsel Temelleri	31
Türkiye’de Çocuklar için Felsefe	32
Çocuklar için Felsefede Amaç.....	33
Çocuklar için Felsefe’nin İçeriği	34
Çocuklar için Felsefe’de Kullanılan Uyarıcılar	35

Çocuklar için Felsefe’de Kullanılan Öğrenme Yöntem ve Teknikleri.....	36
Çocuklar için Felsefe’de Uygulanan Eğitim Metodları.....	37
Çocuklar için Felsefe’de Değerlendirme.....	39
Çocuklar için Felsefede Öğretmenin Rolü (Kolaylaştırıcı).....	40
Çocuklar için Felsefe Dersini Uygulama Şekli	42
İlgili Araştırmalar	44
BÖLÜM III.....	59
YÖNTEM	59
Araştırma Modeli	59
Çalışma Grubu	59
Veri Toplama Araçları	62
SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	62
Sosyal Problem Çözme Anketi.....	64
Kişisel Bilgi Formu	65
Verileri Toplama Süreci.....	65
Çocuklar için Felsefe (P4C) Temelli Eğitim Programının Tasarlanması ve Uygulamaya Hazır Hale Getirilmesi	67
Verilerin Analizi.....	71
BÖLÜM IV.....	74
BULGULAR.....	74
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	74
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	75
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	76
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	76
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	77
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	78
Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	79
Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	80
Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	81
Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	84
Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	86
Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	88

Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	90
Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	92
Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	94
Araştırmanın On Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	96
Araştırmanın On Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	98
BÖLÜM V	120
SONUÇ VE TARTIŞMA	120
BÖLÜM VI.....	133
ÖNERİLER.....	133
KAYNAKÇA.....	136
EKLER.....	153
Ek 1. SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği.....	153
Ek 2. Sosyal Problem Çözme Anketi	154
Ek 3. Ölçek Kullanım İzni	155
Ek 4. Uygulama İzni	156
Ek 5. Ebeveyn Onam Formu	157
Ek 6. Çocuklar için Felsefe Temelli Örnek Ders Planı	158
Ek 6. Çocuklar için Felsefe Temelli Örnek Ders Planı	159
Ek. 7 Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar.....	160
Ek 8. Araştırmacının Eğitici Eğitimi Sertifikası	161

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ve Ebeveynlerinin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	60
Tablo 2. Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programında Kullanılmak Üzere Seçilen Çocuk Kitapları ve Çalışılacak Felsefi Kavramlar	69
Tablo 3. SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplamına Ait Ön test-Son test Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar	72
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	74
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Atılganlık Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	75
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Duygulara Yönelik Beceriler Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Saldırgan Davranışlar ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	77
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Sorun Çözme Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test- Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	78
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Plan Yapma Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	79
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	80
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Toplam Sosyal Becerilerine Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	81
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Mızıkçılık Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket-Son Anket Dağılımı.....	82
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Oyundan Dışlanma Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı.....	84
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Fiziksel ve Sözel Şiddet Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı.....	86

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Verdiği Sözü Tutmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı.....	88
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi İzinsiz Eşya Kullanımı Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı.....	90
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Arkadaşlarını Bastırma ve Yönetme Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı	92
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Birbirini Dinlememe Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı	94
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Paylaşım Olmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı	96
Tablo 20. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri Alt Boyutuna Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	98
Tablo 21. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Atılganlık Alt Boyutuna Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 22. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Duygulara Yönelik Beceriler Alt Boyutuna Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 23. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Saldırgan Davranışlar ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri Alt Boyutuna Ait Son test- Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 24. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Sorun Çözme Becerileri Alt Boyutuna Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 25. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Plan Yapma Becerileri Alt Boyutuna Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 26. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri Alt Boyutuna Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	102
Tablo 27. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Toplam Sosyal Becerilerine Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 28. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Mizikçılık Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı	104
Tablo 29. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Oyundan Dışlanma Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı.....	106
Tablo 30. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Fiziksel ve Sözel Şiddet Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı.....	108

Tablo 31. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Verdiği Sözü Tutmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı.....	110
Tablo 32. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi İzinsiz Eşya Kullanımı Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı.....	112
Tablo 33. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Bastırma ve Yönetme Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı.....	114
Tablo 34. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Birbirini Dinlememe Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı.....	116
Tablo 35. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Paylaşımıcı Olmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı.....	118



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Mızıkçılık” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları	83
Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Oyundan Dışlanma” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları	85
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Fiziksel ve Sözel şiddet” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları	87
Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Fiziksel ve Sözel Şiddet” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları	89
Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “İzinsiz Eşya Kullanımı” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları	91
Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Arkadaşlarını Bastırma ve Yönetme” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları	93
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Arkadaşlarını Bastırma ve Yönetme” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları	95
Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Arkadaşlarını Bastırma ve Yönetme” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları	97
Şekil 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Mızıkçılık Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı	105
Şekil 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Oyundan Dışlanma Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı	107
Şekil 11. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Fiziksel ve Sözel Şiddet Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı	109
Şekil 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Verdiği Sözü Tutmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı	111
Şekil 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Verdiği Sözü Tutmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı	113
Şekil 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Bastırma ve Yönetme Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı	115

Şekil 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Birbirini Dinlememe Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı.....	117
Şekil 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Paylaşımçı Olmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı	119



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemine, amacına, önemine, sayıltılarına yer verilerek, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma hakkındaki tanımlar sunulmuştur.

Problem

İlkokul, temel okuma-yazma, matematik becerilerinin gelişiminin ve sosyal becerilere yönelik kazanımların sağlandığı bir dönemdir. İlkokul bireylerin çevrelerini tanıyabilmesinde, etrafında yaşananlara karşı duyarlı olarak geniş dünya görüşüne sahip olmasında, temel bilgi ve becerileri kazanmasında önemli görevler üstlenmektedir. Bu kapsamda ilkokul dönemi, bireylerin içerisinde bulundukları topluma uyum sağlayan, karşılaştıkları sorunları uygun yollarla çözümleyebilen ve toplumun etkin bir üyesi olarak var olan kişiler olmasına zemin hazırlayan bir eğitim sürecidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bu eğitim-öğretim döneminde, çağın gereksinimlerine uyum sağlayan, problem çözebilen, girişimci ve sorumluluk sahibi, kararlı ve empatik düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirme amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bireyin gelişen bilim ve teknoloji düzenine ayak uydurabilmesi için sadece kendi problemlerini çözme becerisine sahip olması değil, aynı zamanda içerisinde bulunduğu ortama uyum sağlayan, çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler kurabilen ve sosyal açıdan yetkin kişiler gerekmektedir (Aksoy, 2014). Dünya’da ve ülkemizde bu değişime ve gelişime ayak uydurabilmenin yolu da geleneksel eğitim anlayışı kapsamında öğrencinin süreçte pasif öğrenen olarak yer aldığı bir anlayıştan vazgeçilerek, öğrencinin aktif olduğu ve öğretmenin rehber konumunda yer aldığı çağdaş eğitim anlayışlarının benimsenmesinden geçmektedir. Bu kapsamda öğretim programlarının da öğrenen merkezli bir yaklaşımla öğrenen kişi konumundaki öğrencinin aktif olmasını ve keşfederek öğrenmesini temel alan yöntem ve uygulamaları içermesi son derece önemlidir. Bu çerçevede yapılacak eğitim-öğretim süreçleri ile birlikte, çağın koşullarına ayak uyduran, kendisi ve çevresiyle uyumlu olan, üst düzey düşünme becerilerine sahip olan ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirilmesi söz konusudur (Boyraz ve Türkcan, 2017). Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak

şekilde erken yaşlarda çocuklara verilen düşünme eğitimi aracılığıyla çocukların yeni bilgiler edinmesi ve gelişmiş zihinsel yapılara ulaşması sağlanırken, doğru ve güzel davranışları öğrenmeleri de desteklenmektedir. (Smith ve Pourchot 1998; Elkind 2008). Düşünme eğitimi, bireylerin çevrelerindeki olayları ve etkilerini derinlemesine düşünmesinde sağlıklı bir şekilde sorgulama yapmasında ve çevresiyle olan süreçleri değerlendirmesinde oldukça önemlidir. (Direk, 2015). Buna bağlı olarak sosyal yaşam için gerekli olan becerilerin ortaya çıkarılması ve bireyin yaşam sürecinde aktif bir şekilde var olmasının sağlanması için düşünme temelli uygulamalarla sosyal gelişim alanının geliştirilmesine yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumdan kaynaklı olarak da birçok ülkenin eğitim programlarında düşünme becerilerinin eğitimine her geçen gün daha fazla yer verilmektedir. Bu kapsamda düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tercih edilen günümüz yaklaşımlarından biri de 'Çocuklar için Felsefe' dir (Fisher 2001; Tepe 2015; Topping ve Trickey 2014; Ögüt 2019). Bu yaklaşımın çocukların nasıl düşünmesi gerektiğine ve bu süreci nasıl geliştireceklerine yönelik olması, çocukların beceri ve davranışlarının geliştirilmesi üzerindeki rolünü güçlendirmektedir (Boyras ve Türkcan, 2017).

Çocuklar için Felsefe'nin öğretim programlarının eğitim içeriğine eklenmesi ya da ayrı bir ders olarak işlenmesinin, çocuğa düşünme becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlayacağı ve bilim-teknoloji çağının gerekliliği konumunda olduğu bir gerçektir (Kaya, 2020). Çocuklar için felsefe, çocuklara göre hikâyelerden, metinlerden, haberlerden ya da günlük yaşam deneyimlerinden hareketle çocukların kendi aralarında bir iletişim kurması, tartışarak ele alınan kavramları inşa etmesi ve kendi deneyimleriyle bunları birleştirmesidir (Direk, 2008).

Lipman'ın (1974), John Dewey'in pragmatizm felsefesinden etkilenecek 1970'li yıllarda geliştirdiği "Çocuklar için Felsefe"[Philosophy for Children (P4C)] eğitim yöntemi, çocukların felsefeyi keşfetmelerini sağlayan bir programdır. Bu yöntem, felsefe ve çocukluk kavramları arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çocuklar için felsefe temelli eğitim yönteminde, felsefi düşüncenin erken çocukluk döneminde öğretilmesinin ve düşünsel becerilerin geliştirilmesinin farklı birçok beceri ve öğrenme alanı üzerindeki yerinin önemli olduğu yönünde tespitlere ulaşılmıştır (Vansieleghem 2005; Sutcliffe ve Weisberger, 2007; Mutlu 2010; Daniel ve Gagnon, 2012). Nitekim "Çocuklar için Felsefe" yaklaşımının savunucusuna göre, çocuklara yönelik felsefe eğitimi içerisinde hikâyelerin yer almasının çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını ve

eleştirel düşünme becerilerini harekete geçireceği ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlayacağı görüşü de “Çocuklar için Felsefe” programının oluşturulmasında rol oynamıştır (Akkocaoğlu Çayır, 2021; Lipman ve Bierman,1980; Oktar,2019).

Ulusal ve uluslararası alan yazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde, çocuklar için felsefe eğitim programının çocukların ele alınan becerilerinin gelişiminde ve farklı birçok kavramın ediniminin sağlanmasında olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda altı yaş grubu çocukları üzerinde yürütülen bir çalışmada (Okur, 2008) çocuklar için felsefe eğitim programının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıkları (Taş,2017) ve 60-72 aylık çocukların problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri (Işıklar, 2019) üzerinde olumlu yönde etkili olduğuna yönelik tespitler de ele alınan becerilerin geliştirilmesinde çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamalarının rolünü ortaya koymaktadır. Çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düşünme seviyelerini artırırken (Erfani ve Rezaei, 2016), yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren (Ghaedi, Mahdian ve Fomani, 2015) bir yaklaşım olması da bu yönde yürütülecek uygulamaları önemli kılmaktadır. Nitel yöntemlerle (ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde) yürütülen bir çalışmada (Akkocaoğlu Çayır, 2015) da çocuklar için felsefe eğitimi programının öğrencilerin bilişsel alanda farklı bakış açısı geliştirme, düşünmeye yönelme, düşünme hatalarını kavrama, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, kavramlar arası ilişki kurma, felsefe sorularını ve filozofların özelliklerini anlama gibi alanlarda değişim göstermesini sağladığı gözlemlenmiştir. Aynı çalışma sonucunda, çocuklar için felsefe eğitimi programının öğrencilerin duyuşsal alandaki kavramlara yönelik farkındalıklar kazanmasında ve felsefeden/filozoflardan hoşlanmaya başlamasında etkili olduğu görülürken, sosyal alanda birbirlerini tanımaları ve sorun çözme becerileri açısından değişimlerin kaydedilmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Çocuklar için felsefe eğitimi programının öğrencilerin ruhsal zekâsı (Badri ve Vahedi, 2017) ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi (Yousseff, Campbell ve Tangen, 2016) üzerinde olumlu yönde etkili olduğunun görülmesi ile yaklaşımın bu noktadaki özellikleri öne çıkmaktadır. Benzer bir şekilde Sormaz Ögüt’ün (2019), çocuklar için felsefe ve felsefe odaklı düşünme üzerine yürüttüğü çalışmada felsefi düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde çocuklar için felsefenin en etkili yollardan biri olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Yine bir eylem araştırmasının da çocuklar için felsefe temelli derslere katılan (ilkokul üçüncü sınıf) öğrencilerin soru sorma becerileri, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerileri açısından daha iyi düzeyde olduğuna yönelik tespitleri (Turhan, 2021) de yaklaşımın etkileri bağlamında ayrıca dikkat çekicidir.

Çocuklar için felsefe kavramının sosyal bilgiler ve hayat bilgisi gibi farklı derslere entegre edilmesi ile birlikte öğrencilerin soru çeşitliliği, felsefi duyarlılık, kavram üzerine düşünme, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etki oluşturmaları olasıdır (Kaya, 2020). Bununla birlikte, çocuklar için felsefe eğitimi aracılığıyla (10 yaşındaki) öğrencilerin üst bilişsel yeteneklerinde ve sözel ifade becerilerinde gelişme gözlenmiştir (Jenkins ve Lyle, 2010). Bir karma yöntem araştırmasına (Türksoy, 2020) göre de, çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi ortaokul öğrencilerinin kavramsal başarılarını, eleştirel düşünme becerilerini, bilimsel araştırmaya yönelik becerilerini ve uygulamaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir. Bir meta-analiz çalışması (Yan, Walters, Wang ve Wang, 2018) da çocuklar için felsefe eğitiminin ikinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar farklı yaşlardaki öğrencilerin bilişsel becerilerini olumlu yönde etkilediğine değinmiştir. Dolayısıyla, çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamaları kapsamında akıl yürütme, araştırma-sorgulama, bilgiyi organize etme ve transfer etme becerileri de önem taşımaktadır (Daşdelen, 2021). Nitekim çocuklar için felsefe bağlamında iyi organize edildiğinde çocuklara yönelik hikâyeler ve çizgi filmler gibi uyarıcıların iyi bir öğretim materyali olması söz konusudur. Örneğin, Uçar'ın (2021) ele aldığı bir grup Cartoon Network çizgi filmlerinde (Gumball, Ben 10 ve Kral Şakir) yer alan görsel öğelerin, çocuklar için felsefe etkinliklerinde kullanılabilecek öğretim materyali olarak uygun olabileceği ve işitsel unsurlarla uyumlu bir şekilde sunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Çocuk hikâyeleri ile çocuklara felsefi düşünme yollarının öğretilmesinde, düşünme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir unsurdur (Lipman, 1974; Lipman ve Bierman 1980). Bu konuda ülkemizde yürütülen sınırlı sayıdaki çalışmaların birinde (Taş, 2017), çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerini, sosyal becerilerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilerine dikkat çekilmiştir. Yapılan birçok çalışmada ise, Türkiye'de ilkökul düzeyinde çocuklar için felsefe temelli çalışmaların daha çok düşünme becerilerine yönelik olduğu açıktır. Dolayısıyla sosyal duygusal beceriler, sosyal problem çözme becerileri gibi diğer beceri alanlarında çocuklar için felsefe temelli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Düşünme ve

üst düzey düşünme becerilerinin sosyal deneyimlere aktarılarak sosyal problem çözme becerilerini nasıl geliştireceklerini ve ne derece geliştirdiklerini ortaya çıkaran çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu noktalar ışığında, yürütülen bu çalışmanın problem cümlesini “çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara katılan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri farklılaşmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “ilişki başlatma ve sürdürme becerileri” boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “atılgnlık” boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “duygulara yönelik beceriler” boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri” boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “sorun çözme becerileri” boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “plan yapma” boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri” boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “toplam” sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “mızıkçılık” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “oyundan dışlanma” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “fiziksel ve sözel şiddet” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “verdiği sözü tutmama” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

13. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “izinsiz eşya kullanımı” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “arkadaşlarını bastırma ve yönetme” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

15. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “birbirini dinlememe” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

16. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “paylaşımçı olmama” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

17. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların (deney grubunda) sosyal becerilerin boyutlarındaki ve toplamındaki beceriler üzerindeki etkisi kalıcılık göstermekte midir?

18. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların (deney grubunda) problem çözme becerilerinin boyutlarındaki beceriler üzerindeki etkisi kalıcılık göstermekte midir?

Önem

Her birey değişen yaşam düzeni ve teknoloji ağı içerisinde değişime ayak uydurmak ve hayat koşulları içerisinde karşılaştığı problemlere çözüm bulabilmek için öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Öğrenme, bireyin gelişim sürecinde temel kazanımları, becerileri ve davranışları edindiği ilk sosyal kurum olan aile ortamında başlamaktadır. Daha sonrasında ise eğitim kurumlarında devam etmektedir. Bu kapsamda okulların, çocuklar için merak uyandıran, onların ilgi alanlarına hitap eden ve çocukların ihtiyaçlarını gözetken kurumlar olması şarttır. Okulların, çocukların günlük yaşamında problem çözmeye yönelik deneyimler ve çocukların kapasitelerine uygun öğrenme ortamları sunan kurumlar olması okulların işlevini artıran bir durumdur (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Temel eğitim dönemi 6 ile 14 yaş arasındaki çocukların eğitim-öğretimini kapsayan ve temel akademik becerilerin edinildiği, okuma anlama becerilerinin kazanıldığı, farklı bakış açılarının değerlendirildiği, sosyal becerilerin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bununla birlikte temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokulda verilen eğitim bünyesinde öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sahip ve sosyal açıdan donanımlı kişiler olmasına yönelik süreçlere yer verilmesi son derece önemlidir (Barnett ve Masse 2007; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011). İlkokul döneminde çocuklar, sınıf arkadaşlarıyla bir arada eğitim-öğretim görüyor olmaları sayesinde iletişim kurmayı, işbirliği yapmayı, problem çözmeyi ve empati yapmayı doğal yollarla öğrenme imkanı bulmaktadır. Bu beceriler, çocukların sınıf ortamına etkin bir şekilde katılım sağlamalarına, bulundukları ortamın gerektirdiği kuralları yerine getirmelerine ve öğrenme süreçlerine aktif olarak dâhil olmalarına da katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda ilkokullar, çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli fırsatlar sunan eğitim ortamlarıdır. Bu bakımdan ilkokulda verilen eğitimler dâhilinde çocukların sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütmelerini, toplumda etkin bireyler olarak yer almalarını ve işbirliği içinde çalışmalarını destekleyen davranışlar dizisi olarak sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi önemlidir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011). Bunun sonucunda sosyal becerilerin gelişmesiyle birlikte, çocukların daha özgüvenli, daha uyumlu ve akademik açıdan daha başarılı bireyler olması da olasıdır. Dolayısıyla, sosyal beceriler açısından yetkin çocuklar akranlarıyla

iyi ilişkiler kurabilen, karşılaştığı durumlar karşısında etkili çözümler üretebilen ve beraberinde kendisiyle ve çevresiyle barışık olan kişiler olmaktadır (Özdemir, 2022).

Sosyal hayatta karşılaşılan sorunları çözmek için kullanılan çok temel becerilerden biri sosyal problem çözme becerisidir. Sosyal problem çözme becerileri, davranışsal becerilerin temelinde bilişsel becerilere odaklanmaktadır ve çocukların davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olarak sosyal uyumu teşvik etmektedir (Terzi, 2003). Çocukların karşılaştıkları durumlar karşısında tahmin yürütme, dikkatini hedef konuya vererek ilgisini toplama, detaylardaki hataları fark etme gibi yetkinliklere sosyal problem çözme becerisiyle sahip olacağı da bir gerçektir (Maraning Dyah ve Agus Setiawati, 2019). Bu kapsamda model alma, gözlem yapma, tartışma ve anlatım yapma, oyun/drama temelli etkinlikler, işbirlikçi öğrenme, akran destekli öğrenme gibi farklı yöntem ve teknikleri içeren öğrenme süreçleriyle çocukların sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi drama, model alma, gözlem yapma, tartışma ve anlatım gibi farklı yöntem ve teknikleri içeren öğrenme süreçleriyle gerçekleştirilmektedir (Oktay 2000; Kamaraj 2004; Palut 2005; Akkök 2006; Köksal Akyol ve Hamamcı 2007; Avcıoğlu 2005; Kayılı, 2018). Bu kapsamda başvurulabilecek güncel yaklaşımlardan biri olarak Çocuklar için Felsefe (P4C) temelli eğitim uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Çocuklar için felsefe, çocukların önceki deneyim ve öğrenmelerini göz önüne almakta ve çocuğun öğrenim gördüğü süreçlerle ilişki kurarak, karşılaştırarak ve düşünerek daha etkin olduğu fikrini benimsemektedir. Bu bağlamda, bilişsel teorilerle ilişkili bir yöntemdir. Bununla birlikte, içinde bulunduğu grupla beraber sorgulamayı öğretmeye yönelik bir eğilimle çocuklar için felsefe, empati ve işbirliği kavramlarına odaklanan ve özenli düşünme becerileri dâhilinde öğrenmenin sosyal boyutunu da kapsayan bir yöntemdir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çocukların sosyal hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeleri ve sosyal becerilerini geliştirmeleri için çocuklar için felsefe imkânları sağlandığında, çocukların değerlendirme, bilgileri yeniden düzenleme, gözlem ve karşılaştırma yapma gibi bilişsel becerilerinin de gelişeceği öne çıkmaktadır (Yan, Walters, Wang ve Wang 2018).

Uluslararası alan yazınında ilkökul dönemi çocukları üzerine yürütülen çocuklar için felsefeye yönelik çalışmalarda, çocukların düşünme becerileri, yaratıcılıkları, bilimsel düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, bilişsel becerileri ve bakış açılarını geliştirme gibi birçok yönüne katkı sağladığı saptanmıştır (Lipman ve Bierman 1980, Banks 1987, Maura Ferreira 2004, Jenkins ve Lyle 2010, Ghaedi, Mahdian ve

Fomani 2015, Erfani ve Rezaei 2016, Yan, Walters, Wang ve Wang 2018, Scipione 2020, Lombardi, Mednick, De Backer ve Lombaerts 2022). Bununla birlikte okuduğunu anlama, bakış açısını geliştirme, akademik becerileri artırma, öğrenci refahını sağlama ve ruhsal zekânın geliştirilmesini sağlama gibi noktalar için de böylesine etkili yöntemlere ihtiyaç duyulmuştur (Colom, Moriyón, Magro ve Morilla 2014, Youseff, Campbell ve Tangen 2016, Scipione 2020).

Öte yandan çocuklar için felsefeye yönelik çalışmalarda öğrencilerin karşılaştırma, dinleme, analogi kurma, yönergeleri takip etme gerekçelendirme, toplumsal kurallara uyma, nedensel bağlantı kurma, iletişim kurma ve özgüvenli olma gibi alanlarının geliştirilmesi noktasında olumlu bir etki yaratacağı vurgulanmıştır (Dyfed County Council 1994, Sasseville 1994, Lipman ve Bierman 1970, Haas 1975, Williams 1993, Dyfed County Council 1994, Fields 1995, Gimenez-Dasi, Quintanilla ve Daniel 2013, Sare, Luik ve Tulviste 2016).

Ülkemiz alan yazınında ilkokul dönemi çocukları üzerinde yürütülen çocuklar için felsefeye yönelik çalışmalarda, müfredattaki farklı derslerle ilişkisinin ele alındığı (Akalin 2022, Kulkul 2022, Kayaalp 2021, Kaya 2020) ve çocuklar için felsefenin farklı düşünme becerilerine etkisinin incelendiği (Turhan 2021, Daşdelen 2021, Boyraz 2019) görülmektedir. Kulkul ve Özden'in (2022) ileri sürdüğü gibi, çocuklar için felsefe yaklaşımını tüm derslerin içinde kullanılabilecek bir öğretim programı olduğu görüşünden hareketle, bu yaklaşımı ele alan yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim çocuklar için felsefeye yönelik yapılan uygulamalı çalışmaların, öğretim programlarını daha verimli hale getirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda son yıllarda ilkokul dönemi eğitim sürecine yönelik çocuklar için felsefe temelli eğitim programını konu alan uygulamalı çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu (Akkocaoğlu Çayır 2015, Kaya 2020, Turhan 2021, Kayaalp 2021, Daşdelen 2021, Gürdal 2022, Akan 2022, Akar 2023) dikkat çekmektedir. İlkokul dönemindeki çocuklara yönelik yapılan bu çalışmalarda çocuklar için felsefenin eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, bilişsel-duyuşsal ve sosyal alanlarının geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu ileri sürülmektedir. Bu kapsamda, sosyal becerilerin ve sosyal problem çözme becerilerinin diğer beceri ve davranışların gelişimini etkileyen kapsamlı beceriler olması ve bu becerilerin kişilik gelişimi ve akademik başarı içinde önemli öncül davranışları içermesi itibarıyla geliştirilmesi son derece önemli görülmektedir. Dolayısıyla, yapılan birçok

çalışma ile işlevselliği tespit edilen ve son yıllarda ön plana çıkmakta olan felsefe temelli eğitim programı ile sosyal becerilerin ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaç duyulmaktadır.

Bütün bu noktalardan hareketle, çocuklar için felsefe temelli uygulamaların sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması da bu yönde yürütülecek bir çalışmanın alandaki eksiklerinin giderilmesi noktasında önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu yönde yürütülecek bir çalışmanın felsefe temelli eğitim programları kapsamında yürütülebilecek uygulamaların tespit edilmesine ve alanda başvurulabilecek güncel teknik-yöntem ve yaklaşımların öne çıkarılmasına kaynaklık edeceği öngörülmektedir. Bununla birlikte, yürütülecek bu çalışmanın ilkökul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülecek olması ile de erken çocukluk yıllarından temel eğitim dönemi içerisindeki çocuklara yönelik etkili müdahale stratejilerinin ve çok yönlü uygulamaların açığa çıkarılmasına katkı sağlayacak olması da bu çalışmanın bir başka önemini ortaya koymaktadır.

Sayıtlar

1. Çalışma grubunda yer alan ilkökul ikinci sınıf öğrencileri için SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin öğretmenler tarafından yansız bir şekilde doldurulduğu ve Sosyal Problem Çözme Anketi'nin çalışma amacı doğrultusunda verileri ortaya koyduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışmanın verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde bulunan (biri deney ve bir diğeri kontrol grubundan oluşan) iki farklı resmi ilkökulda yer alan sınıflarda öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma sürecinde deney grubu için gerçekleştirilen Çocuklar için Felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalar toplamda 12 oturum ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, bireylerin sözel ve sözel olmayan davranışlarını içeren öğrenilmiş davranışlardır. Bu bakımdan, sosyal beceriler bireylerin olumlu davranışları başlatması, bu davranışları sürdürmesi ve çevresel koşullara uygun tepkiler vermesi için gerekli davranışlar dizisidir (Gülay ve Akman, 2009). Bir bakıma, yaşa bağlı olarak tüm alanlarında ve iş dünyasından oyun ortamına okuldan ev yaşamına her türlü sosyal ortamlarda her bireyin yaşamını olumlu yönde etkileyerek etkili iletişim kurmasını, sosyal yaşamda başarılı ve mutlu olmasını sağlayan davranış kalıplarını içermektedir (Stanley, 2010). Başka bir ifadeyle, bireyin sosyal becerilerle etkileşime girdiği durumlarda uygun davranışları sergileme ve sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde başkalarıyla iletişim kurabilme yeteneğidir (Gresham ve Elliot, 2008). Sosyal beceriler, bireylerin diğer insanlarla uyum içerisinde olma, iletişim kurma, sosyal kurallara uyma, duyguları ifade ederek onları kontrol altına alma, empati yapma, çatışmaları çözme ve işbirliği içerisinde çalışma gibi becerileri içermektedir (Avcıoğlu, 2005). Bu kapsamda sosyal beceriler, insanlar arasındaki ilişkilerin niteliği ve sosyal etkileşimlere yönelik uyum ve memnuniyet düzeyi üzerinde etkili olmaktadır (Segrin ve Givertz, 2003). Dolayısıyla, sosyal beceriler kişilerin kendisine yönelik algılarını ve çevresiyle kurduğu ilişkilerin içeriğini etkileyen davranışlardır.

Bireylerin toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi, günlük yaşamda karşılaştığı sorunlara toplumca kabul edilebilir cevaplar bulabilmesi, kendisiyle ve bulunduğu çevreyle barışık olabilmesi sosyal becerilere sahip olmasından geçmektedir (Aksoy, 2014). Diğer bir anlatımla da bireyler sosyal gelişimini tamamlayarak çevrelerindeki diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurarak hem kendileriyle hem de çevreleriyle barış içinde olmaktadır (Arslan, 2016). Psikososyal gelişim kuramının savunucusu Erikson'a (1950) göre, insanların toplum içerisinde var olma, iletişim kurma, işbirliği yapma ve toplumdaki sosyal rollerini üstlenme becerileri sosyalleşme ile ilişkilidir. Bu becerilerin gelişmesi, sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde yer bulmasını ve diğer insanlarla sosyal ilişkiler kurması üzerinde pay sahibidir. Bu bağlamda sosyal beceriler

sosyalleşmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için çok önemli becerilerdir (Gülay ve Akman, 2008).

İnsanların birbirleriyle etkileşimlerini anlama ve yönetme yeteneği sosyal zekânın bir göstergesidir. Kişilerarası ilişkileri anlama, empati yapma, sosyal kuralları ve normları anlama ve uygulama, sosyal çevrede yer alma gibi birçok faktörün biraraya gelmesiyle sosyal zekâ oluşmaktadır (Goleman, 1997). Thorndike'ye (1920) göre zekâ, soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olarak üçe ayrılmaktadır. Bu bağlamda sosyal zekâ ise bireyin sosyal normlar üzerindeki performansının niteliğini ifade eden sosyal yeterliliği içermektedir. Sosyal yeterlilik bireyin çevresindekilerin duygu, düşünce ve deneyimlerini anlaması ve bu durumlara karşı duyarlı olarak bunu kullanma becerisidir (Boyatzis, 2008). Başka bir ifadeyle, insanların toplum içerisinde kendisini etkili ve başarılı bir şekilde ifade edebilme becerisi ile problem çözme ve empati gibi becerilere sahip olmasını, sosyal normlara ve kurallara uymasını içeren bir kavramdır (Erikson, 1959; Bandura, 1977).

Bireyin toplumdaki kişilerle kurduğu etkileşimin kalitesi sosyal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Buna bağlı olarak, çocukların akranları tarafından kabul edilme seviyesi ve akademik başarısı gibi faktörler sosyal yetersizliği etkilemektedir. Sosyal becerileri sergilemedeki yetersizlikler birkaç temel durumdan kaynaklı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Kelly, 1982):

- Davranış kazanımının veya davranış öğrenmenin yetersiz olması,
- Becerileri farklı ortamlarda aynı düzeyde gösterememe ve başarısızlık yaşama,
- Becerilerin ödüllendirilmesi veya ödüllendirilmemesidir.

Sosyal yeterlik, sosyal becerilerin gelişimini olumlu etkileyen bir kavramken sosyal yetersizlik de sosyal becerilerin gelişmesini olumsuz yönde etkileyen bir kavramdır (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerilerdeki yetersizlikler bireyin tüm hayatını etkilemektedir. Sosyal beceriye sahip olan çocuklar toplumda bir arada yaşamaktan zevk almakta, kendi kararlarını kendisi vermekte ve toplum tarafından kabul görmektedir. Bunun yanında, sosyal becerileri yeterince gelişmemiş olan çocuklar akranları ve toplum tarafından dışlanabilmekte veya ihmal edilebilmektedir (Çetin, Alpa Bilbay ve Albayrak Kaymak, 2003). Sosyal ortamlarda etkileşim kurmaktaki ve ilişkileri yürütmekteki güçlük sosyal yetersizliği ifade etmekte iken, sosyal yetersizlikler sosyal hayatta yer almada, sosyal ilişkiler kurmada ve bunları yürütmeye

zorluklar yaşanmasına yol açmaktadır (Kara, 2005). Sosyal beceri yetersizliği olan bireyler, saldırgan davranışlar sergilemeye daha yatkın olmakta ve bu doğrultuda sosyal becerilerde yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeyleri daha düşük olmaktadır (Avcıoğlu, 2005). Bu bağlamda, sosyal becerilerin akran uyumunu sağlayamaya, akademik performansı artırmaya ve sosyal ilişkileri güçlendirmeye yönelik bir dizi beceri ve davranışları kapsadığı söylenebilir.

Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Bireyin toplum içinde yer almasında önemli bir yer tutan sosyal beceriler için birçok sınıflama yapılabilmektedir. Bu durum, sosyal becerilerin çok yönlü beceriler olması yanında, farklı türden kazanımları sağlayan beceriler olmasından da kaynaklanmaktadır.

Sosyal becerilere yönelik yapılan genel bir sınıflama olarak Akkök'ün (1996) sınıflandırması dikkat çekmektedir. Buna göre, sosyal beceriler aşağıdaki gibi altı boyut altında çeşitli beceriler dâhilinde sınıflandırılmıştır.

İlişkiyi başlatma sürdürme becerileri

- Dinleme
- Konuşmayı başlatma
- Konuşmayı sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

Duygulara yönelik beceriler

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi, iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

Saldırgan davranışlara karşı başa çıkmaya yönelik beceriler

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma, savunma
- Alay etme ile başa çıkma
- Kavgadan uzak durma

Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri

- Başarısız olunan bir durum ile başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

Plan yapma ve problem çözme becerileri

- Ne yapacağına karar verme
- Problemin nedenlerini araştırma
- Amaç oluşturma
- Bilgi toplama
- Karar verme
- Bir işe yoğunlaşma

Calderella ve Merrell'e (1997) göre sosyal beceriler beşe ayrılmaktadır.

Akranlarla İlişkili Beceriler

- Arkadaşlarını takdir etme
- İhtiyaç anında arkadaşlarından yardım isteme ya da onlara yardım etme
- Arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma
- Arkadaşlarının hakkını savunma
- Arkadaşlarının duygularına duyarlı olma
- Akranlarıyla yaptığı çalışmalarda liderlik rolünü üstlenme
- Arkadaşlık kurma

Kendini Kontrol Etme Becerileri

- Kızgınlığını kontrol etme
- Problem ortaya çıktığı zaman soğukkanlı olma
- Kurallara uyma
- Sınırlarını kabul etme
- Başkalarıyla uzlaşma
- Olumlu eleştiriler alma
- Başkalarının eleştirilerini kabul etme

Akademik Beceriler

- Bağımsız çalışma
- Bağımsız olarak görevlerini başarma
- Öğretmenini yönergelerini dinleme ve uygulama
- Serbest zamanlarını uygun şekilde kullanma
- İhtiyaç anında yardım isteme

Uyma Becerileri

- Talimatları yerine gerime
- Kuralları takip etme
- Kendine ait şeyleri paylaşma
- Sorumluluklarını yerine getirme
- Yapıcı eleştiriye uygun bir şekilde tepkide bulunma

Atılganlık Becerileri

- Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma
- Oyun için arkadaşlarını davet etme
- Kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme
- Kendinden emin olma
- Alışık olmadığı kuralları sorma
- İnsanlara kendini tanıtma
- Duygularını rahatça ifade etme

Gresham ve Elliot'a (2008) göre, sosyal beceriler yedi kategoriye ayrılabilir:

İşbirliği Becerileri

- Çevresindekilere yardım etme
- Paylaşma
- Grup kurallarına uyma

Atılganlık Becerileri

- Başkalarına bilgi sorma
- Kendisini tanıtma
- Hakkını arayacak şekilde tepki verme

Sorumluluk

- Diğerlerinin isteklerine uygun tepkiler verme
- Kurallar karşısında uygun tepkiler verme

Empati

- Arkadaşlarının duygularına ilgi gösterme
- Yetişkinlerin duygularını anlama

z-Kontrol

- fkisini kontrol etme
- Alay edilme davranışına uygun tepkiler verme

Katılım

- Dikkati sürdürme
- Göreve odaklanma

Kişisel Farkındalık

- Düşüncelerini fark etme
- Davranışlarını anlama

Bahsi geçen kategoriler altındaki becerilere göre bireylerin sosyal becerilerini değerlendirilmek için bu yöndeki sınıflandırmalar psikoloji ve eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kapsamda hedef kitlenin ilgili boyutlar altında sahip olduğu davranışlar ortaya konmaktadır. Buna dayalı olarak da hem sosyal becerilerin değerlendirilmesi hem de sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesi söz konusudur.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Yöntemleri

Sosyal beceri eğitiminde, sözlü ve sözsüz birçok iletişim becerisi ele alınmaktadır. Bu kapsamda, göz kontağı kurma, beden dilini kullanma, jest ve mimik kullanma, duygularının farkında olma ve ifade etme, akıcı konuşma, etkili dinleme, empati kurma, kendi hakkını savunma, reddedilme ile başa çıkma, akran baskısı ile baş edebilme, selamlaşma, iletişim kurabilme gibi beceriler yer almaktadır.

Hem araştırma hem de klinik ortamlarda sosyal becerileri ölçmek için geliştirilmiş çeşitli araçlar ve yöntemler vardır. En sık kullanılan araçlardan bazıları şunlardır:

- Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SSRS) (Gresham ve Elliot, 2008): Çocukların sosyal becerilerini belirleme, eksiklerini tespit etme, gelişim alanlarını tanımlama amacıyla geliştirilmiştir. Çocukların ve ergenlerin sosyal becerilerini yedi kategoriye göre değerlendiren çok puanlayıcı bir değerlendirme aracıdır. (1) İşbirliği, (2) kendini ifade etme, (3) Sorumluluk, (4) Empati, (5) Özdenetim, (6) Katılım ve (7) Öz farkındalık alt boyutlarından oluşmaktadır.

- Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi (SSIS) (Gresham ve Elliot, 2008): SSRS'yi sorunlu davranış ölçümlerini içeren kapsamlı değerlendirme ve tedavi paketidir. Bu değerlendirme aracının alt boyutları şunlardır: (1) Sosyal yetenek, (2) Sosyal problemleri çözme, (3) Duygusal kontrol, (4) Empati, (5) Sosyal sorumluluk, (6) Akran ilişkileridir.
- Sosyal Beceri Envanteri (SSI) (Elliot, Gresham ve Freeman, 2011): Bireyin sosyal etkileşimlerde nasıl davrandığını, sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu araç çocuklar ve ergenlerdeki sosyal becerileri dört kategoride değerlendirilmektedir. Bunlar; (1) İşbirliği, (2) Kendini ifade etme, (3) Sorumluluk ve (4) Özdenetimdir.
- Sosyal Duyarlılık Ölçeği (SRS) (Constantino ve Gruber, 2012): Bu araç otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve ilgili rahatsızlıkları olan bireylerin sosyal yeteneklerini ölçmektedir. Bu değerlendirme aracının alt boyutları şu şekildedir: (1) Sosyal iletişim, (2) Sosyal etkileşim (3) Sosyal farkındalık (4) Sosyal motivasyon (5) Sosyal esnekliktir.
- Kişilerarası Tepkisellik Ölçeği (IRI) (Davis, 1983): Bireylerin duygularını anlama, empati yapma ve ampatik ilişkiler kurma becerilerini belirleme ve değerlendirme aracıdır. Bu araç empatiyi dört alt ölçeğe dayalı olarak ölçmektedir. Bunlar (1) Perspektif alma, (2) Fantezi, (3) Empatik kaygı ve (4) Kişisel sıkıntıdır.
- Çocuklar için Davranış Değerlendirme Sistemi (BASC) (Reynolds ve Kamphaus, 1992): Çocuklarda ve ergenlerde sosyal becerileri ve diğer işlevsellik alanlarını değerlendirmektedir. Bu değerlendirme aracının alt boyutları (1) Dışlayıcı davranışlar, (2) İçsel duygusal durumlar, (3) Sosyal ilişkiler (4) Okul işlevleri (5) Kendilik algısıdır.
- Çocuk Davranışı Kontrol Listesi (CBCL) (Achenbach ve Rescorla, 2001): Bu araç çocuklarda ve ergenlerde sosyal beceri ve davranış problemlerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Bu değerlendirme aracının alt boyutları (1) İçselleştirilmiş sorunlar (2) Dışsallaştırılmış sorunlar (3) Sosyal sorunlar (4) Dikkat problemleri (5) Okul sorunlarıdır.

Sosyal becerilerin değerlendirilmesine yönelik ölçme araçları yanında, hedef kişinin/çocuğun bu becerilerinin değerlendirilmesinde gözlem de kullanılmaktadır. Bu kapsamda hedef öğrencinin/bireyin, öğretmeni veya anne babası gibi uygun kişiler

tarafından gözlenmesi ve bu gözlemlerin rapor şeklinde sunulması söz konusudur. Bu araştırmacının yapılandırılmış durumlar oluşturarak kişiyi gözlem altına aldığı ve davranışlarını incelediği süreçleri içermektedir. Bu yöntemde, bireyin doğal ortamlarda veya laboratuvar ortamında müdahale edilemeden nasıl davrandığı kaydedilmektedir. Gözlem yöntemi bireyin davranışlarını ve tepkilerini anlamak, onun hakkında bilgi edinmek ve inceleme amacı doğrultusunda bilgilere ulaşmak için kullanılan bir yöntemdir (Bacanlı, 2015; Gözün Kahraman, 2018). Gözlemin gerçekleştirildiği ortamın iyi organize edilmesi ve gözlem sonuçlarının yansız bir şekilde kaydedilmesi bu noktadaki önemli hususlardandır.

Bireyin/çocuğun sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde hem diğer tekniklere ek bir süreç olarak hem de başlı başına bir teknik olarak gözlem de yapılabilmektedir. Gözlem tekniği, birey/öğrenci ve çevresiyle yapılan görüşmeleri içermektedir. Bu görüşmelerin temel amacı, kişinin geçmiş yaşantısında kullandığı becerileri belirlemektir. Görüşme yöntemi, öğrencinin kendisi ile yürütülebileceği gibi, öğrencinin öğretmeni, akranları ve ebeveynleri ile de gerçekleştirilebilmektedir. Görüşme öncesinde, görüşülecek kişi ve kişilere bilgi verilmesi, soruların açık ve anlaşılır olması, konuyla ilgili olması gibi faktörlere dikkat edilmesi önemlidir. Bu kapsamda görüşme yöntemi, bireylerin/öğrencilerin deneyimlerini ve görüşlerini anlamak, becerilerini değerlendirmek ve amaç doğrultusunda onun hakkında bilgi toplamak için kullanılabilen bir veri toplama aracıdır (Avcıoğlu, 2005). Bu noktadaki sosyal becerilerin değerlendirilmesine yönelik olan her aracın kendi içerisinde güçlü yanları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Buna dayalı olarak, uygun aracın seçiminin, değerlendirilen bireyin özel ihtiyaçlarına ve ele alınan araştırma sorularına dayanması gerektiği bilinmelidir.

Sosyal Beceri Eğitimi

İlk çocukluk yıllarından itibaren çocuklar, göz teması kurma, konuşmayı başlatma ve sürdürme, karşısında konuşan kişiyi dinleme ve uygun tepkiler verme gibi iletişim becerilerini kullanmaya başlamaktadır. Bu becerileri başlangıçta sosyal öğrenme, model alma ve gözlem yoluyla farkında olmadan öğrenmeye başlamakla birlikte, çeşitli yollarla da geliştirmektedir (Avcıoğlu, 2005). Sosyal beceri eğitiminde ilk adım çocuğun bireysel özelliklerine göre, sosyal beceri eğitimine nereden

başlanacağına ve nelerin yapılması gerektiğine karar vermektir (Westwood, 1993). Bu doğrultuda,

Çocuğun sosyal beceri ihtiyaçlarının belirlenmesinden sonraki aşamada yapılacaklar arasında bu ihtiyaca uygun eğitim programının geliştirilmesi gelmektedir. Sosyal beceri eğitimi sürecinde gelişimsel bir sıranın izlenmesi gerekmektedir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- (1) Uyarıcıya dikkat etme
- (2) Uyarıcılara tepki gösterme
- (3) Belirlenen kurallara uyma
- (4) Çevresini araştırma ve keşfetme
- (5) Toplumsal davranışlarda beklenen becerileri yerine getirme
- (6) Güdülenme ve doğru davranışların kazanılması (Hewett, (1999) Akt. Avcıoğlu, 2005).

Sosyal beceri eğitiminde kullanılan farklı teknik ve yöntemler vardır. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Gözlem: Sosyal becerilerin doğal ortamlarda belirlenmesinde kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir. Gözlemde araştırmacılar veya gözlemciler tarafından belirli bir süre boyunca bireyleri gözlemlenerek, onların sosyal etkileşimleri ve davranışları sistematik bir şekilde kaydedilmektedir. Gözlem süreci genellikle bir veya birden fazla ölçüt belirlenerek gerçekleştirilmektedir. Sosyal becerileri gözlem yoluyla belirlemek araştırmacılara, bireylerin sosyal etkileşim becerilerini, problem çözme yeteneklerini, iletişim becerilerini ve sosyal kurallara uyum sağlama durumlarını değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Gözlem, gerçek zamanlı veri toplama imkânı sağlayarak bireylerin sosyal etkileşimlerindeki güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemek için objektif bir temel sağlamaktadır (Duchesne ve Ratelle, 2018). Gözlem yapma süreci, aşağıdaki adımları içermektedir (Bacanlı, 2015):

1. *Amaç belirleme:* Gözlem yapma sürecinin amaç(lar)ı ve hedefleri belirlenmektedir. Bu adım, araştırmacının/gözlemcinin neyi gözlemlemek istediğini ve hangi sosyal becerilerinin inceleneceğini netleştirmesini sağlamaktadır.

2. *Gözlem planlaması:* Gözlem yapılacak ortam, zaman aralığı ve katılımcılar gibi etkenler dikkate alınarak bir gözlem planı oluşturulmaktadır. Gözlem planı, gözlemcinin hangi davranışı, ne kadar süreyle ve hangi yöntemlerle gözlemleyeceğini belirlemektedir.
3. *Gözlem tekniklerinin seçimi:* Gözlemcinin kullanacağı teknikler belirlenmektedir. Kullanılabilecek teknikler arasında doğrudan gözlem, yapılandırılmış gözlem formları, video kaydı veya ses kaydı gibi araçlar yer almaktadır. Kullanılacak teknik ve araçlar araştırma sorularına ve gözlemcinin tercihlerine göre yapılmaktadır.
4. *Veri toplama:* Gözlemcinin belirlediği plan ve tekniklere göre, veri toplama süreci gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada, gözlemci dikkatini belirli davranışlara veya etkileşimlere yöneltmekte ve bunları kayıt altına almaktadır. Veriler notlar, kayıtlar veya görsel materyaller şeklinde toplanmaktadır.
5. *Veri analizi:* Toplanan verilerin analizi bu aşamada gerçekleştirilmektedir. Verilerin incelenmesi, sınıflandırılması, kodlanması ve anlamlı desenlerin ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasında çeşitli yöntemler kullanılmaktadır.
6. *Yorumlama ve Sonuçlar:* Analiz edilen verilerin temelinde yorumlama yapılmaktadır. Bu yorumlar, sosyal becerilerin güçlü yönlerini, geliştirilmesi gereken alanlarını ve sosyal becerileri etkileyen faktörleri ortaya koymaktadır. Gözlem yapma süreci, sosyal becerilerin değerlendirilmesinde objektif bir bakış açısı ve bilimsel bir temel sunmaktadır.

Model alma: Bir bireyin başka bir bireyi ya da bir olayı taklit ederek, davranışlarını ve becerilerini geliştiren model alma süreci, bir modelin gözlenmesiyle başlamaktadır (Mağden ve Özdemir, 2016). Model alma süreci dört temel aşamadan oluşmaktadır:

1. *Dikkat:* Bireyin dikkatini modele odaklandığı, modelin özelliklerine, davranışlarına ve davranışlarının sonuçlarına dikkat ettiği aşamadır.
2. *Bellek:* Gözlemlenen davranışların hatırlama ve belleğinde tutma sürecidir. Birey, modelin davranışlarını belleğinde tutmaktadır ve sonra uygulama aşamasında hatırlamaktadır.
3. *Taklit:* Gözlemlenen davranışların taklit edilme sürecidir. Birey, modelin davranışlarını kendi davranışlarına uyarlayarak taklit etmeye çalışmaktadır.

4. *Motivasyon:* Taklit edilen davranışlar olumlu sonuçlar doğuruyorsa, birey daha fazla motive olmakta ve bireyin taklit etme eğilimi artmaktadır. Olumlu takviyeler, ödüller veya başarılar da motivasyonu artırmaktadır (Bandura, 1977).

Akran Destekli Öğrenme: Öğrenme sürecinde akranların birbirlerine yardımcı oldukları, bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları, birlikte çalıştıkları ve birbirlerini destekledikleri bir yaklaşımdır (Avcıoğlu, 2005; Kerr ve Nelson, 2010). Akran destekli öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışarak birbirlerine destek olarak ve birlikte öğrenerek bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları ve bu çerçevede sosyal becerilerinde gelişimin sağlandığı bir öğrenme sürecidir. Öğrenciler, akranlarıyla etkileşim halinde oldukları süreçte empati kurma, işbirliği yapma, iletişim becerilerini kullanma ve problem çözme yeteneklerini geliştirme gibi sosyal becerileri daha etkin bir şekilde kullanma fırsatı bulmaktadırlar. Akran destekli öğrenme ortamında yaşanan sosyal etkileşimler, öğrencilerin duygusal zekâ, sosyal farkındalık, takım çalışması ve liderlik gibi sosyal becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (O'Donnell ve King, 1999). Akran öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için belli başlı aşamalar yer almaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. *Konunun belirlenmesi:* Akran öğretimiyle kazandırılacak konu veya beceri, öğrencinin ihtiyaç ve hedefleri dikkate alınarak seçilmektedir.
2. *Akranların ve öğrenenlerin belirlenmesi:* Öğrencilerin yetenekleri, deneyimleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak akran eğitmenleri ve öğrenenleri belirlenmektedir.
3. *Öğrenme ortamının belirlenmesi:* Öğrencilerin etkileşimlerini destekleyecek, işbirliğini teşvik edecek ve öğrenmeye uygun materyalleri içerecek şekilde akran öğretiminin gerçekleştirileceği öğrenme ortamı seçilmektedir.
4. *Akran eğitmenlerinin eğitimi:* Eğitmenler, öğretim becerilerini geliştirmek için pedagojik yöntemler, iletişim becerileri ve rehberlik teknikleri gibi konuları içeren eğitimler almaktadır.
5. *Uygulamanın gerçekleştirilmesi:* Öğrenme etkinlikleri ile akran öğretimi süreci başlatılmaktadır. Akran eğitmenleri, öğrencilere konuyu aktararak rehberlik yapmakta ve etkileşimi yönetmektedir.

6. *Değerlendirme ve geri bildirim:* Öğretim süreci boyunca öğrencilerin ilerlemesi ve performansı değerlendirilmektedir. Geri bildirimler verilerek gelişim alanları belirlenmektedir (Miller, Barbetta ve Heron, 1994).

İşbirlikçi Öğrenme: Öğrencilerin/çocukların birbirleriyle etkileşim kurarak, bilgi ve deneyimlerini paylaştığı işbirlikçi öğrenme yaklaşımı, aktif katılım gerektirmektedir. İşbirlikçi öğrenme modelinde, öğrencilerin gruplar halinde çalışarak birlikte öğrenmelerinin ve birlikte çözüm üretmelerinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu kapsamda, öğrenciler sosyal etkileşimler ve işbirliği yoluyla daha derin bir öğrenme deneyimi yaşamaktadırlar. İşbirlikçi öğrenme, bireylerin bilgiyi aktif olarak inşa etmelerini, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini, sorunları birlikte çözmelerini ve bilgiyi paylaşarak birbirlerine destek vermelerini sağlamaktadır. Öğrenciler grup projeleri, tartışmalar, rol oyunları ve ortak çalışmalar gibi etkileşimli etkinlikler yoluyla birlikte çalışmaktadırlar. Süreç içerisinde her öğrenci kendi düşüncelerini ifade etmekte, diğerlerinin fikirlerini dinlemekte, bilgiyi eleştirel bir şekilde analiz etmekte ve ortak bir çözüm bulmak için birlikte çalışmaktadır (Johnson ve Johnson, 1999). Bu kapsamda işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı eğitim süreçlerinde doğal olarak çocukların birlikte çalışma, işbirliği yapma, fikirleri paylaşma, kurallara uyma ve sorumluluklarını yerine getirme gibi becerilerinin harekete geçirilmesi sağlanmaktadır.

Oyun Temelli Eğitim: Eğitim sürecinde oyunun etkin bir şekilde kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olan oyun temelli eğitim, öğrencilerin oyun yoluyla öğrenmeyi deneyimlemesini ve içselleştirmesini hedeflemektedir. Bu kapsamdaki oyunlar, çeşitli öğrenme hedeflerine ulaşmak için tasarlanarak öğrencilerin etkin katılım sağlamasını teşvik etmektedir. Oyun temelli eğitim, bilgiyi aktarmanın ötesine geçerek öğrencinin aktif katılımını sağlamaktadır. Oyunlar, öğrencilerin problem çözme, iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek gerçek hayatta karşılaştıkları durumları çözmelerine ve uyum becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Spire, Hervey, Morris ve Stelpflug, 2012). Alanyazınında (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; Yıldırım ve Akkoyunlu, 2011). Oyunların öğrenciler arasında işbirliği, iletişim, liderlik, empati, problem çözme ve takım çalışması gibi sosyal becerilerin gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır. Örneğin, yapılan bir araştırmada oyun temelli eğitimin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği ve işbirliği yeteneklerini artırdığı bulunmuştur (Roebbers, 2004). Buna göre, oyunlar öğrenciler

arasındaki etkileşimi teşvik etmek iken, onların paylaşma, birlikte çalışma ve iletişim kurma gibi becerileri kullanmalarını gerektirmektedir. Bununla birlikte oyun temelli eğitimde rol almak, öğrencilerin farklı rolleri deneyimlemesine ve sosyal ilişkileri yönetebilme gücü elde etmesine fırsat sunmaktadır. Bu doğrultuda da oyun temelli eğitim uygulamaları ile öğrencilerin liderlik becerileri, işbirliği yapabilme yetenekleri ve sosyal etkileşimlerde uyum sağlama potansiyelleri vb. geliştirilmektedir (Yıldırım ve Akkoyunlu, 2011).

Hikâye Temelli Eğitim: Eğitim sürecinde hikâyelerin kullanılmasıyla ele alınan becerilerin öğrenilmesine yönelik bir yaklaşım olan hikâye temelli eğitimde, öğrenme materyali olan hikâyeler, masallar, romanlar veya kurgusal metinler aracılığıyla öğrencilerin katılımı ve etkileşimi teşvik edilmektedir. İlgili alan çalışmalarında (Fazal, Riaz ve Iqbal, 2014; Koshy, 2005; Mar, Oatley ve Peterson, 2009) hikâye temelli eğitimin öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığı ve dil becerilerinin, okuma anlama yeteneklerinin, yaratıcı düşünme becerilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve empati yeteneklerinin gelişimi üzerinde katkı sağlayıcı olduğu belirtilmektedir. Hikâye temelli eğitim, öğrencilerin duygusal bağ kurarak kendilerini hikâye karakterlerinin yerine koymalarını sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin empati yeteneklerini geliştirmelerine ve farklı bakış açılarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca hikâyeler aracılığıyla öğrencilere hayal gücünü kullanma, problem çözme, iletişim kurma ve takım çalışması gibi sosyal becerileri geliştirme fırsatı sunulmaktadır. Hikâye temelli eğitimin etkili olabilmesi için de seçilen hikâyelerin öğrencilerin ilgi ve yaş düzeylerine uygun olması, öğretmenlerin hikâyeleri etkileşimli bir şekilde okumaları ve öğrencilerin hikâyelerle etkileşimlerini ve düşünme süreçlerini yönlendirmeleri gerekmektedir (Gürol ve Keçecioglu, 2016).

Felsefe Temelli Eğitim: Öğrencilerin düşünme becerilerini, eleştirel analiz yeteneklerini ve değerlendirme kabiliyetlerini geliştirmek amacıyla felsefi düşünce ve kavramları temel alan bir eğitim yaklaşımı olan felsefi temelli eğitim, öğrencilerin kendi düşüncelerini sorgulamalarını, argümanlar oluşturup değerlendirmelerini, mantıksal düşünme becerilerini geliştirmelerini ve etik sorunlarla ilgili farkındalık kazanmalarını teşvik etmektedir (Lipman, 2003). Öğrenciler, filozofların düşüncelerini ve felsefi metinleri okuyarak, tartışarak ve analiz ederek felsefi kavramları keşfetmektedirler. Bu süreçte, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, problem çözme becerileri, analitik

düşünme becerileri ve mantıksal akıl yürütme becerileri gibi üst düzey düşünme becerileri gelişmektedir (Splitter ve Sharp, 1995). Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, fikirlerini savunmaları ve başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışmaları felsefe temelli eğitimin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bu sayede öğrenciler iletişim becerilerini geliştirmekte ve beraberinde saygı duymayı ve empati kurmayı öğrenmektedir. Bununla birlikte etik, ahlaki konular üzerine düşünme ve değerlendirme yapma becerileri kazanmaktadırlar (Topping, 2012). Felsefe temelli eğitim uygulanırken, öğretmenler, öğrencilere felsefi sorular sorma, tartışma ortamları yaratma ve düşüncelerini organize etme konusunda rehberlik etmektedirler (Murriss, 2017). Yapılan deneysel araştırmalarda (Gülen ve Arslan, 2014; Çalışkan, 2016) felsefi temelli etkinliklerin, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerinin yanında sosyal etkileşimlerini ve sosyal ilişkilerini de olumlu yönde etkilediği yönünde tespitler yer almaktadır. Buna göre, çocukların sosyal becerilerin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalarda çocuklar için felsefe temelli uygulamaların son derece önemli olduğu öne çıkmaktadır.

Sosyal Problem Çözme

Sosyal problem çözme becerisi, bir toplumda ya da bir grup içinde ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik olarak analitik düşünme, iletişim kurma, ekip üyeleri arasında işbirliği ve liderlik gibi becerileri kullanmaktadır. Bu beceri, sosyal problemleri tanımlamak, sebeplerini belirlemek, çözümler üretmek ve çözüm stratejilerini uygulamak için gerekmektedir (American Psychological Association [APA; Amerikan Psikoloji Birliği], 2017). Bununla birlikte sosyal problem çözme becerisi, günlük yaşamda karşılaşılan bireylerle iletişim kurma ve çatışma durumlarında çözüm yolları bulabilme yeteneğidir (Dinçer, Baş Teke, Aydın, İpek ve Göktaş, 2019). D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares'e (2004) göre sosyal problem çözme, bireylerin sosyal etkileşimlerdeki problemlerini tanımlamak ve çözmek için kullandıkları bilişsel ve davranışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerisi sosyal yaşam içinde bireylerce kabul görecektir şekilde, denge oluşturmak amaçlı yöntemleri uygulamayı içermektedir. Bir bakıma da sosyal problem çözme, sosyal hayatta karşılaşılan problemleri çözme yöntemidir (Berk, 2013).

Sosyal problem çözme becerisi, günlük hayat rutininde ortaya çıkan durumlara çözüm üretmektir. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerisi mutlu yaşamının temelini oluşturmaktadır (Bringham, 2016). Ayrıca sosyal problem çözme becerisinin, sosyal becerileri, akran ilişkilerini ve günlük duygu durumunu etkilediği gerçeği ile erken yaşlarda gelişiminin sağlanması oldukça önemlidir (Stevens, 2009). Günlük yaşamda karşılaştığı problemlerini çözümünde başkasının hüküm vermesini beklemek yerine, kendi çözümünü bulmaya çalışmak problem çözme yeteneğini geliştirmektedir. Böylelikle problemin ortaya çıkmasından ve çözümüne kadar çaba gösterirken bilgi, anlayış ve becerilerde gelişmiş olmaktadır. Bu beceri, bireyin çevresindeki kaynaklardan ne şekilde yararlanacağını öğrenmesi üzerinde etkilidir. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerisi bireyin kendine saygı ve özgüven becerilerinin kazanılmasında ve gelişmesinde büyük bir ivme kaydedilmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı da çocuklar, erken çocukluk döneminden itibaren problem çözme sürecine teşvik edilmelidir (Bringham, 2016).

Çocuklara sosyal problemlerini çözmeleri için çeşitli olanaklar sağlandığında, çocukların karşılaştırma yapma, bilgileri tekrar düzenleme, değerlendirme ve gözlem yapma gibi bilişsel becerileri geliştirilmektedir. Aynı zamanda demokratik tutum ve davranışlar da kazandırılmaktadır. Çocukların etrafındaki kişilere karşı bakış açılarını geliştirmeleri, akranlarıyla olan ilişkilerinde ve davranışlarında sorumluluk üstlenmeleri ve nihayetinde sosyal ilişkilerle ilgili anlayışlarını geliştirmeleri üzerinde teşvik edicidir (Terzi, 2003). Sosyal problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim programları, öğrencilerin bu becerileri nasıl öğrenecekleri ve uygulayabilecekleri konusunda bilgi ve beceriler sunmaktadır. Bu kapsamda, eğitim programlarında, öğrencilerin problemleri tanımlama ve problem çözme ile karar verme ve çatışma çözme gibi becerileri kazanmalarına yönelik adımlar takip edilmektedir. Bu çerçevede, sosyal problem çözme becerilerine yönelik eğitim programlarının uygulanmasıyla öğrencilerin aile yaşamından okul hayatına farklı alanlardaki birçok noktadaki başarısında ilerleme kaydedilebilmektedir.

Sosyal problem çözme becerisi, problemin tanınması ve tanımlanması ilgili bilgilerin toplanmasını, potansiyel çözümler üretilmesini, alternatiflerin değerlendirilmesini ve seçilen çözümün uygulanmasını ve değerlendirilmesini içeren çok adımlı bir süreçtir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares'e 2004). Bingham’a (2004) göre, sosyal problem çözme sürecinin bazı temel özellikleri vardır:

- Problemi tanımak ve problemi çözme ihtiyacı hissetmek,
- Problemi açıklamaya, bilgi toplama ve benzer problemleri kavramaya çalışmak,
- Probleme ilişkin veriler toplamak,
- Problemin konusu olan verileri seçerek düzenlemek,
- Problemin konusu ile ilgili toplanan verilerden yararlanarak farklı olası çözüm yolları belirlemek,
- Olası çözüm yollarını değerlendirerek problem durumuna göre en uygun olanlardan birini seçmek,
- Seçilen çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmektir.

D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) sosyal problem çözmenin beş aşamayı içeren çok adımlı bir süreç olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- (1) *Sorun yönelimi*: Sorunu tanıma ve tanımlama aşaması
- (2) *Bilgi toplama*: Sorunla ilgili bilgilerin toplanması aşaması
- (3) *Alternatiflerin üretilmesi*: Soruna bir dizi potansiyel çözüm geliştirme aşaması
- (4) *Karar verme*: Alternatifleri değerlendirme ve en iyi hareket tarzını seçme aşaması
- (5) *Uygulama ve doğrulama*: Harekete geçme ve seçilen çözümün etkinliğini değerlendirme aşamasıdır.

Sosyal Problem Çözme Becerisinin Aşamaları

Sosyal problem çözme becerisi, her bireyin kendine özgü düşünme tarzı olmakla birlikte belirli aşamaları içermektedir. Bu aşamalar birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu yönde yapılan sınıflandırmaların hepsinde ortak olan aşamalar ise şöyledir (Morgan, 2015):

Hazırlık: Problemin ne olduğu ve nasıl ortaya çıktığı belirlenmeye çalışılarak, problemle ilgili dokümanların toplanmaya başladığı aşamadır. Problem durumu çözülmeye çalışılmaktadır.

Kuluçka: Problem durumunun çözümünü zorlaştıran olguların yok olmaya başladığı aşamadır. Bu aşamada, birey problemin çözümüne katkı sağlayabilecek çeşitli faaliyetlerde bulunarak, problemle ilgili yeni bilgiler edinmektedir.

Kavrayış ya da Aydınlanma: Bu aşamada, birey problemin çözümüne ilişkin farklı bir fikir bulmaktadır.

Değerlendirme ve Düzeltme: Olası çözüm yollarından uygun olanın seçilerek problemin çözümüne kavuşturulup kavuşturulmayacağını test edildiği bir aşamadır. Bu aşamada, problem çözülmemiş olursa tekrar başlangıç noktasına dönmekte ve çözülür ise problem durumu ortadan kaldırılmış olmaktadır

Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yönelik Değerlendirme Yöntemleri

- (1) *Senaryo Tabanlı Değerlendirme:* Bireye gerçek veya hayali sosyal senaryolar sunularak, bu senaryolara nasıl tepki verdiği ve nasıl problem çözdüğü gözlenmektedir.
- (2) *Rol Oynama:* Bireye belirli bir rol verilmekte ve bu roldeki bir sosyal probleme yönelik çözümler üretmesi istenmektedir. Bu yöntem, bireyin gerçek zamanlı olarak sosyal etkileşimlerini ve problem çözme becerilerini gözlemlemek için etkili bir yöntemdir.
- (3) *Gözlem:* Bireyin gerçek yaşam ortamlarında sosyal etkileşimleri ve problem çözme becerileri doğrudan gözlenerek değerlendirme yapılmaktadır. Gözlem yöntemi, bireyin gerçek yaşam durumlarında nasıl davrandığını, problem çözme sürecini ve kullandığı stratejileri değerlendirmek için kullanılmaktadır.
- (4) *Anket ve Ölçekler:* Sosyal problem çözme becerisini değerlendirmek için kullanılan standart anketler ve ölçekler de bireyin problem çözme stratejilerini, duygusal tepkilerini, iletişim becerilerini ve empati yeteneklerini ölçmektedir. Bu yöntem, bireyin kendini değerlendirmesine dayanmakta iken genellikle nicel veriler elde etmek için kullanılmaktadır
- (5) *Derinlemesine Görüşmeler:* Bireyle yapılan derinlemesine görüşmeler, sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için kullanılan bir

başka yöntemdir. Bu görüşmelerde, bireyin problem çözme sürecini, kullanılan stratejileri ve problem çözme konusundaki düşünceleri hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilmektedir.

Çocuklar için Felsefe (P4C)

Çocuklar için felsefe (P4C; Philosophy for children), 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Öncelikle çocukların düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla, öğrencilerin sorularına cevap vermek yerine, onları soru sormaya teşvik eden bir eğitim yöntemi olarak öne çıkmıştır (Altunsöz, 2022). Çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımının kurucusu olarak kabul edilen Lipman'a (1974) göre, çocuklar için felsefe yaklaşımı üst düzey düşünme becerileri olan ve nasıl düşünmesi gerektiğini bilen öğrenciler yetiştirmek amacıyla uygulanan felsefi bir yaklaşımdır. Çocuklar için felsefe; uygun bir metinden, hikâyeden, gazete haberinden veya deneyimlerden yola çıkarak çocukların tartışmalar yürütmesini ve birbirleriyle diyalog kurmasını, kendi deneyim ve yaşantılarıyla bağ kurarak değerlendirme yapmasını içermektedir (Direk, 2008).

Çocuklar için felsefe, çocukların kendileri ve dünya ile ilgili durumları sorgulamalarını ve sorularına yanıtlar aramalarını sağlamaktadır. Bu sayede de çocuklar, kendilerine özgü bir bakış açısı kazanmakta ve dünyayı anlamlandırmaya başlamaktadır (Sharp, 2002). Bir başka anlatımla ise çocuklar için felsefe, merak ve ilgilerini karşılamaları için çocukları teşvik eden ve çocukların düşünme becerilerini geliştirerek ve dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olan bir eğitim yöntemidir (Smedley, 2012). Paley'e (2009) göre çocuklar için felsefe, çocukların kendileri ve dünya ile ilgili düşüncelerini ifade etmelerine ve problem çözmelerine yönelik bir yöntemdir. Bu sayede çocuklar iletişim becerilerini geliştirmelerine imkân bulmaktadır. Bu yöntem doğrultusunda yürütülen uygulamalar kapsamında, çocukların kendileri ve dünya ile ilgili düşüncelerini ifade etmesine fırsat verilmekte iken, düşüncelerini sorgulamasını da desteklenmektedir. Dolayısıyla, çocukların düşünme, sorgulama ve cesaretli olma becerilerinin geliştirilmesi noktasında oldukça önemli bir yaklaşımdır (Klein, 2015).

Çocuklar için Felsefenin Felsefi ve Eğitsel Temelleri

Çocuklar için felsefe uygulamalarını destekleyen isimlerin ilk buluşma noktası Sokratik düşünme tarzıdır. Bu yöntem, sorular sormak ve sorulara yanıtlar aramak üzerine kuruludur (Smith, 2011). Sokrates, çevresindeki insanlarla birlikte doğruyu bulmak için kendine özgü bir araştırma ve öğretim yöntemi kullanmaktadır. Sokratik düşünmede düşünceler paylaşılmakta ve yapılan eleştirilerle herkes tarafından kabul edilecek şeye ulaşılması istenmektedir. Bu diyaloglarda kavramlarla ilgili sınırlar belirlenip bir tanıma varılmak istenmektedir (Gökberk, 2007). Çocuklar için felsefe de sokratik yöntem kullanılmakta ve çocukların ulaştıkları felsefi kavramları ve soruları detaylandırarak düşünmelerini gerektiren bir eğitim süreci yer almaktadır (Direk, 2002).

Çocuklar için felsefe sokratik yöntemden faydalanmaktadır. Buna göre, sokratik yöntem ile çocuklar için felsefenin özellikleri karşılaştırmalı olarak belirli maddeler altında aşağıdaki gibi sıralanabilir (Reed ve Johnson, 1999).

1. Sokratik yöntem günlük problemlerden kaynaklanan sorunlarla ilgilenirken çocuklar için felsefe ilgi ve deneyimlerden yola çıkarak oluşturulan süreçlerle gerçekleştirilir.
2. Sokratik yöntem bireylerin/çocukların cevap arama becerilerini geliştirirken çocuklar için felsefe düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmesine yöneliktir.
3. Sokratik yöntem diyaloglarla öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarırken çocuklar için felsefe kolaylaştırıcı yönlendirmeler yaparak öğrencinin görüşlerini ortaya çıkarmaktadır.
4. Sokratik yöntemde merak ve heyecanla felsefe başlar. Çocuklar için felsefede merakın peşinden koşulur ve bu merak bireyi/çocuğu canlı tutar.
5. Sokratik yöntemde herkesle en ciddi konular konuşulur. Çocuklar için felsefede ise çocukların felsefeye değer katacağı kabul edilir.

Çocuklar için felsefenin sokratik yöntem özelliklerinden izler taşıdığı görülmektedir. Özellikle sınıf içinde yapılan tartışmalarda sokratik yöntemden faydalanılması mümkündür.

1970'lerde Matthew Lipman öncülüğünde ortaya çıkan çocuklar için felsefe yaklaşımı, Colombia Üniversitesi'nde felsefe alanında bir profesör olan John Dewey'in

düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik fikirlerinden etkilenmiştir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011). Matthew Lipman, John Dewey'in öğrenmeyi demokratik bir toplumun merkezine alan görüşünden ilham alarak çocuklar için felsefe metodolojisini oluşturmuştur. Lipman'ın metodolojisi, John Dewey'in eğitim ve öğrenim konusunda önerdiği demokratik değerleri ve becerileri öğretmeyi amaçlamaktadır (Okur, 2008). Buna göre, Lipman Dewey'in görüşlerini temel alarak çocuk ve gençlerde mantık becerilerini geliştirmek amacıyla, onların felsefe ile buluşması gerektiğini önermektedir (Daşdelen, 2021). John Dewey'in öğrenmenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği, neden yapılması gerektiği ve ne amaçla yapılması gerektiği konularında düşünmeye yönlendirmesi, çocukların kendi yaptıklarıyla ilgili konuşmasını sağlaması ve çocukları aktif hale getirmesi ile çocuklar için felsefe eğitimine yön verilmiştir (Okur, 2008). Bu bakımdan çocuklar için felsefede Sokrates ve Dewey gibi filozofların görüşleri ön plana çıkmaktadır. Çocuklar için felsefe eğitiminin, farklı fikirlerden beslendiği gerçeği ile farklı bakış açılarıyla zenginleştirilmesi de önem kazanmaktadır.

Türkiye’de Çocuklar için Felsefe

1974 yılında kurulmuş olan Türkiye Felsefe Kurumu'nun amacı Türkiye’de felsefenin toplumsal işlevini yerine getirebilmesi için uygun zemin yaratmaktır. Bu bağlamda, kurum 1979 yılından beri UNESCO’ya bağlı olan Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu (FISP) üyesidir. Kurum bünyesinde Hukuk Felsefesi, Çocuklar için Felsefe, Bioetik ve Fenomenoloji gibi birimlerle hizmet çalışmaları yapmaktadır (<https://www.tfk.org.tr/>).

Türkiye’de çocuklar için felsefe, Türkiye Felsefe Başkanı Ionna Kuçuradi ve Nuran Direk tarafından geliştirilen çalışmalar ile başlamıştır. Bu çalışmalar sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı, “UNESCO Dünya Felsefe Günü” nü okullarda kutlanmasını, Felsefe Kulüplerine Yeni Eğitsel Kol Yönetmeliği’ne yer verilmesini ve ilkokul, ortaokullara “Düşünme Eğitimi” adlı yeni bir ders eklenmesini kararlaştırmıştır. Türkiye Felsefe Eğitimi Kurumu ise 1993 yılında “Çocuklar için Felsefe” birimini kurarak bu alanda önemli bir adım atmıştır (Tepe, 2015).

Türkiye’de çocuklar için felsefe alanının gelişmesi, özellikle 1990’larda çocuk psikologları tarafından önerilen ve uygulamaya konulan çocuk felsefesi ve eğitim programları ile başlamıştır. Bu programlar, çocukların düşünme, sorgulama ve iletişim

becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır (Kara, 2005). Özellikle son yıllarda çocuklar için felsefe eğitiminin okullarda yer alması ve öğretmen eğitimlerinde çocuklar için felsefe konusunun daha fazla yer alması ile çocuklar için felsefe alanı Türkiye’de daha da gelişmeye devam etmektedir.

Çocuklar için Felsefede Amaç

Çocuklar için felsefenin amaçları, bireysel ve toplumsal açıdan ele alınabilir. Bireysel açıdan; doğru düşünmeyi sağlamak, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemek, ahlâk gelişimini ve dil becerisinin gelişimini öne çıkarmaktır. Toplumsal açıdan ise bireylerin duygularının gelişimini, kendi değer sistemlerini oluşturmalarını ve demokratik bilinci sağlamaktır (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çocuklar için felsefenin (P4C) amacı, çocukların düşüncelerini ortaya koyabilmeleri ve sorunlara çözüm üretebilmelerini sağlayarak, akıl yürütme ve muhakeme yapma becerilerini geliştirmektir (Karakaya, 2006). Çocuklar için felsefenin üst düzey düşünme becerileri, sosyalleşme, akıl yürütme, özgüven, motivasyon, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sosyal beceri, işbirlikçi çalışma gibi birçok beceri üzerinde olumlu etkisi görülmektedir (Taş, 2017). Lipman’a (2017) göre düşünme becerilerini geliştiren en iyi yaklaşımlardan biri çocuklar için felsefedir. Bu durumun nedeni de çocuklardaki merak duygusunu tetikleyerek, çocukların farklı duyguları konuşma, eleştirel düşünme, farklı değerleri fark etme, yaratıcılık ve bir topluluğa ait hissetme gibi kazanımlar elde etmelerini sağlamasıdır.

Lipman (2004) çocuklar için felsefenin amaçlarını özetle şekilde sıralamaktadır:

- Yaratıcılığı geliştirme
- Benlik bilinci ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme
- Akıl yürütme yeteneğini geliştirme
- Etik değerleri desteklemedir.

Felsefe eğitiminin verdiğı destekle bireyler kendi fikirlerini geliştirmek amacıyla, doğru değerlendirmeler yapma ve bağlantılı düşünme becerisi edinimi ile insan hakları ve etik bilgisi eğitimi de gerçekleşmektedir (Kuçuradi, 2013). Çocuklar için felsefe eğitiminin başlangıç noktası, düşünme ve dil arasındaki ilişkidir. Bu sebeple de genel amaçları arasında çocuklarda soru sorma, dil becerilerini geliştirme, okuma ve

eylemlerle düşünme becerilerini geliştirmek yer almaktadır (Direk, 2002). Diğer bir anlatımla, çocuklar için felsefe eğitiminde temel amaç çocuklara düşünme ve felsefi düşünme becerileri kazandırmaktır. Bu kapsamda felsefi düşünme becerisinin elde edilmesinin sonuçları ve gereksinimleri olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle çocukların dil ve tartışma becerilerine sahip, etik değerlere sahip iyi bir vatandaş haline gelmeleri düşünme becerilerini başarmalarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Tepe, 2015). Çocuklar için felsefe programının temeli, düşünme eğitimini çocuklara kazandırmak üzerine kuruludur. Programda çocukların neyi düşünmeleri değil, nasıl düşünmeleri gerektiği öğretilmekte ve farklı bir bakış açısı kazandırılmaktadır (Gür, 2011).

Çocuklar için felsefenin amaçları ile ilgili ortaya çıkan görüşlerin yanında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO (2007) çocuklar için felsefenin amaçlarını altı maddede toplamıştır:

- Bağımsız düşünebilme yetisi
- Özenli vatandaş olabilme
- Kişisel gelişimi destekleme
- Dil, tartışma ve konuşma becerilerini artırma
- Felsefeyi kavramlarla anlatabilme
- Çocuklar için bireye özgü metotlar oluşturma

Bu noktalardan hareketle, çocuklar için felsefe, çocukların eleştirel, yaratıcı ve bağımsız düşünmeyi öğrenmelerini sağlamanın yanında, farklı bakış açılarını anlamasına ve değerlendirmesine katkı sağlayan ve sosyal ve duygusal zekâlarını geliştirerek iletişim kurma ve problem çözme becerilerini güçlendiren yaklaşımdır.

Çocuklar için Felsefe'nin İçeriği

Çocuklar için felsefede kullanılan içerikler, hayatta karşılaşılan olaylar ve problemler ile ilgilidir. Bu sayede, ele alınan durumlar çocuklar için anlam taşıyan ve çocuğun ilgi duyduğu alanlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda içerikte arkadaşlık, dürüstlük, adalet, sorumluluk ve saygı gibi konular yer alabilir. İçeriklerin çocukları düşünmeye ve varsayımları sorgulamaya teşvik eder bir şekilde sunulması gerekmektedir. Çocuklar için felsefe öğretimde kullanılan malzemelerin de görsel

olarak ilgi çekici, yaşa uygun ve duyarlılığa önem veren bir yapıda olması gerekmektedir (Lipman, 1980).

Çocuklarla felsefe yapmak için kullanılan içerik belirli özellikleri taşımalıdır. Bu içeriğin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Saeed, 2005):

- Çocukların yaşına uygun ve onlar için ilgi çekici olmalıdır. Çocukların anlayabileceği bir dilde anlatıma ve örneklemelere sahip olmalıdır.
- Çeşitli fikirleri ve farklı bakış açılarını içeren anlatımları içermelidir. Bu sayede, çocukları eleştirel düşünmeye ve kendi görüşlerini ifade etmeye teşvik etmelidir.
- Çocukların felsefi tartışma, müzakere ve karşılıklı etkileşim ortamlarına katılmalarına olanak sağlamalıdır.
- Farklı kültürleri, kavramları, çıkarım ve varsayımları temsil etmelidir. Uygulamaya katılan (farklı kültüre veya farklı gelişim özelliklerine vb. sahip olan) çocukların hepsine yönelik olmalıdır.
- Çocuklar için düşünce ve merak uyandırıcı olmalıdır. Çocukları yaşadığı çevre hakkında sorular sormalarına ve keşfetmelerine teşvik etmelidir.
- Ahlaki ve etik konuların anlaşılmasını sağlamalıdır. Bu sayede, çocukların kendi ahlaki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
- Çocukların kendi inanç ve değerlerini düşünmelerini ve bu süreçteki fikirlerini düzenlemelerini sağlamalıdır.
- Görsel olarak ilgi çekici ve iyi tasarlanmış olmalıdır. Bunun için de renkli resimler ve görseller ile içerik çocukların dikkatini çekecek ve hayal gücünü harekete geçirecek şekilde organize edilmelidir.

Çocuklar için Felsefe’de Kullanılan Uyarıcılar

Çocuklarla felsefe yaparken günlük yaşam deneyimlerinden şiirlere ve hikâyelerden fotoğraf, resim gibi görsellere kadar birçok araçtan faydalanılmaktadır. Çocuklarla felsefe yaparken kullanılan uyarıcılardan olan hikâyeler, çocukların düşünme becerilerini geliştiren, felsefi kavramları anlamasına ve dil becerilerini kullanmasına katkı sağlayan bir kaynak görevi görmektedir. Hikâyeler çocukların hayat ve deneyimleri ile ilgili konuları ele almakta ve onların kendileri ile ilgili sorular sormalarını ve çözüm bulmalarını teşvik etmektedir. Bununla birlikte, bu hikâyeler

öğrencilerin kendilerine ve başkalarına karşı etik değerleri, dil becerilerini ve tartışma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Çocuklar için felsefe için yaklaşıma sahip olan Gareth B. Matthews, çocuklar için felsefe eğitimi alanında yapılan uygulamalarda, başlangıçta çocuk hikâyelerinin kullanılmasını önermektedir (Oktar, 2019). Hikâyeler, çocukların düşünme becerilerini etkileyen bir araç olarak görülmektedir. Çocukların hayal gücünü harekete geçirerek, duygusal bağ kurmalarını sağlayarak karmaşık kavramları daha anlaşılır hale getirmektedir. Böylece soyut felsefi kavramlar, somut olaylar ve karakterler aracılığıyla çocukların anlayabileceği şekilde sunulmaktadır (Lipman, 2003). Piaget'in vurguladığı gibi, çocuklar soyutlamaları anlamakta zorluk çekebilmekte ve teknik kavramlarla ilgilenmeyebilmektedir. Bu nedenle felsefi konuları çocuklarla paylaşırken, daha anlaşılır ve hayatlarına daha yakın olan kavramlara yönelmek önemlidir. Bu açıdan hikâye kitapları, felsefe kitaplarına kıyasla daha etkili bir araç olarak bu süreçte yer almaktadır (Saeed, 2005).

Çocuklar için Felsefe'de Kullanılan Öğrenme Yöntem ve Teknikleri

Çocuklar için felsefe temelli uygulamalar kapsamında, belli başlı yöntem ve tekniklere başvurulmaktadır. Bu yöntem ve teknikler eşliğinde çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı süreçler takip edilmektedir.

Çocuklar için felsefe eğitim programında dört farklı yöntem bulunmaktadır. Bunlar; *diyalog, metin okuma, izleme ve yaşam deneyimidir.* (Taşdelen, 2015)

Diyalog: Diyalog yöntemi, çocuklar arasında etkileşimli bir konuşma ortamı yaratmayı hedeflemektedir. Bu yöntemde çocuklar felsefi konular üzerine düşünmeye teşvik edilmekle birlikte, sorular sorarak fikirlerini paylaşmaktadır. Felsefe konuşmaları, Sokratik diyaloglar olarak adlandırılan iletişim yöntemine dayanmaktadır. Sokratik yöntem, çocukları sorularla yönlendirmekte ve onlara felsefenin konusunu ve mantığını keşfetme fırsatı sunmaktadır.

Metin Okuma: Metin okuma yöntemi, çocuklara felsefi metinlerin okunmasını ve analiz edilmesini içermektedir. Felsefi hikâyeler, masallar, mitler veya öyküler kullanılarak çocuklara felsefi konular aktarılmaktadır. Metinler üzerinden çocuklar,

felsefî düşünceleri anlamaya çalışarak sorular sormakta ve metindeki mesajları tartışmaktadır.

İzleme: İzleme yöntemi, çocuklara felsefi içerikli filmler, belgeseller veya tiyatro oyunlarının izletilmesini içermektedir. Bu yöntemle çocuklar, görsel ve dramatik yollarla felsefi konulara maruz kalarak düşünmeye teşvik edilmektedirler. Bu kapsamda, çocuklar izledikleri materyaller üzerinden karakterlerin eylemleri, kararları ve yaşadıkları deneyimler hakkında felsefi tartışmalar yapmaktadırlar.

Yaşam Deneyimi: Yaşam deneyimleri yöntemi, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylar, ilişkiler ve deneyimler üzerinden felsefi konuları keşfetmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler veya rehberler, çocukların deneyimlerini öğrenme fırsatına dönüştürmek için, sorular sorarak felsefi kavramlara ulaşmalarını ve bu kavramları anlamalarını sağlamaktadırlar.

Çocuklar için Felsefe’de Uygulanan Eğitim Metodları

Çocuklar için felsefe eğitimi metodlarına bakıldığında, Lipman metodundan farklı metodların da varlığı görülmektedir. Bu metodların birbirinin benzeri özellikleri olduğu gibi, farklı özellikleri de bulunmaktadır (Kayaalp, 2021). Çocuklar için felsefe yaklaşımında aşağıdaki gibi metodlar bulunmaktadır:

Matthew Lipman metodu: John Dewey’in eğitim modelinden örnek alınarak ortaya çıkmıştır. Lipman’ın öncülüğünü yaptığı bu eğitim metodu, felsefe yapmanın sadece üniversite öğrencilerine ait bir etkinlik olmadığını çocukların da felsefe yapabileceğini göstermektedir. Lipman metodunda ilk olarak sorgulama topluluğu oluşturulmaktadır. Bu sorgulama topluluğu soruşturma boyunca eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme biçimlerini kullanmaktadır. Bütün bunların sonucunda, çocukların akıl yürütme becerisi, muhakeme becerisi ve mantıksal analiz becerisi kazandıkları görülmektedir (Ünal, 2020). Lipman metodunda, tüm katılımcılar birbirini görebilecekleri şekilde daire ya da U düzeninde oturarak sesli bir hikâye okunmaktadır. Okuma bitince çocuklardan sorular istenmektedir. Sorular konulara göre gruplandırılmakta ve tahtadaki ilk soruyla tartışma başlatılmaktadır. Her çocuğa söz hakkı verilerek herkesten görüş alınmaktadır. Kolaylaştırıcı soruya yeterince cevap

aldıktan sonra veya uygun zaman olduğunu düşündüğünde, diğer soruya geçmektedir ve bu durum sorular son bulana kadar devam etmektedir.

Gareth B. Matthews metodu: Matthews, Lipman'dan farklı olarak sadece çocukların değil, büyüklerin de dâhil olduğu bir anlayış benimsemiştir. Kullanılan materyalleri felsefi hikâyelerle sınırlandırmamış, mitler, şiirler, masallar, günlük yaşam deneyimleri gibi edebi çalışmaları da dâhil ederek uyarıcı yelpazesini geniş tutmuştur. Öğretmenlerin sadece rehber olarak kalmadığı sorgulama boyunca eşitlik taraftarı olan ve çocukların kendini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam yaratması gerektiğini vurgulamıştır (Vansielegheem ve Kennedy, 2012).

Thomas E. Jackson metodu: Bu metod “her düşünce serbestçe ifade edilmelidir” ve “kim, hangi yaşta, ne söylerse söylesin, önemsenmelidir” ilkelerine dayanmaktadır. Okul öncesi dönemden başlayarak eğitim-öğretim müfredatına felsefe uygulamalarının dâhil edilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Karakaya, 2006).

Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) metodu: Catherine McCall tarafından ortaya atılan felsefi sorgulama topluluğu metodu akıl yürütme, anlam çıkarma, yaratıcı olma, sorgulama gibi beceriler üzerine kurulmuştur. Bu metoddaki en önemli uygulama sorgulama topluluğudur. Oturum başkanı veya kolaylaştırıcının mantık ve felsefe bilgisine sahip olduğu farklı dinamiklerle her çocuğa katılım şansı yaratılan farklı görüşlerin ortaya konduğu bir metoddur. Katılımcı tartışılan konuya ilişkin görüşlerini gerekçeleriyle belirtmelidir (McCall, 2013).

Nelson'un sokratik metodu: Bu metod da amaç felsefe yapmak değil, çocukları filozof yapmaktır. Sokratik sorgulama için kendi ilkelerini geliştirmiştir. Daha çok yetişkinlerle çalışmıştır. Nelson'un metodunda sadece bireylerin gerçek deneyimleri üzerinden soruşturma yapılmaktadır. Katılımcıların soruları anlaması ve örneklendirmesi ile fikir birliği yaratılmaktadır. Ortaklaşa ulaşılan varsayımlar sonucunda hakikatin genel-geçer olduğuna varılmaktadır (McCall, 2008).

Çocuklar için Felsefe’de Değerlendirme

Çocuklar için felsefede, çocuklarla felsefe yapmak için kullandığımız etkinlikler, materyaller ve yöntemler ile ilgili öğrenciler üzerindeki etkililiğini belirlemek, daha sonra yapılabilecek planlamalara yön vermek, çocuklar üzerindeki gelişimleri takip etmek için birçok değerlendirme tekniği kullanılmaktadır. Aşağıda bu değerlendirme tekniklerine örnekler verilmiştir:

- (1) Sınıf içinde yapılan tartışmalar, çocukların düşüncelerini ifade etmelerine ve diğerlerinin fikirlerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu tartışmalar, çocukların eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına teşvik etmektedir ve felsefi konuları derinlemesine analiz etmelerine yardımcı olmaktadır.
- (2) Çocuklar, çevrelerinde gözlem yapabilir ve bu gözlemleri analiz ederek düşünme becerilerini geliştirebilirler. Örneğin, doğada gözlem yaparak doğa olaylarını ve canlıları inceleyebilirler.
- (3) Çocuklar, sanat etkinlikleri ve yazma yoluyla düşüncelerini ifade edebilirler. Özgürce resim yapmak, hikâye ve şiir yazmak gibi etkinlikler, çocukların iç dünyalarını ifade etmelerine yardımcı olmaktadır.
- (4) Çocuklar, rol oynama ve drama etkinlikleri aracılığıyla farklı karakterleri canlandırarak farklı durumları deneyimleyebilirler. Bu etkinlikler sayesinde empati yetenekleri gelişmekte ve farklı bakış açıları sağlanmaktadır. Bununla birlikte felsefi konuları etkileşimli olarak keşfetmelerini sağlamaktadır (Ord, 2014).

Çocuklar için felsefe eğitiminin değerlendirme sürecinde akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirme, dereceli puanlama anahtarları ve kontrol listeleri alternatif değerlendirme yöntem ve araçları olarak kullanılabilir. Değerlendirme aşaması, çocukların kendi zihinsel süreçlerinin kontrolünü sağlamak için de kullanılmaktadır (Splitter ve Sharp, 1995).

Çocuklar için felsefenin değerlendirme aşamasında, felsefi kavramları irdelediğimiz dersin sonunda kolaylaştırıcı olan öğretmen tüm tartışmayı kapsayacak bir *öz değerlendirme*de bulunmaktadır. Bu yönlerdeki değerlendirmenin amacı, tartışmada ele

alınan felsefi soruya nihai bir cevap vermek değil, felsefi oturumun nasıl ilerlediğini ve bu oturumda öğrencilerin süreçte sorduğu sorular ve cevaplar doğrultusunda çıkan düşünceleri toplamaktır. Bu süreçte başvuru alan iki değerlendirme şekli yer almaktadır. Birincisi, felsefi düşüncelerini ifade eden ve oturuma katılan öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve ikincisi de kolaylaştırıcı konumunda yer alan veya oturuma dâhil olmayıp dışarıdan gözlem yapan bir uzman tarafından değerlendirilmenin yapılmasıdır (Gregory, 2008).

Çocuklar için felsefe eğitiminde *akran değerlendirme* çocuklar birbirlerinin fikirlerini, konu veya kavramlarla ilgili gerekçelerini değerlendirmekte ve geri bildirimler verilmektedir. Bu değerlendirmeyle çocuklar kendi fikirlerini açıkça ifade etmekte ve fikirlerini özgürce savunabilmektedir (Haynes, 2008).

Çocuklar için felsefe eğitiminin değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer araç da *süreç değerlendirmedir*. Bu değerlendirme yönteminde, çocuklarla felsefe yaparken sadece sonuca odaklanılmamakta, aynı zamanda süreç de önemli olmaktadır. Süreç değerlendirmesi, çocukların felsefi tartışmalara katılımını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kullanmalarını, fikirleri tartışma ve savunma yeteneklerini gözlemlemeyi hedeflemektedir (Haynes, 2008). Sonuç olarak, bu değerlendirme birey, öğretmen veya grup gibi süreçteki tüm öğeleri içermektedir. Çocuklar birbirlerini, süreci veya kendilerini ve öğretmenler birbirlerini veya kendilerini değerlendirebilmektedir. Burada değerlendirme çocukların düşünme becerini kapsayacağı gibi sürecin niteliğine yönelik de olabilmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Çocuklar için Felsefede Öğretmenin Rolü (Kolaylaştırıcı)

Çocuklar için felsefe yaparken öğretmenler, her bir düşünceye önem verdiklerini ve her öğrencinin düşüncesine saygı duyduğunu hissettirmelidir. Çocukları düşüncelerini ifade ederken cesaretlendirmeli ve onların fikirlerini önemseydiğini, değer verdiğini hissettirmelidir. Çocukların düşüncelerini dinlerken herhangi bir yargıda bulunmaktan ve ifadelerini düzeltmekten kaçınmalıdır. Böylece de çocuklar/öğrenciler kendi fikirlerini özgürce ifade edebilmektedir (Gönül, 2012).

Eğitim verilen her ortamda çocuğun en önemli sosyal etkileşim kaynağı eğitimcilerdir. Bu ortamlarda eğitimcilerden çocukların bilgiye nasıl ulaşabileceklerine ve onu nasıl kullanabileceklerine ilişkin rehber olmaları beklenmektedir (Taş, 2017).

Wartenberg (2018) çocukları merkeze alarak yürüttüğü felsefe sohbetlerinin sonucunda, çocuklarla felsefe sohbetlerine rehberlik edecek kişinin dikkat etmesi gereken kuralları aşağıda yer aldığı gibi açıklamıştır.

- Felsefi sohbetlerde rehber kişi konuyla ilgili bir duruş belirlemelidir.
- Rehber kişi katılmadığı fikirleri dahi anlamaya çalışmalı ve çocukların söylediklerini değerli bulmalıdır.
- Tartışılan konu soyut ise rehber kişi örnekler ve somut durumlarla konuyu daha anlaşılır hale getirmelidir.
- Tartışılan konuya ilişkin karşıt bir örnek vermelidir. Böylelikle çocukların farklı bakış açılarını görmelerini ve eleştirel düşüncelerini sağlamalıdır
- Eleştirilere dayanarak daha sağlam bir iddia ortaya atarak çocukların düşüncelerini sorgulamalarını ve geliştirmelerini sağlamalıdır.
- Rehber kişi konuya yönelik fikirlerini, gerekçelerle desteklemelidir.

Gaut ve Gaut'a göre, çocuklarla felsefe eğitim programı yapılırken öğretmenlerin çocuklara açıkladığı bazı önemli kurallar vardır. Bunlar:

- “Fikirlerinizi belirtmeden önce belirli bir süre düşünün”
- “Arkadaşlarınızın fikirlerini dikkatle dinleyin”
- “Aynı anda tek bir kişinin konuşmalıdır”
- “Arkadaşlarınızın fikirlerine saygılı olun”
- “Diğerleri fikirlerini paylaştığında bu fikre katılıp katılmadığınızı belirleyerek gerekçelendirmeler yapın” şeklindedir (Taş, 2017).

Çocuklarla felsefe yaparken öğretmenin tartışmayı yürütebilmesi için aşağıdaki gibi bazı durumlara dikkat etmesi gerekmektedir.

- Katılıyorum, katılmıyorum, kanıt, gerekçe, karşıt görüş, örnek, karşı örnek ve varsayım gibi sözcükleri kullanmaya teşvik etmelidir.
- Çocuklarla felsefe oturumuna başlamadan önce oturum kurallarını öğrencilerle belirlemelidir.

- Oturum esnasında çocuklardan aklımızdaki sorunun cevabını beklememeli, bir sonraki soruya geçmek ya da başka bir öğrenciye söz hakkı vermek için acele edilmemelidir.
- Çocuklarla felsefe oturum düzeninin göz teması kurulan, tüm çocukların yüzü birbirine dönük olacak şekilde oturan, oturumda bulunan çocukların eşit olduklarını hissettikleri çember düzenini oluşturmaktadır.
- Oturum esnasında sorulan sorular için bekleme süresi verilmelidir. Bu sayede öğrenciler sorular hakkında derinlemesine düşünmeye başlayacak ve bu onların soruyu anlamalarına, konuşma planı yapmalarına olanak sağlayacaktır.
- Felsefi soruya verilen öğrenci cevabını derinleştirmek için, takip eden soruları sormak tartışmanın niteliğini artırmaktadır.
- Öğretmenin tartışmadaki en önemli görevi, farklı bakış açılarını ortaya çıkarmaktır.
- Felsefi sorgulama esnasında öğrencilerin cevaplarını isimleriyle birlikte tahtaya yazmalı ve kavramların ortaya çıkmasını sağlamalıdır.
- Felsefe oturumunda taraf tutmadan ve kendi görüşünü ifade etmeden, çocukların doğru düşünmelerini sağlamaya yönlendirecek şekilde tarafsız olmalıdır.
- Tartışma konusunun dışına çıkmadan ana kavram veya öğrenilmesi beklenen düşünce üzerinde durularak sorular sormalıdır.
- Çocuklarla felsefe oturumu esnasında dikkati dağılan öğrencilere yönelik geldikleri kısma kadar özetleme yaptırabilir.
- Çocuklar düşüncelerini ifade ederken detaylandırma yapmalarına yardımcı olmalıdır.
- Çocuklarla felsefe oturumunun sonunda, çocukların değerlendirme aşamasına katılmalarına, kendilerini, birbirlerini ve süreci değerlendirmelerine yardımcı olmalıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Çocuklar için Felsefe Dersini Uygulama Şekli

Felsefi oturuma başlamadan önce oturma düzeni için, çocukların birbirlerini görebilecekleri, göz teması kurabilecekleri ve eşit olduklarını fark edebilecekleri çember oturma düzeni oluşturulmaktadır (Haynes, 2002).

Çocuklar için felsefe oturumunda, öncelikle öğrencilerin rahat bir ortamda düşünmelerini sağlamak için, *hazırlık ve rahatlatma çalışması* gerçekleştirilmektedir. Felsefe oturumunun da kuralları hatırlatılmaktadır. Bahsi geçen kuralların öğrenildiği gruplarda, bir önceki oturum ayrıca tekrar edilmeden yeni oturuma geçilebilmekte ve kuralların uygulanması konusunda hemfikir olma yoluna gidilmektedir. Felsefi oturumda kurallar hatırlatıldıktan sonra ise ısınma çalışması gerçekleştirilmektedir. *Hazırlık aşamasında* amaç, felsefi soruşturmada kullanılacak uyarıcıya dikkat çekmektir. Bu aşamada belirli bir kural yer almamaktadır. Drama, konu hakkında sorular, oyunlar ve sınıf içi etkinler kullanılarak başlanabilmektedir (Lipman, 2003). Daha sonrasında, çocuklar için felsefe eğitimi birbirini takip eden beş basamak halinde uygulanmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir (Gregory, 2008):

- (1) Uyarının sunulması
- (2) Tartışılacak konu, soru veya kavramların belirlenmesi
- (3) Sorgulama topluluğu
- (4) Değerlendirme
- (5) Pekiştirici felsefi etkinlikler

Uyarının sunulması, sunulan hikâyeler, geleneksel masallar, şiirler, fotoğraf, resim gibi görseller, karikatürler, mitolojik öyküler, film, animasyon ve videolar, müzikler, oyunlar, günlük yaşam deneyimleri, kurgusal hikâyeler, felsefi düşünme egzersizleri, düşünme deneyleri kullanılarak öğrenci düşünmeye yönlendirilmektedir (Haynes, 2002).

Tartışılacak konu, soru veya kavramların belirlenmesi, uyarıcının sunumu yapıldıktan sonra uyarının içindeki felsefi sorunun bulunması şarttır. Burada felsefi soruların bulunabilmesi için, kolaylaştırıcının katılımcılara bekleme süresi vermesi, sordukları soruları destekleyerek ana kavrama ulaşmalarını sağlamak gerekmektedir. Felsefi tartışma sorularını katılımcıların kendisi de bulabilmektedir. Ancak özellikle küçük yaş gruplarındaki çocukların felsefi kavramı bulması ve bu kavramla ilgili soru hazırlama daha güç olabilmektedir. Bu nedenle de daha küçük yaş grupları için tartışma sorularının kolaylaştırıcı tarafından önceden de hazırlanarak sunulması uygundur (Özdemir, 2022).

Sorgulama topluluğu, uyarın hakkında temel soruları sorarak kavramlara ulaşıldığında oturumun ilerleyen kısmında bu kavram ve sorularla ilgili öğrenciler/katılımcılar kendi görüş ve düşüncelerini ifade etmektedir (Gregory, 2008). Bu aşamada katılımcıların birbirlerinin görüşleri üzerine yorum yapmaları yeni fikirler üretmeleri beklenmektedir. Bu sorgulama süreci devam ederken de katılımcıların birbirlerine saygı duyması, soruşturmayı takip etmesi ve düşüncelerindeki değişimin farkına varması vb. dikkat edilmesi gereken hususlar arasındadır (Gregory, 2008).

Değerlendirme aşamasında da öğrenciler/katılımcılar hem kendilerinin hem de kolaylaştırıcının davranış, tutum ve hareketlerini genel olarak değerlendirmektedir. Felsefi oturum sürecinin sonunda, öz değerlendirme formları, gözlem formları ve grup tartışma değerlendirme formu kullanılarak değerlendirme yapılmaktadır (Kulkul, 2022).

Pekiştirici felsefi etkinlikler ise felsefi oturumun değerlendirilmesinin ardından felsefi sorunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesi için kolaylaştırıcı felsefi etkinlikler sunulmasını içermektedir. Bu etkinlikler deney, felsefi röportajlar, araştırmalar ve konu ile ilgili proje oluşturma gibi yaratıcı etkinlikler olabilmektedir (Kulkul, 2022). Bu bağlamda, çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamalarının içeriği, uyarıcıları, yöntem-teknikleri, metodları, değerlendirilmesi, öğretmenin rolü ve uygulanma şekli itibarıyla sahip olduğu belli başlı özellikler doğrultusunda yürütülmesi söz konusudur.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, çocuklar için felsefe (P4C), sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde iki başlık altında sunulmuştur.

Çocuklar için Felsefe (P4C) Programına İlişkin Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar

Karasu (2018) yürüttüğü çalışmada, “güzellik-çirkinlik, adil olma, özgürlük, iyilik-kötülük, arkadaşlık, mutluluk, sevgi, gerçek-hayal, duygular ve isimler” kavramlarını çocuklar için felsefe açısından incelemiştir. Çalışma grubuna dördüncü sınıfa giden 10 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman inceleme ile toplanmıştır. Çalışmada çocuklarla felsefe yapmak için ders planları hazırlanarak dört hafta boyunca 20 saat şeklinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacının katılımcı gözlemci olarak yer aldığı bu çalışmada,

Lipman metodu ve etkileşimli sesli okuma kullanılarak 10 adet kavram çocuk edebiyatı eserleriyle felsefi açıdan incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, işlenen kavramların Bloom taksonomisine göre üst basamaklarda yer alan çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda Çocuklar için Felsefe eğitiminin önemli değişiklikler yaptığını desteklemiştir. Sonuçta öğrencilerin felsefe etkinlikleri sayesinde Bloom taksonomisinin üst basamaklarında düşünmeye başladığının görülmesi ile Türkiye’de felsefe temelli uygulamalara daha fazla önem verilmesi ve bunların yaygınlaştırılarak kullanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Boyraz’ın (2019) eylem araştırması türündeki yaptığı çalışmasında, üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde çocuklar için felsefe programı ile düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 20 kişiden oluşan üçüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada verileri kişisel bilgi formları, geçerlik komitesi tutanakları, günlükler, alan notları, görüşme ve gözlem ile toplamıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilere düşünme ve iletişim becerileri ile ilgili hazırbulunuşluk tespiti yapılmış, sonrasında sınıf öğretmenine çocuklarla felsefe eğitimi verilmiştir. Öğretmen hayat bilgisi dersinde çocuklarla felsefe yaklaşımını kullanarak sekiz eylem planı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenin çocuklarla felsefe, düşünme eğitimi ve düşünme gibi konularda farkındalığının arttığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenin diyalogu takip etme, diyalogu yönlendirme, konudan uzaklaşmama ve özet yapma başlıklarında gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenin öğrencilerin düşüncelerine destek olma bağlamında; gerekçelendirme, açıklama yapma, ihtimalleri düşünme, düşünmeye cesaretlendirme, bakış açısını değiştirme, yankılama yapma ve düşünme için zaman tanıma başlıklarında gelişim gösterdiği ortaya konmuştur. Bunun yanında öğrencilerin özgüven kazandıkları ve derse katılımlarında isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir. Çalışmada Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitaplarında Çocuklar için Felsefe yaklaşımına yönelik etkinliklere yer verilerek öğretmenlerin kullanımına sunulması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Tozduman Yaralı (2020), Leo Lionni’ye ait Pezzettino, Frederick, Yeşil Kuyruklu Fare, Alexander ve Oyuncak Fare isimli dört resimli çocuk kitabını çocuklar için felsefe uygulamalarında kullanılabilirliğini incelemiştir. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda, Leo Lionni’ye ait kitapların

metafizik, sosyal ihtiyaç, zihin felsefesi, toplumsal ve siyaset felsefesi, değerler açısından dil ve bilişsel gelişim ile sosyal duygusal gelişim alanlarını desteklediği için beş-altı yaş ve yedi-sekiz yaş çocuklarla yapılacak felsefi sohbetlerde kullanımın uygun olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda, Lionni'nin kitaplarındaki mecaz ve ironi içeren ifadelerin felsefi sohbetlerle kazandırılabilmesine ve kitapların resimli olmasının dikkat çekici bir uyarıcı olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Lionni'nin kitaplarının farklı yaş gruplarına hitap eden bir derinlikte olduğuna yönelik tespitlerle birlikte, ilkökul düzeyindeki çocuklarla yapılacak felsefi sohbetlerde kullanılabileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Kaya'nın (2020) eylem araştırması deseninde yaptığı bir çalışmada, ikinci ve dördüncü sınıfa giden öğrencilerle çocuklar için felsefe uygulamalarını hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılmıştır. Çalışma grubuna 42 ilkökul öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocuklar için felsefe uygulamalarının çocukların sosyal farkındalık ve öz farkındalık becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Çalışmada çocuklar için felsefenin çocukların düşünme ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiği yönünde tespitlere ulaşılmıştır. Soru çeşitliliği, felsefi duyarlılık boyutlarında nispeten gelişim kaydedilmekle birlikte, demokratik sınıf iklimi yaratılmasında olumlu yönde gelişim olduğu da tespit edilen bulgular arasındadır.

Kayaalp (2021), ikinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, pandemi döneminde uzaktan eğitim yaparak sınıf öğretmeni ve öğrencilerle Türkçe dersinde Çocuklar İçin Felsefe uygulamaları yapmıştır. Çalışma grubunu 13 öğrenci ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan ders planları uzaktan eğitim aracıyla Türkçe dersinde toplam 25 ders saatinde uygulanmıştır. Çocuklar için felsefe uygulaması dikkat toplama çalışması, uyaran sunumu, tartışılacak ana sorunun belirlenmesi, sorgulama grubu, değerlendirme ve pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları biçiminde altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı verilerini günlükler, gözlemler, video kayıtlar ve görüşmelerle toplamıştır. Çalışma sonucunda ise öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine karşıt örnekler geliştirmeleri ya da desteklemeleri, sorgulamaya devam etme çabaları ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde katkı sağlayıcı olduğu gözlemlenmiştir. Soru seçimlerinde başkalarının fikirlerine önem verip seçimlerini bu yönde değiştirdikleri ve beraberinde özenli ve işbirlikli düşünme becerileri açısından da gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Oylama sırasında oluşan sorunlara kendilerinin çözüm bulmaları yaratıcı düşünme

becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Çalışmada, çocuklar için felsefe eğitiminden disiplinler-arası çalışılmasının hem yaklaşımın yaygınlaştırılması hem de çeşitli disiplinlerin için de kullanılması açısından bir alternatif teşkil edeceği vurgulanmıştır.

Turhan'ın (2021) eylem araştırması türündeki çalışmasında, çocuklar için felsefe programı uygulanarak öğrenci ürün performansları, gözlem formu, günlükleri ve görüşme formları aracılığıyla ele alınan beceriler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma grubuna üçüncü sınıf öğrencileri, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri dahil edilmiştir. Çalışmada beş hafta örgün ve beş hafta çevrim içi toplam on hafta süren uygulamalar sonucunda veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırmada çocuklar için felsefe dersi alan öğrencilerin soru sorma, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Çalışma grubunun soru sorarken var olan bilgilerden çıkarım yaparak soyut kavramlara ve kavramların anlamlarına ilişkin sorulara yönelerek soru sorma becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Çalışmadaki etkinliklerde bulunan sorunlara karşı sunulan çözüm önerilerini sorgulamak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Kolaylaştırıcı yaratıcı düşünme becerilerini koşullu sorular, hayali muhalifler ve kişisel analogiler kullanarak yaratıcı düşünmeyi geliştirici oyunlarla desteklemiştir. Çocuklar için Felsefe derslerinin son haftalarında öğrencilerde otokontrolün arttığı, öğrencilerin birbirlerine karşı daha saygılı davrandıkları ve özenli düşünme becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Özdemir'in (2022) doküman analizi yöntemiyle kurgulanan çalışmasında, Felsefe Dedektifi, Çıtır Çıtır Felsefe, Düşünme Çemberi, Çocuklar için Felsefe, Filozof Çocuk, dizilerinden yirmi kitap seçerek betimsel çözümleme yöntemiyle incelemiştir. Araştırma kapsamında yer alan kitapların konu, ileti, dil ve anlatım bakımından çocuğa göreliği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmadaki kitaplar nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarında yer alan metinler için: “*yazınsal mı, öğretici mi?, yazınsal ise belirli bir kurgu var mı?, Çocuğun düş kurmasına olanak sağlıyor mu?, Çocuğun yaş grubuna uygun mu?, Çocuklarda yaşama dair duyarlık oluşturabilecek nitelikte mi?, Yazınsal iletiler okura sezdiriliyor mu?, Yazar düşüncesini çocuğa kabul ettirme amacı taşıyor mu?*” soruları bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda da söz konusu kitapların Türkçe derslerindeki dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeye yönelik uygun araçlar olduğu ortaya konmuştur.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Banks (1987) deneysel modelde yaptığı araştırmasında, Çocuklar için felsefenin standart başarı testleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 272 öğrenci (ikinci, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri) oluşturmaktadır. Deneysel model kullanılarak yapılan araştırma sonucunda dördüncü sınıflarda okuma ve dil alanında ve beşinci sınıflarda matematik becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çocuklar için felsefe eğitimine katılan öğrencilerin okuma, dil ve matematik alanlarında yapılan ölçüme göre daha iyi konumda olduğu görülmüştür.

Chamberlain (1993) araştırmasında Matthew Lipman'ın hazırladığı Harry Stottlemeier'in Keşfi adlı kitabını değerlendirerek on iki hafta boyunca dört ve beşinci sınıf üstün zekâlı öğrenciye eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı amaçlamıştır. Deneysel desende yürütülen bu çalışmada “New Jersey Muhakeme Becerileri Testi”, “Ross Üst Bilişsel Süreçler Testi”, video kayıtları ve öğrenci günlükleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci günlüklerinin öğrencilerin mantıksal, üstbilişsel becerilerinin ve merakın arttığı, düşünmeye yönelik duyularının geliştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca New Jersey Testi'nde felsefe konu puanlarının edebi tartışma alanından daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Fisher (2001) çalışmasında ilkökul öğrencileriyle felsefi okuryazarlık ve tartışmaları birleştirerek “Düşünmek için Hikâyeler” yaklaşımını kullanmıştır. İlkokul düzeyinde felsefe eğitiminde kaynak olarak kullanılan kitap, çocuklar için felsefe eğitiminin düşünme becerilerini ve okuryazarlığı nasıl geliştirdiğini ele almaktadır. Çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirdiği belirlenen felsefi nasıl yönetileceği konusunda bilgiler sunulmuştur. Bu kapsamda, sadece çocuklar için felsefenin ne olduğu ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirilmesinde nasıl kullanılacağına bilinmesine değil, aynı zamanda öğretmenlerin çocuklara felsefe yapma ve düşünme becerilerini geliştirme konusunda nasıl ilerleyecekleri ile ilgili pratik bilgilere sahip olmasının gerekli olduğuna dikkat çekilmiştir.

Lukey (2006) çalışmasında çocuklar için felsefe Hawai'i programının öğrencilerin sınıf tartışmalarında yansıtıcı düşünmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak 52 öğrenci (birinci-dördüncü sınıf arası okuyan öğrencilerden) seçilmiştir. Öğrencilerle yapılan mülakatlar ve yazılı çalışmalar aracılığıyla programın etkileri üzerine öğrenci görüşleri elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda ele alınan eğitim programının yansıtıcı düşünme üzerinde geliştirici ve kolaylaştırıcı rol oynadığı görülmüştür.

Pennel (2012) çocuklarla felsefenin açıklayıcı tartışma, diyalog ve eleştirel okuryazarlık uygulamalarının okuduklarını anlamanın ve anladıklarını ifade etmenin temelinin oluşturan epistemolojik inançlar üzerindeki etkisine cevap aramıştır. Çalışma grubunu üçüncü sınıfta okuyan dört erkek öğrenciyle üç ay boyunca dört defa günde (35'er dakika) çocuklar için felsefe temelli okuma etkinlikleri yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuklar için felsefenin çocukların epistemolojik inançlarını etkilediği açıklanmıştır. Katılımcıların söylem ve inançlarının sosyokültürel yapılarla ayrılmaz bir bütün olduğu yönünde bir görüşe de ulaşılmıştır.

Colom, Moriyón, Magro ve Morilla'nın (2014) çocuklarla felsefenin uzun dönem etkileri üzerine yürüttüğü boylamsal bir çalışmada, öğrenciler ilkokuldan lise sonuna kadar haftada bir ders çocuklar için felsefe uygulamasına katılmışlardır. Çalışma yirmi sene süren boylamsal bir araştırmadır. Bu araştırma süresince deney grubunda 400'den fazla, kontrol grubunda 300'den fazla öğrenci gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre de çocuklar için felsefe öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklediği öne çıkmıştır.

Topping ve Trickey (2014), Matthew Lipman'ın çalışmalarını kullanarak 10 yaşındaki 180 öğrenciyle felsefede diyalogun rolü adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın verileri program uygulanmadan önce ve program uygulandıktan yedi ay sonra video kayıtlarının alınmasıyla toplanmıştır. Sonuçta, sınıf ortamındaki tartışmalara katılımı artış, birbirlerinin fikirlerini eleştirmede ve neden-sonuç ilişkisi kurmada gelişmeler yaşanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarında gelişmeler sağlandığı da kaydedilmiştir.

Daniel, Belghiti ve Auriac-Slusarczyk (2017), gömülü teori yöntemini kullandığı araştırmasında 10-15 yaşındaki beş grup çocukla matematik dersine yönelik adapte edilen çocuklar için felsefe içeriğiyle eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini incelemiştir. "Diyalojik Eleştirel Düşünme" aracı ile toplanan verilere göre, eleştirel düşünmenin yaratıcı, mantıksal, üst bilişsel ve sorumlu, benmerkezcilik ve inanışların göreliliği içeriğinde baskın olduğu öne çıkmıştır.

Toku ve Kono (2018) 10-12 yaş aralığındaki çocuklara iki yıl boyunca Tokyo'da bir çocuk kütüphanesinde çocuklar için felsefeyi eğitim programı olarak uygulamıştır. Bu kapsamda, çocuklar için felsefenin kütüphanelerle olan işbirliğinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yürütülen bu araştırmanın sonucunda, çocuklar

için felsefenin çocukları kitap okumaya ve derinlemesine düşünmeye yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cassidy, Marwick, Deeneyb ve Mcleand (2018), Felsefi Sorgulama Toplumu' nun (FST) öğrencilerin iletişim ve işbirlikli öğrenmelerini geliştirmek amacıyla pedagojik açıdan etkililiğini incelemiştir. Çalışmada, FST'nin marjinalleşmiş çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar, çocukların grup tartışmalarını, katılım düzeylerini, düşünsel becerilerini ve toplumsal vatandaşlık tutumlarını gözlemlemiştir. Araştırma sonuçları FST'nin öğrencilerin derse katılımlarını ve öz düzenlemelerini geliştirdiğini göstermiştir.

Sosyal Becerilere İlişkin Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akkuş (2005), özsaygı ve denetim odağını sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 460 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, “Coopersmith Özsaygı Envanteri” ve “Nowickistrickland Denetim Odağı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda kızların olumlu sosyal davranışlarının, erkeklere göre daha yüksek; erkeklerin olumsuz sosyal davranışlarının ise kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Doğuş sırası ile olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uygun ve Çetin (2012), yansıtıcı düşünme uygulamaları ile yapılan öğretimin ilköğretim öğrencilerine sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışma grubu deney ve kontrol gruplarına toplam 46 öğrenci dâhil edilmiştir. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu, kontrol grubu öğrencilerine göre daha olumlu bulunmuştur. Yansıtıcı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerinin başarılarının artmasında daha etkili ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2014), çalışmasında hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. İki deney ve bir kontrol grubu oluşturulan çalışmaya 120 çocuk dâhil edilmiştir. İlk deney grubuna Türkçe'ye uyarlanan “Hikâye Anlatma Temelli Sosyal Beceri Eğitimi”,

ikinci deney grubuna Türkçe'ye uyarlanan "Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi" on iki hafta boyunca ve haftada ikişer saatlik oturumlar halinde uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir ek müdahalede bulunulmamıştır. Veriler "Genel Bilgi Formu", Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu" ve "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu" ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen değerlendirmelerine göre hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin iletişim ve prososyal davranışlar boyutundaki sosyal beceriler üzerinde oyun temelli sosyal beceri eğitimden, oyun temelli sosyal beceri eğitiminin ise kendini kontrol ve atılganlık boyutundaki sosyal beceriler hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminden anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri beraber ele alındığında hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar boyutunda ve toplam sosyal becerilerde, oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların ise iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar, atılganlık boyutunda ve toplam sosyal becerilerde herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bilgiler ışığında, oyun temelli ve hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin etkilerinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut'un (2016), yarı deneysel desendeki çalışmasında, sosyal beceri eğitiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Coopersmith'in Özsaygı Ölçeği uygulanarak düşük ve orta düzeyde puan alan 26 öğrenci belirlenmiş olup 13 öğrenci deney grubunu ve 13 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. 12 haftalık sosyal beceri eğitimi alan deney grubunda ve herhangi bir işlem yapılmayan kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında özsaygı ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test özsaygı puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunurken, deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi ortalamalarında anlamlı farklılığın olmadığı ve programın etkisinin halen devam ettiği görülmüştür. Çocukların özsaygı puanlarında cinsiyet ve doğum sırası arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Dağ'ın (2017) sosyal beceri düzeyleri ile akademik başarılarının karşılaştırıldığı çalışması, 60-66 aylık ile 69 aylık ve üzeri ilkokula başlayan çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada beceri testleri, Sosyal Beceri Envanteri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve e-okul üzerinden almış oldukları ilk dönem not ortalamaları veri

toplama aracı kullanılmıştır. Çalışma grubuna 148 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmanın nicel analizlerinde 60-66 aylık öğrencilerin 69 ve üzeri öğrencilerin akademik başarı becerilerini kazanmada geride kalmıştır. Nitel verilerinde ise 60-66 aylık çocukların her halükârda okumaya geçtikleri, ancak el kasları gelişmediği için yazma konusunda çok kötü oldukları, dersteki dikkatlerinin, sosyalleşme düzeylerinin ve akademik başarılarının 69 ve üzeri aylık öğrencilerden düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

Güneş'in (2018) tarama yöntemindeki çalışması sosyal becerilerde çeşitli değişkenler işe koşularak ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Sosyal Beceri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu şehir merkezindeki 416 ve şehir merkezine bağlı köylerde ise 124 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada cinsiyet, köy veya şehirde eğitim görme, ödüllendirilme durumu, internet veya bilgisayar kullanma süresi, TV izleme süresi, sosyal etkinliklere katılma durumu ve sınıf öğretmeni tarafından sevilme algısı gibi değişkenlere göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uçan'ın (2019) betimsel ve ilişkisel tarama modelindeki çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve ebeveyn tutumları incelenmiştir. Çalışma grubunu 553 ilkokul öğrencisi ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma verilerinin toplanmasında Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveyn tutumlarının ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır. Ebeveynlerin demokratik tutumları arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin artacağı ve ebeveynlerin otoriter tutumları arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin azalacağı sonucuna varılmıştır.

Demirci (2019) tarafında yürütülen çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve okula uyum durumları ile kaygı düzeyleri demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma grubunu 344 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma verileri Kişisel Bilgi Formu, Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği ve Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formu ile toplamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen bu çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterliliklerinin; anne-baba öğrenim durumu, okul öncesi eğitim alma, okul kaygısı ve yaş değişkenleri açısından farklılaştığı ortaya konmuştur. Ayrıca

çalışmaya katılan öğrencilerin okul kaygılarının okul öncesi eğitim alma değişkeni açısından farklılaştığı görülmüştür.

Saygın'ın (2022) çalışması da sosyal beceri özelinde gerçekleştirilen etkinliklerin ilköğrencilerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri üzerindeki etkisini ele almıştır. Bir deney (n=17) ve iki kontrol grubu (n=16, n=16) üzerinde yürütülen bu araştırma ön test-son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desende bir araştırmadır. Çalışma verileri Sosyal Beceri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Algı Ölçeği ve KA-Sİ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği ile toplamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme, sosyal becerileri ile empatik eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha iyi olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde düzenleyecekleri grup etkinlikleriyle öğrencilerine iletişim kurma, tartışma, paylaşma, problem çözme ve karar verme gibi sosyal becerileri kazandırabileceği ve beraberinde kendilerinin olaylara farklı bakış açısıyla yaklaşarak eleştirel düşünme becerisini geliştirebilecekleri üzerinde durulmuştur.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Denham, Tan, Smethurst, Hatfield, Tribe'nin (2006) ilköğretimde sosyal beceri uygulamalarının etkisini inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubuna sosyal beceri programlarına uygularken kontrol grubu normal eğitimlerine devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubunun sosyal becerilerinin bu durumdan olumlu etkilendiği saptanırken ilköğretim okullarında sosyal katılıma destek verilmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

Larke'nin (2006) çalışmasında, öğretmenler ve öğrenciler arasında yapılan değerlendirmeler sonucunda, öğrencilerin dolaylı ve doğrudan fiziksel zorbalık davranışları ile sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada ilköğrencilerine çeşitli sosyal beceri ölçekleri ve zorbalık davranışlarına ilişkin anketler uygulanmıştır. Sonuç olarak da zorbalık yapan öğrencilerin sosyal becerilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç herhangi bir zorbalık türüne bakılmaksızın, kişiler arası ilişkileri yönetirken sosyal becerilerinin önemli olduğunu göstermiştir.

Hussein (2013) zorba, kurban ve zorba kurban olan öğrencilerin, sosyal ve duygusal beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırma kapsamında, ilköğul çocukları arasından zorba, kurban ve zorba-kurban olarak tanımlanan gruplardan örneklem

seçilmiştir. Araştırma verileri, çalışma amacına yönelik olarak sosyal beceri ve duygusal beceri ölçekleriyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda da erkek öğrencilerin zorba davranışlara kız öğrencilerden daha çok müdahil oldukları, zorbalık ve zorba kurbanlarının zorbalık yapmayan çocuklara göre nezaketli davranışlara sahip olma ve sosyal kurallara uyma olasılığının daha düşük olduğu tespit edilmekle birlikte, duygusal ve sosyal becerilerin zorbalıkla mücadelede etkili bir araç olabileceği vurgulanmıştır.

Bwayo'nun (2014) Uganda özelinde ilköğretim öğrencilerinin sosyal gelişimini içeren çalışmasında katılımcıların sosyal becerilere değer verdiği, ancak sosyal beceri tanımının aileler ve öğretmenler arasında kesin bir şekilde bilinmediği tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin sosyal becerilerini geliştirmek, derslerdeki sosyal beceri içeriğini netleştirmek ve öğretmen-aile arasında paylaşılan sosyal becerilerin anlaşılmasını sağlamak için hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Besi ve Sakellariou (2019) ise araştırmasında kapalı uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla 1.602 öğretmenin çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinin önemine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Nicel araştırma türündeki bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin iletişim ve davranışla ilgili öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verirken, okula yönelik tutumlarının, algılarının ve akademik becerilerinin geliştirilmesine ise daha az önem verdiği ortaya konmuştur.

Sosyal Problem Çözme ile İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yaban ve Yükselen (2007), araştırmalarında korunmaya muhtaç 7-11 yaş arası çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma grubuna ilköğretime devam eden 40 erkek ve 40 kız öğrenci dâhil edilmiştir. Veriler “Sosyal Problem Çözme Testi” ile toplanmıştır. Çalışmada sonuç olarak kız öğrencilerin sosyal problemleri çözmede erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları, 11 yaş grubu çocukların nesne edinme ile ilgili puanlarının, ilgi ve esneklik puanlarının cinsiyetle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca büyük yaş grubu çocukların problemin çözümüne ilişkin yeni çözümler bulmada daha başarılı oldukları ortaya konmuştur.

Gögebakan Yıldız (2013) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıfa giden 133 öğrenciyi üç deney ve iki kontrol grubu şeklinde ayırarak, birinci deney grubuna 12 hafta boyunca kubaşık öğrenme yaklaşımıyla Türkçe ve Sosyal Bilgiler programını anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirerek uygulamıştır. Birinci deney grubuna 19 saatlik anlaşmazlık çözümü eğitimi verilerek anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal bilgiler programı geleneksel eğitimle işlenmiştir. İkinci deney grubuna herhangi bir bütünleştirme yapılmadan Türkçe ve Sosyal Bilgiler programına göre kubaşık öğrenme uygulanmıştır. Üçüncü deney grubuna 19 saatlik anlaşmazlık çözümü eğitimi verilerek bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal bilgiler programı geleneksel eğitimle işlenmiştir. Kontrol gruplarında ise 2005 Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı uygulanmıştır. Çalışmanın verileri “Türkçe Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Başarı Testi”, “Sosyal Problem Çözme Senaryoları” aracılığıyla toplanmıştır. Bu doğrultuda, bütünleştirilmiş programın kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının öğrencilerin akademik başarı ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında bütünleştirilmiş programın geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanması ile sosyal problem çözme becerisinin arttığı, ancak akademik başarıda herhangi bir değişiklik olmadığı saptanmıştır.

Kesicioğlu (2015) araştırmasında okulöncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile çocukların gösterdikleri davranışsal sorunları incelemiştir. Çalışma grubuna 152 çocuk dâhil edilmiştir. Veriler “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda kişilerarası problem çözme becerileri düşük olan çocuklarda davranışsal sorunlar gözlemlenmiştir. Çocukların aile yapısı ve TV izleme sürelerine göre kişilerarası problem çözme becerilerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kaya, Tadeu, Sahranç, Arslan ve Demir (2017), masa oyunlarının okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen uygulanmıştır. Çalışma grubuna 4 öğrenci dâhil edilmiştir. Veriler “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda masa oyunlarının okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akdoğan (2018) da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme sürecindeki becerileri üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubuna 35 okul öncesi öğretmeni ve 250 çocuk dâhil edilmiştir. Veriler “Genel Bilgi Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile toplanmıştır. Elde edilen nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda ise öğretmenlerin tamamına yakının sosyal problem çözme becerisinin verilmesi gerektiğini belirtirken yarıdan fazlasının sosyal problem çözme becerilerinde teknolojiden ve anne-baba tutumlarından kaynaklı olarak yetersizliklerin olduğunu dile getirdiği görülmüştür. Erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kız çocuklara göre daha düşük olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme beceri puanlarının beş yaş okul öncesi çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akalın (2021) çocukların sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 20 deney grubu 20 kontrol grubu olarak 40 çocuk oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından “Yaratıcı Drama Eğitim Programı” ve kontrol grubuna MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. Veriler “Çocuk-Aile Bilgi Formu”, “Anaokulu ve Ana Sınıfı Davranış Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda ise deney grubunda yer alan çocukların yaratıcı drama eğitim programının uygulanması sonrasında sosyal becerilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bal (2022) tarafında yürütülen ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu ilkokula bağlı anaokullarında öğrenim görmekte olan 176 çocuk oluşturmuştur. Bu araştırmaya yönelik veriler “Demografik Bilgi Formu”, “Sosyal Problem Becerileri Çözme Ölçeği” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu” ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çocukların akran oyun davranışları ile sosyal problem çözme becerileri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Sosyal problem çözme becerilerinde çocuğun okulunun sosyo-ekonomik durumuna ve kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerilerinde çocuğun yaş grubu, cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve anne-baba öğrenim durumuna göre ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Oğur'un (2022) çalışmasında da 60-72 ay aralığındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyet düzeylerini yordama gücü incelenmiştir. Çalışma grubunu 70 öğrencinin oluşturduğu bu çalışmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" ve "60-72 Aylık Çocuklar için Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda ise sosyal problem çözme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterirken, anne-baba eğitim durumlarına, daha önce alınmış okul öncesi eğitim süresine ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Beelmann (2003) yürüttüğü bir çalışmada, sosyal ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerisini ele almıştır. Okul öncesi dönemdeki 32 çocuğun katılımıyla deneysel desende yürütülen bu çalışmada, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin içsel ve dışsal problemlerin çözümünde etkili olduğu yönünde tespitlere ulaşılmıştır.

Walker ve Henderson (2012) da çocukların mizaç özelliklerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin akademik başarıları etkileyen bir değişken olup olmadığını incelemiştir. Boylamsal olarak sürdürülen bu çalışmanın sonucunda, mizacın çocukların sosyal ve akademik gelişmelerinde önemli bir etken olduğu ve sosyal problem çözme becerisi açısından daha iyi konumda olan çocukların akademik başarılarının da daha iyi olduğu gözlemlenmiştir.

Valadi, Gabbard ve Hosshyari'nin (2020) kesitsel desende yaptıkları çalışmada ise 251 çocuklu aile üzerinde ev ortamındaki olanakların çocukların sosyal problem çözme ve iletişim becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda aile ortamının çocukların sosyal problem çözme becerileri ve iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu ve aile gelir durumunun, çocuk sayısının ve aile eğitiminin anlamlı bir farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın kavramsal çerçevesi kapsamında yapılan ilgili araştırmalara yönelik incelemeler göz önüne alındığında, etkileşimli okuma yöntemi ile sunulan çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların öğrencilerin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini inceleyen herhangi bir çalışmanın yer almadığı öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, hem sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini ele alarak hem de çocuklar için felsefe (P4C) temelli uygulamalarına dayalı

olarak yürütülecek bir çalışmanın da bütüncül bir anlayışla çok yönlü katkıları ortaya koyacağı öngörülmektedir.



BÖLÜM III

Bu bölümde çalışmanın yöntemi kapsamında yer alan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ön test-son test kalıcılık testine sahip kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol grubu x ön test, son test ve kalıcılık testi kullanılmıştır (2x3'lük split-plot faktöriyel desen). Karışık desenin uygulandığı araştırmalarda; en az iki değişkene sahip ve üzerinde etkisi incelenen bağımlı değişken bulunmaktadır. Bu iki değişkenlerden biri yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını ve diğer değişken ise deneklerin farklı zamanlarda tekrarlı ölçümlerini tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2019). Gruplar arası değişkeni deney (çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara katılan) ile kontrol (herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan) grupları ve gruplar içi değişkeni de ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri ifade etmektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim Bahar döneminde Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde MEB'e bağlı ilkokullardan basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen iki farklı ilkokulda öğrenime devam etmekte olan, herhangi bir atipik özellik göstermeyen ve daha öncesinde herhangi bir şekilde sosyal beceri ve/veya sosyal problem çözme temelli bir eğitime katılmamış olan ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Çalışmanın yürütülebilmesi için öncelikli olarak Şanlıurfa valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılımlarının sağlanmış olması amacıyla çalışma grubundaki öğrencilerin araştırmaya katılmaya ilişkin onayları alınmıştır. Katılımcı öğrencilere ait verilerin çalışma amacı doğrultusunda kullanılması ve deney grubundaki çocukların araştırmacı tarafından yürütülecek eğitim uygulamalarına katılımlarının sağlanması için de ebeveynlerden onam formu alınmıştır. Bu doğrultuda, ebeveynlerin eve gönderilen formlar aracılığıyla yürütülecek çalışmanın amacı ve süreci hakkında

açıkça bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Böylelikle, çalışma kapsamındaki deney ve kontrol grubundaki (ilkokul ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan) öğrenciler araştırmaya katılım usulleri bağlamında gerekli izinlerinin sağlanması koşuluyla çalışma grubunda yer almıştır. Araştırma kapsamında yer alacak deney ve kontrol gruplarında yürütülecek eğitimlerin birbirini etkileme olasılığına karşın her bir grubun farklı okullardan seçilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamdaki bir okulda yer alan bir şube çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara katılan deney grubunu ve bir başka okulda yer alan bir şube de herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan kontrol grubunu temsil etmektedir. Bu doğrultuda, Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde MEB'e bağlı ilkokullar arasından orta sosyo-ekonomik düzeyde (benzer) olanaklara sahip olan ve tam günlük eğitim veren iki farklı okuldaki iki sınıf çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Buna göre, çalışma grubunu deney grubunda (çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara katılan) 25 ikinci sınıf öğrencisi ve kontrol grubunda (herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan) 22 ikinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 47 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ve ebeveynlerin sosyodemografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ve Ebeveynlerinin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Özellik	Kategori	f	%	f	%	f	%
Yaş	8 Yaş	20	80	18	81,8	38	80,9
	9 Yaş	5	20	4	18,2	9	19,1
Cinsiyet	Kız	12	48	12	54,5	24	51,1%
	Erkek	13	52	10	45,5	23	48,9%
Doğum Sırası	İlk	9	36	6	27,3	15	31,9%
	Ortanca/lardan Biri	9	36	12	54,5	21	44,7%
	Son	7	28	4	18,2	11	23,4%
Kardeş Sayısı	Tek Kardeş	-	-	1	4,5	1	2,1%
	2 Kardeş	6	24	6	27,3	12	25,5%
	3 Kardeş	10	40	6	27,3	16	34,0%

	4 Kardeş ve Fazlası	9	36	9	40,9	18	38,3%
Anne Yaşı	30 yaş ve altı	6	25	2	9,1	8	19,1
	31-40 yaş	14	58,4	20	90,9	34	72,3
	40 yaş ve üzeri	4	16,6	-	-	4	8,5
Baba Yaşı	30 yaş ve altı	-	-	1	4,5	1	2,1
	31-40 yaş	15	60	20	91	35	74,5
	40 yaş ve üzeri	10	40	1	4,5	11	23,4
Anne Eğitim	Okur Yazar Değil	3	12,5	-	-	3	6,5%
	Okur Yazar	1	4,2	-	-	1	2,2%
	İlköğretim	16	66,7	18	81,8	34	73,9%
	Lise	2	8,3	3	13,6	5	10,9%
	Üniversite	2	8,3	1	4,5	3	6,5%
Baba Eğitim	İlköğretim	8	32	11	50	19	40,4%
	Lise	13	52	9	40,9	22	46,8%
	Üniversite	4	16	2	9,1	6	12,8%
Anne Meslek	Çalışmıyor	23	92	19	86,4	42	89,4
	Memur	1	8	1	4,5	2	6,4
	İşçi	-	-	2	9,1	2	4,3
Baba Meslek	Memur	7	28	2	9,1	9	19,1
	İşçi	5	20	4	18,2	9	19,1
	Serbest	13	52	16	72,7	29	61,7

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerine bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin %80'inin (n=20) 8 yaş, %20'sinin (n=5) 9 yaş, kontrol grubundaki öğrencilerin %81,8'inin (n=18) 8 yaş, %18,2'sinin (n=4) 9 yaşındadır. Deney grubundaki öğrencilerin %48'inin (n=12) kız, %52'sinin (n=13) erkek ve kontrol grubundaki öğrencilerin %54,5'inin (n=12) kız, %45,5'inin (n=10) erkek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin %36'sı (n=9) ilk sırada, %36'sı (n=9) ortanca veya ortancalardan biri ve %28'i (n=7) son sırada doğmuş, kontrol grubundaki öğrencilerin %27,3'ü (n=6) ilk sırada, %54,5'si (n=12) ortanca veya ortancalardan biri ve %18,2'si (n=4) son sırada doğmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ebeveynleri %24'ünün (n=6) 2 çocuk, %40'ının (n=10) 3 çocuk, %36'sının (n=9) 4 ve fazlası çocuğa sahiptir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %4,5'inin (n=1) tek çocuk, %27,3'ünün (n=6) 2 çocuk, %27,3'ünün (n=6) 3 çocuk, %40,9'unun (n=9) 4 ve

fazlası çocuğa sahiptir. Deney grubunun annelerinin %25'i (n=6) 30 yaş ve altı aralığında, %58,4'ü (n=14) 31-40 yaş aralığında, %16,6'sı (n=4) 40 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Kontrol grubunun annelerinin %9,1'i (n=2) 30 yaş ve altı aralığında, %90,9'u (n=20) 31-40 yaş aralığındadır. Deney grubunun babalarının %60'ı (n=15) 31-40 yaş aralığında, %40'ı (n=10) 40 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Kontrol grubunun babalarının %4,5'i (n=1) 30 yaş ve altı aralığında, %91'i (n=20) 31-40 yaş aralığında, %4,5'i (n=1) 40 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Deney grubundaki annelerin %12,5'i (n=3) okuryazar olmadığı, %4,2'si (n=1) okuryazar, %66,7'si (n=16) ilköğretim, %8,3'ü (n=2) lise, %8,3'ü (n=2) üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki annelerin %81,8'i (n=18) ilköğretim, %13,6'sı (n=3) lise, %4,5'i (n=1) üniversite mezunudur. Deney grubundaki babaların %32'si, (n=8) ilköğretim, %52'si (n=13) lise, %16'sı (n=4) üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki babaların %50'si (n=11) ilköğretim, %40,9'u (n=9) lise, %9,1'i (n=2) üniversite mezunudur. Deney grubu annelerinin mesleğine baktığımızda %92'si (n=23) çalışmıyor, %8'i (n=1) memurdur. Kontrol grubu annelerinin mesleğine baktığımızda %86,4'ü (n=19) çalışmıyor, %4,5'i (n=1) memur ve %9,1'i (n=2) işçidir. Deney grubu babalarının mesleğine baktığımızda %28'i (n=7) memur, %20'si (n=5) işçi, %52'si (n=13) serbest meslektir. Kontrol grubu babalarının mesleğine baktığımızda %9,1'i (n=2) memur, %18,2'si (n=4) işçi, %72,7'si (n=16) serbest meslektir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma amacı doğrultusundaki verilerin elde edilmesine yönelik olarak, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde “SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (Ataş, Efeçınar ve Tatar, 2016) ve sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesinde “Sosyal Problem Çözme Anketi” Özçelik (2021) kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ve anne-babalarına ait sosyodemografik özelliklerin toplanması için de araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ndan faydalanılmıştır.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Ataş, Efeçınar ve Tatar tarafından 2016 yılında geliştirilen SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Ek 1), 4-15 yaş arası çocuk ve ergenlerin

sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Ölçeğin uygulaması 4-15 yaş aralığındaki çocuğun sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla, çocuğun ebeveyni, öğretmeni veya çocuğu yakından tanıyan bir yakını tarafından formu doldurulması esasına dayanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, Türkçe ve İngilizce kaynaklarda yer alan ilgili çalışmalar ve kaynaklar taranarak araştırmacılar tarafından ölçek havuz maddeleri oluşturulmuştur. Bu doğrultuda 4-15 yaş arasını kapsayacak şekilde 350 egzersiz ve oyunla desteklenebilecek maddeler oluşturulmuştur. Bir özel eğitim merkezinde bireysel ve grup uygulamalarıyla hedef grup üzerinde üç yıl boyunca denenmiştir. Süreç sonunda maddelerden işlevsel olduğu gözlem yoluyla tespit edilen 76 madde ölçekte yer almıştır. Ölçekte yer alan maddeler için 5’li Likert tipinde bir değerlendirme yapılmaktadır. Buna göre, maddeler, “hiçbir zaman” için 1 puan, “bazen” için 2 puan, “kararsızım\bilmiyorum” için 3 puan, “sıklıkla” için 4 puan, “her zaman” için 5 puan şeklinde bir cevaplama seçeneğini içermektedir.

SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği için Ataş vd.’nin (2016) yürüttüğü geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise 369 anne, 99 baba, 179 öğretmen ve 80 çocuğun bakımından sorumlu kişiler olmak üzere 727 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizleri yapılması sonucunda SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin “bir iş yürütme becerileri, ilişki başlatma ve sürdürme becerileri, duygulara yön verme becerileri, sorun çözme becerileri, atılganlık becerileri, plan yapma, grupla iletişim saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri” olmak üzere yedi alt faktörün altında toplandığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin geliştiricileri tarafından gerçekleştirilen geçerlilik çalışmalarında yapı geçerliliği incelendiğinde; alt boyutlar ilişkisiz olarak ele alınmış uyum istatistiklerinden olan $GFI=0,92$, $AGFI=0,87$, $PRATIO=0,75$, $RMSEA=0,11$ ve $RMR=0,05$ olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin yapı geçerlilik düzeyleri ilişki başlatma ve sürdürme becerileri 0,89, plan yapma 0,95, duygulara yön verme becerileri 0,80, saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri 0,83, atılganlık becerileri 0,75, sorun çözme becerileri 1,00, grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri 0,84 olarak hesaplanmıştır. SBDÖ genel toplam puanının her iki ölçek genel toplam puanları ile de 0,75 düzeyinde korelasyon gösterdiği görülmüştür. SBDÖ alt boyut toplam puanlarının SBDÖ/4-6 ile 0,49-0,71 arasında, SBDÖ/7-12 ile ise 0,46-0,69 arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir.

Buna göre SBDÖ'nin kabul edilebilir düzeyde faktör yapısı ve iç tutarlılık saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,97 bulunmuştur. Alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları şu şekildedir; ilişki başlatma ve sürdürme becerileri 0,92, atılganlık becerileri 0,84, duygulara yönelik beceriler 0,84, saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri 0,84, sorun çözme becerileri 0,87, plan yapma 0,88, grupla etkileşim ve bir iş yürütme becerileri 0,91 olarak bulunmuştur. Çalışmanın iki yarım test güvenirlik analizine göre SBDÖ genelinin birinci yarı için 0,94, ikinci yarı için 0,95 Cronbach Alpha, Spearman-Brown katsayısı 0,86, Guttman İki Yarım Test katsayısı 0,86 olarak elde edilmiştir. SBDÖ geneline ilişkin birinci ve ikinci yarı arası korelasyon katsayısı ise 0,76 olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın test tekrar test güvenirliği için (15 gün arayla 41 kişiyle yapılan) iki uygulama sonucundaki korelasyon kat sayısının 0,63 ve alt boyutlarıyla korelasyonun 0,42 ile 0,71 arasında olduğu ortaya konmuştur.

Sosyal Problem Çözme Anketi

Özçelik tarafından 2021 yılında geliştirilen Sosyal Problem Çözme Anketi (Ek 2) ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır.

Ankette yer alan sorular ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuldaki akranları ile aralarında yaşadıkları güncel sorunlardan yola çıkılarak düzenlenmiştir. Anket formunda yer alan her bir örnek olay farklı bir problem durumunu içermektedir. Bu problem durumları; *“mızıkçılık, oyundan dışlanma, fiziksel ve sözel şiddet, verdiği sözü tutmamak, eşyaların izinsiz kullanılması, arkadaşlarını bastırma ve yönetme, birbirini dinlememe, paylaşımcı olmama”* olarak belirlenmiştir. Problem durumu verilen örnek olaydan sonra katılımcı öğrencilere “Sen bu problemi yaşadığında çözmek için ne yaparsın?” sorusu sorulmaktadır. Katılımcı öğrencilerin *“Ağlarım”, “Arkadaşlarımı kibar bir dille uyarırım”, “Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim”, “Ortamdan uzaklaşıyorum”, “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim”, “Farklı bir çözüm yolu üretirim”* olarak belirlenen üçü olumlu ve üçü olumsuz problem çözme tercihlerinden oluşan seçeneklerden birisini işaretlemesi istenmiştir. Anket formu hazırlanırken kapsam geçerlilik oranının hesaplanabilmesi için iki eğitim bilimci, bir program geliştirme ve on sınıf öğretmenliği alan uzmanlarından oluşan 13 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Özçelik'in hazırlamış olduğu anket formunun kapsam geçerlilik oranının hesaplanabilmesi için on üç uzman (iki eğitim bilimci, bir program geliştirme ve on sınıf öğretmenliği alan uzmanı) görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan oranda aranan minimum değer 0.54 iken elde edilen oran 0,63 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma kapsamında yer alan öğrencilere ve anne-babalarına ait sosyodemografik özelliklerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bu form, çalışma amacı doğrultusunda gerekli kişisel bilgileri içerecek şekilde düzenlenmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nda çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, baba yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği ile ilgili bilgilere ait sorular yer almaktadır. Bu formda yer alan sorular, her öğrencinin ebeveyni tarafından doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir.

Verileri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından yürütülen bu çalışmaya ait uygulama süreçleri ve verilerin toplanması belirli aşamaları içermektedir. Bu kapsamda takip edilen aşamalar aşağıda sıralanmıştır.

Çalışmanın yürütülebilmesi için öncelikli olarak Şanlıurfa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). Çalışmanın etik açıdan uygunluğunun beyanı için de Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Kurulu'ndan Etik Kurul İzni (08 oturum no ve 01-54 karar sayısı) alınmıştır.

Katılımcıların çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılımlarının sağlanmış olması amacıyla çalışma grubundaki öğrencilerin araştırmaya katılmaya ilişkin onayları alınmıştır. Katılımcı öğrencilere ait verilerin çalışma amacı doğrultusunda kullanılması ve deney grubundaki çocukların araştırmacı tarafından yürütülecek eğitim uygulamalarına katılımlarının sağlanması için de ebeveynlerden onam formu alınmıştır. Ebeveyn Onam Formu örneği Ek 5'de sunulmuştur. Bu doğrultuda, ebeveynlerin eve gönderilen formlar aracılığıyla yürütülecek çalışmanın amacı ve süreci hakkında açıkça bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca ebeveynler

çocuklarının eğitim uygulamalarının yürütüleceği günlerinde okula devamlarının sağlanması ve kendilerinden beklenenlerin yerine getirilmesi konusunda teşvik edilmiştir. Böylelikle, çalışma kapsamındaki deney ve kontrol grubundaki (ilkokul ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan) öğrenciler araştırmaya katılım usulleri bağlamında gerekli izinlerin sağlanması koşuluyla çalışma grubunda yer almıştır.

Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programı'nın uygulanacağı kurum yöneticileri ile deney ve kontrol grubunda görev yapan sınıf öğretmenleri için de çalışma amacı, yürütülecek uygulamalar ve kullanılacak ölçek (SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği) ile anket (Sosyal Problem Çözme Anketi) hakkında ve onlardan beklenenler konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirmede bulunulmuştur.

Araştırmacının basit tesadüfi örnekleme yoluyla deney grubu olarak belirlenen bir grup ikinci sınıf öğrencisinin sınıftaki mevcut derslerine girerek tanışması ve yapacağı etkinlikler konusunda öğrencilerin bilgi sahibi ve haberdar olması sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler için en başta ön test olarak “SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kendi sınıf öğretmeni tarafından ve “Sosyal Problem Çözme Anketi” de öğrencilerin kendileri tarafından doldurulmuştur.

Deney grubuna araştırmacı tarafından Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programı uygulamaları haftada iki kez olmak üzere iki ders saati (80 dk) boyunca toplamda 12 oturum halinde gerçekleştirilmiştir (bkz Ek 6 ve Ek 7) Kontrol grubu ise herhangi bir ek müdahalede bulunulmamış ve MEB'in 2018 İlköğretim Programı doğrultusunda işlenmekte olan mevcut derslere katılımları sağlanmıştır. Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programı uygulamaları sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler için bu sefer de son test olarak “SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kendi sınıf öğretmeni tarafından ve “Sosyal Problem Çözme Anketi” de öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Son test uygulamasından dört hafta sonrasında ise deney ve kontrol grubundaki öğrenciler için kalıcılık testi olarak “SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” nin kendi sınıf öğretmenleri ve “Sosyal Problem Çözme Anketi” nin de öğrencilerin kendileri tarafından yeniden doldurulması sağlanmıştır.

Ön test, son test ve kalıcılık ölçümleri kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait formlar doldurulduktan sonra isimleri gizli tutulmuş ve çalışma amacı doğrultusunda gerekli olan verilerin yansız ve eksiksiz bir şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler de bilimsel raporlama ilkelerine ve etik çalışma kriterlerine bağlı kalınarak ortaya konmuştur.

Çocuklar için Felsefe (P4C) Temelli Eğitim Programının Tasarlanması ve Uygulamaya Hazır Hale Getirilmesi

Bir deney ve bir kontrol grubu üzerinde deneysel desende yürütülen bu çalışmada, Deney grubunda yer alan katılımcılara uygulanan Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programı araştırmacı tarafından belirli aşamalar dâhilinde uygulama süreci için hazır hale getirilmiştir. Bu noktada takip edilen adımlara ve Çocuklar için Felsefe (P4C) Temelli Eğitim Programı'nın içeriğine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Çocuklar için Felsefe (P4C) Temelli Eğitim Programı hazırlanırken araştırmacı, uygulama öncesi 8 saat “Çocuklar için Felsefe (P4C) Farkındalık Eğitimi” seminerini ve 30 saat “Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulayıcı Eğitimi” kursunu başarı ile tamamlamıştır. Araştırmacının bu doğrultuda aldığı belge Ek 8’de sunulmuştur. Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programı’nı oluşturmak üzere uzman görüşü doğrultusunda P4C temelli hikâye kitapları belirlenmiştir. Hikâyelerin seçiminde temel olarak hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygun olması, içerdiği kavramlar ele aldığı konular, öne çıkan amaç ve davranışlar, sahip olduğu temalar ve iletileri, felsefi tartışmalara yol açma düzeyi, hedef kitle için dikkat çekici ve merak uyandırıcı olması gibi açılardan özelliklerine dikkat edilmiştir. Ayrıca bu kitapların seçiminde içerisinde anlatılarda geçen kahramanların özellikleri ile bu kahramanlar eşliğinde sunulan ahlaki davranış özellikleri, çatışmaları çözümleme biçimleri, düşünme ve sorgulama şekilleri gibi unsurlar da göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından çalışma amacına yönelik olarak ilkökul ikinci sınıf düzeyine uygun olacak türden çocuk kitapları serileri ile alanda bu yöndeki benzer eğitim programlarını içeriği incelenmiş ve hedef kriterleri karşıladığı tespit edilen kitaplar ilkökul ikinci sınıf öğrencileri için yürütülecek uygulamalarda kullanılmak üzere seçilmiştir. Buna göre ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine araştırma süreci boyunca bu kitaplar eşliğinde yürütülecek uygulamaları

içeren ders planları tasarlanmıştır. Tasarlanan bu ders planlarının amacı ve hedef kitle özellikleri bağlamında uygunluğunun belirlenmesi amacıyla da uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda üçü sınıf eğitimi, ikisi okul öncesi eğitimi, biri Türkçe eğitimi, biri program geliştirme ve biri de ölçme değerlendirme alanında uzman (doktora dercesine sahip) olan toplam sekiz öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Uzmanlardan her biri ders planı için *“hedef kitleye uygunluğu, evet-hayır şeklinde cevap verilebilecek soruların yapısı, hikâye ve etkinlik uyumları, kazanım uygunluğu, ısınma etkinliklerinin uygunluğu, değerlendirme sorularının yeterliği”* üzerine görüşlerini belirterek, sorularda *amaçlama, analiz etme, sınıflama, farklı bakış açılarını üretme, doğruluğunu test etme, derinleştirme ve özetleme* şeklindeki amaçları karşılama düzeylerini göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Her bir alan uzmanının görüşünde yer alan dönütlere göre ders planlarında gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sınıf eğitimi alanında dokuz yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olan araştırmacının ve danışmanın yaptığı yeni düzenlemelerle birlikte de çocuklar için felsefe temelli eğitim programı kapsamında yer alacak ders planlarına son şekli verilmiştir. Bu noktalardan hareketle de Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programı’nda yer alan bir oturum, iki ders saatini (80 dakika) kapsayacak şekilde 12 ders planından oluşmuştur. Bu kapsamda, deney grubunun katılım gösterdiği eğitim programının her bir oturumunda okunacak bir çocuk kitabı (toplamda 12 çocuk kitabı) ve bu çerçevede yürütülecek uygulamalar yer almaktadır. Bu doğrultuda, Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programı’nda kullanılmak üzere seçilen kitaplar ile bunlara ait özellikler Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programında Kullanılmak Üzere Seçilen Çocuk Kitapları ve Çalışılacak Felsefi Kavramlar

Sıra	Kitap İsmi	Yayınevi	Çocuklarla çalışılabilecek kavramlar
1.	Carl ve Yaşamın Anlamı	Kuraldışı	Varoluşçuluk, Hayatın anlamı
2.	Dünyanın En Küçük Hediyesi	Altın Kitaplar	Gerçek mutluluk
3.	Frederick	Elma	Topluluk, Ait olma, Sanat
4.	Nokta	Altın Kitaplar	Sanat, Estetik, Azim, Özgüven
5.	Pezzettino	Elma	Benlik, Kimlik arayışı
6.	Bu Kitabın Ortasında Duvar Var	Domingo	Ön yargı
7.	Kafası Karışık Bukalemun	Kuraldışı	Kendimiz olmak
8.	İyi Yürekli Dev Memo	Türkiye İş Bankası Kültür	İyilik, Yardımsever olma
9.	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Yapı Kredi	Dostluk
10.	Huysuz Uğurböceği	Kuraldışı	Zorbalık, Sihirli sözcükler
11.	Bir Kabağı Paylaşmak	Türkiye İş Bankası Kültür	İş birliği, Dayanışma, Paylaşma
12.	Benden Bir Tane Daha Olsa	Altın Kitaplar	Sorumluluk, Çalışkanlık

Çalışmada deney grubuna uygulanan Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programı'nda kullanılmak üzere seçilen çocuk kitapları eşliğinde hazırlanmış 12 ders planı bünyesinde araştırmacı tarafından tasarlanmış etkinlik ve materyaller de yer almaktadır. Araştırmacı tarafından tasarlanan etkinlikler belli başlı aşamalar dâhilinde uygulanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Her ders için bir hikâye (uyaran) ele alınacak şekilde, hazırlık (ısınma) çalışmaları,
2. Hikâyenin okunması,
3. 5N- 1K soruları (Nasıl, Ne, Nerede, Neden, Ne Zaman ve Kim?),
4. Felsefi tartışma soruları,
5. Sorgulama topluluğu,
6. Değerlendirme,
7. Pekiştirici felsefi etkinliklerdir.

Deneysel uygulama süreci aşağıdaki sıralama izlenerek yerine getirilmiştir:

- Uygulama kapsamındaki dersler sınıf ortamından farklı olarak okul bünyesinde bulunan (akıl ve zekâ oyunları atölyesinde) bir eğitim ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu sınıfta öğrenciler minderler veya sandalyeler ile U düzeninde oturma olanağına sahip olmuştur. Çocukların birbirlerini

görecekleri, göz teması kurabilecekleri ve eşit olduklarını fark edecekleri bu oturma düzeni öğrenme sürecinde önemli görülmektedir (Haynes, 2002).

- Deney grubunda yer alan öğrencilerle ilk olarak ısınma çalışmaları yapılarak uyarının verilmesi aşamasına hazırlık yapılmıştır. *“Bu ne bu kim?, otoportre, görsel okuma, bilinç koridoru, ya olsaydı...ya olmasaydı..., duygular, şiir yazma, kes-birleştir-anlat, hikaye yazma, iki doğru bir dilek, kimdir bu?”* gibi ısınma çalışmaları yaptırılarak öğrenciler uyarın okunmaya hazırlanmıştır.
- Deney grubundaki öğrencilere çeşitli materyaller kullanılarak etkileşimli olarak hikâye okunacağı bilgisi verilerek, etkileşimli hikâye okuma tekniğiyle öğrencilere belirlenen bir hikâye oturum sırasına göre okunmuştur.
- Her oturuma ait hikâyeler, etkileşimli hikâye okuma tekniğiyle okunduktan sonra hikâyenin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için öğrencilere 5N-1K (nasıl, ne, nerede, neden, ne zaman ve kim?) soruları sorulmuştur. Hikâyeler anlaşıldıktan sonra kolaylaştırıcı (araştırmacı) tarafından öncesinde belirlenen felsefi tartışma soruları ve sorgulama topluluğu soruları öğrencilere yönlendirilerek tartışma ortamı oluşturulmuştur. Sorulara verilen cevaplarla başlatılan felsefi tartışma sürecinde *“Niçin?”*, *“Neden böyle düşünüyorsun?”*, *“Arkadaşının fikrini hangi açıdan destekliyorsun/ karşı çıkıyorsun?”*, *“Daha farklı nasıl bir açıklama yapabiliriz?”* gibi sorularla öğrencilerin düşünceleri arasındaki benzer ve farklı yönleri vurgu yapılmıştır. Öğrenciler, felsefi tartışma süresi boyunca bakış açılarını ortaya koymaları için cesaretlendirilmiştir. Konu dışına çıkmamak için konunun dağılmamasının önüne geçecek sorular ile felsefi tartışmaya devam edilmiştir. Ortak fikrin yoğun olduğu sorularda karşıt görüş oluşturularak çocukların bu karşıt görüş için fikirlerini gerekçelendirerek söylemeleri istenmiştir. Tartışma devam ederken fikirlerini söylemekte çekinen çocuklar için de *“... şunu mu demek istedin?”* şeklinde açıklayıcı ifadeler kullanılmıştır.
- Felsefi tartışmanın değerlendirme aşamasında ise *“Bugün neler konuştuk?, Arkadaşının fikrine karşı çıkmak/desteklemek sana ne hissettirdi?, Senin fikrimi arkadaşın desteklediğinde/karşı çıktığında ne hissettin?, Önceden*

düşündüğün fikri neden değiştirdin?, Hikayede en çok dikkatini çeken karakter hangisiydi, Neden?, Hangi düşünceyi daha ilginç buldunuz?, Bugün düşüncelerimizde hangi değişiklikler oldu?, Bugünkü etkinliğimizin hangi kısmı ilginizi çekti?” gibi sorular sorularak öğrencilerin cevapları alınarak öğrencilerin hem kendilerini hem de süreci değerlendirmeleri teşvik edilmiştir.

- Tartışma konusuna veya kavramına uygun olarak pekiştirici felsefi etkinlik aşaması için de *“Sizden bir tane daha olsa ne yapmasını isterdiniz? gibi sorulara cevapları resimlemeleri, grup çalışması halinde dostluk ağacı oluşturma, istasyon tekniği kullanarak paylaşmakla ilgili (hikaye yazma, şiir yazma, resim yapma, puzzle oluşturma, rol oynama vb.), görsel yorumlama, hayvanlarla empati kurarak bir yazı yazma, farklı duyguları resmetme, aile katılımlı mutfak etkinliği ve afiş hazırlama”* gibi yollarla öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebileceklerine yönelik farklı etkinlikler yapılmıştır. Bu doğrultuda, takip edilen etkinlikler ve yürütülen uygulamalarla birlikte eğitim oturumları sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Yürütülen bu araştırmanın amacına yönelik olarak kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerden veri toplama araçları doğrultusunda elde edilen veriler Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS 23) ile bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada uygulanan eğitim programının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini değerlendirirken kullanılacak uygun istatistiksel yöntemleri belirlemek üzere, öncelikle bağımlı değişkenler olan sosyal becerilerin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların deney ve kontrol gruplarındaki dağılımının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Bu amaçla her iki grubun ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programı’nın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplamına Ait Ön test-Son test Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

	Ölçek boyutları	Grup	n	Çarpıklık		Basıklık	
				İst.	Std. Hata	İst.	Std. Hata
ÖN TEST	İlişki başlatma ve sürdürme becerileri	Deney	25	1,009	,464	,494	,902
		Kontrol	22	-,653	,491	-1,063	,953
	Atılganlık becerileri	Deney	25	,973	,464	,336	,902
		Kontrol	22	-,267	,491	-1,159	,953
	Duygulara yönelik beceriler	Deney	25	-,126	,464	-,129	,902
		Kontrol	22	-1,281	,491	,647	,953
	Saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerile	Deney	25	,151	,464	-1,096	,902
		Kontrol	22	-,491	,491	-,528	,953
	Sorun çözme	Deney	25	,175	,464	-,900	,902
		Kontrol	22	-,466	,491	-,652	,953
	Plan yapma	Deney	25	,705	,464	-,789	,902
		Kontrol	22	-,056	,491	-,792	,953
	Grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri	Deney	25	,951	,464	1,610	,902
		Kontrol	22	-,571	,491	-,217	,953
	Toplam	Deney	25	1,160	,464	1,130	,902
		Kontrol	22	-,412	,491	-,597	,953
	İlişki başlatma ve sürdürme becerileri	Deney	25	-1,449	,464	,857	,902
		Kontrol	22	-,503	,491	-1,272	,953
SON TEST	Atılganlık becerileri	Deney	25	-,162	,464	-,852	,902
		Kontrol	22	-,582	,491	-,793	,953
	Duygulara yönelik beceriler	Deney	25	-1,272	,464	1,738	,902
		Kontrol	22	,091	,491	-1,467	,953
	Saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerile	Deney	25	-1,383	,464	,402	,902
		Kontrol	22	-,310	,491	-,975	,953
	Sorun çözme	Deney	25	-,904	,464	-,921	,902
		Kontrol	22	-,326	,491	-1,279	,953
	Plan yapma	Deney	25	-1,447	,464	1,662	,902
		Kontrol	22	,123	,491	-1,126	,953
	Grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri	Deney	25	-,542	,464	-1,214	,902
		Kontrol	22	-,677	,491	-,622	,953
	Toplam	Deney	25	-,898	,464	-,577	,902
		Kontrol	22	-,104	,491	-1,193	,953
	İlişki başlatma ve sürdürme becerileri	Deney	25	-1,691	,464	1,411	,902
	Atılganlık becerileri	Deney	25	-1,723	,464	1,502	,902
	Duygulara yönelik beceriler	Deney	25	-1,303	,464	1,739	,902
KALICILIK TESTİ	Saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerile	Deney	25	-1,214	,464	-,126	,902
	Sorun çözme	Deney	25	-,225	,464	-1,681	,902
	Plan yapma	Deney	25	-,608	,464	-,642	,902
	Grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri	Deney	25	-1,671	,464	1,576	,902
	Toplam	Deney	25	-1,178	,464	,087	,902

Tablo 3 incelendiğinde; Skewness-Kurtosis (çarpıklık-basıklık) sonuçlarına bakıldığında SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ne ait verilerin normal dağılım görülmektedir. Skewness-Kurtosis (çarpıklık-basıklık) katsayısı değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Bu Skewness katsayı değerlerinin -2, +2 aralığında olması verilerin dağılımının normal olarak kabul edilmesi anlamına gelmektedir (George ve Mallery, 2016). Bu doğrultuda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen veriler bağımsız gruplar için t testiyle, son ve kalıcılık testinden elde edilen veriler ise bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiştir.

Çocuklar için felsefe temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara katılan deney grubu ile kontrol grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi'nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testinden elde edilen nicel verilerin analiz edilmesinde her bir alt amaç için frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Çocuklar için Felsefe temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesine dair bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin ilişki başlatma ve sürdürme becerileri boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının SOBECE “İlişki başlatma ve sürdürme becerileri” alt boyutuna ait ön test-son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	Test	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön test	25	83,44	11,08	-,153	29,22	,879
Kontrol	Ön test	22	84,27	23,24			
Deney	Son test	25	113,40	2,51	4,45	21,74	,000**
Kontrol	Son test	22	96,36	17,76			

**p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri ortalama ile kontrol grubunun ön testten elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Diğer taraftan deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır [$t(21,74)=4,45$; $p<.05$]. Deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=113,40$) kontrol grubunun son testten elde ettikleri ortalamadan ($\bar{x}=96,36$) yüksektir. Bu bulgulara dayalı olarak deney grubu öğrencileriyle yürütülen Çocuklar için Felsefe

temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların öğrencilerin ilişki başlatma ve sürdürme becerileri üzerinde olumlu sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin atılganlık becerileri boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının SOBECE “Atılganlık” alt boyutuna ait ön test-son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Atılganlık Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	Test	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Deney	Ön test	25	28,44	3,05	-,855	29,22	,400
Kontrol	Ön test	22	30,00	8,06			
Deney	Son test	25	37,76	1,53	3,257	23,56	,003**
Kontrol	Son test	22	33,59	5,82			

**p<.05

Araştırmanın ikinci alt problemi Tablo 5 doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri ortalama ile kontrol grubunun ön testten elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Diğer taraftan deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır [$t(23,56)=3,257$; $p<.05$]. Deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=37,76$) kontrol grubunun son testten elde ettikleri ortalamadan ($\bar{x}=33,59$) yüksektir. Bu bulgulara dayalı olarak deney grubu öğrencileriyle yürütülen Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programının öğrencilerin atılganlık becerileri üzerinde olumlu sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin duygulara yönelik beceriler boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının SOBECE “Duygulara Yönelik Beceriler” alt boyutuna ait ön test-son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Duygulara Yönelik Beceriler Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	Test	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön test	25	26,72	3,15	-1,846	45	,071
Kontrol	Ön test	22	28,77	4,42			
Deney	Son test	25	33,24	1,12	1,853	31,450	,073**
Kontrol	Son test	22	32,31	2,07			

**p<.05

Tablo 6 doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri ortalama ile kontrol grubunun ön testten elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Benzer olarak deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [$t(31,450)=1,853$; $p>.05$]. Fakat hem deney grubu ve hem de kontrol grubu ön test ve son test verilerinden elde edilen ortalamalar karşılaştırıldığında ortalamaların anlamlı farklılık oluşturmayacak oranda arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri

boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının SOBECE “Saldırgan Davranışlar ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri” alt boyutuna ait ön test-son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Saldırgan Davranışlar ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	Test	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön test	25	33,92	3,61	-,437	30,79	,665
Kontrol	Ön test	22	34,63	6,90			
Deney	Son test	25	43,52	2,41	3,585	29,21	,001**
Kontrol	Son test	22	39,27	5,07			

**p<.05

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri ortalama ile kontrol grubunun ön testten elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır [$t(29,21)=3,585$; $p<.05$]. Deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=43,52$) kontrol grubunun son testten elde ettikleri ortalamadan ($\bar{x}=39,27$) yüksektir. Bu bulgulara dayalı olarak deney grubu öğrencileriyle yürütülen Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programının öğrencilerin saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri üzerinde olumlu sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin sorun çözme becerileri boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının SOBECE “Sorun Çözme Becerileri” alt boyutuna ait ön test-son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Sorun Çözme Becerileri Alt Boyutuna

Gruplar	Test	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön test	25	18,48	2,74	-,907	45	,369
Kontrol	Ön test	22	19,36	3,89			
Deney	Son test	25	23,92	1,49	3,117	30,481	,004**
Kontrol	Son test	22	21,77	2,91			

Ait Ön test- Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

**p<.05

Tablo 8'e göre, deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri ortalama ile kontrol grubunun ön testten elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır [$t(30,481)=3,117$; $p<.05$]. Deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=23,92$) kontrol grubunun son testten elde ettikleri ortalamadan ($\bar{x}=21,77$) yüksektir. Bu bulgulara dayalı olarak deney grubu öğrencileriyle yürütülen Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programının öğrencilerin sorun çözme becerileri üzerinde olumlu sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin plan yapma becerileri boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının SOBECE “Plan Yapma Becerileri” alt boyutuna ait ön test-son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Plan Yapma Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	Test	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön test	25	27,400	3,94	,411	27,977	,684
Kontrol	Ön test	22	26,54	9,02			
Deney	Son test	25	38,76	1,69	5,759	23,388	,000**
Kontrol	Son test	22	30,36	6,65			

**p<.05

Tablo 9'un sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri ortalama ile kontrol grubunun ön testten elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır [$t(23,388)=5,759$; $p<.05$]. Deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=38,76$) kontrol grubunun son testten elde ettikleri ortalamadan ($\bar{x}=30,36$) yüksektir. Bu bulgulara dayalı olarak deney grubu öğrencileriyle yürütülen Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programının öğrencilerin plan yapma becerileri üzerinde olumlu sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri boyutundaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının SOBECE “Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri” alt boyutuna ait ön test-son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri Alt Boyutuna Ait Ön test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi

Gruplar	Test	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön test	25	58,12	6,05	-1,301	30,060	,203
Kontrol	Ön test	22	61,81	12,06			
Deney	Son test	25	77,12	2,16	3,448	22,910	,002**
Kontrol	Son test	22	69,95	9,53			

Sonuçları

**p<.05

Tablo 10’a göre deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri ortalama ile kontrol grubunun ön testten elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır [$t(22,910)=3,448$; $p<.05$]. Deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=77,12$) kontrol grubunun son testten elde ettikleri ortalamadan ($\bar{x}=69,95$) yüksektir. Bu bulgulara dayalı olarak deney grubu öğrencileriyle yürütülen Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programının öğrencilerin grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri üzerinde olumlu sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin toplam sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının SOBECE “Toplam Sosyal Becerileri” alt boyutuna ait ön test-son test puanlarından elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının SOBECE Toplam Sosyal Becerilerine Ait Ön

Gruplar	Test	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön test	25	268,520	29,76	-1,206	30,005	,237
Kontrol	Ön test	22	285,409	59,47			
Deney	Son test	25	367,720	9,84	4,765	22,994	,000**
Kontrol	Son test	22	323,636	42,36			

test-Son test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

**p<.05

Tablo 11'e göre deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettikleri toplam ortalama ile kontrol grubunun ön testten elde ettikleri toplam ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır [t(22,994) =4,765; p<.05]. Deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri toplam ortalama ($\bar{x}$ =367,720) kontrol grubunun son testten elde ettikleri toplam ortalamadan ($\bar{x}$ =323,636) yüksektir. Bu bulgulara dayalı olarak deney grubu öğrencileriyle yürütülen Çocuklar için Felsefe Temelli Eğitim Programının öğrencilerin toplam sosyal becerileri üzerinde olumlu sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi “Mızıkçılık” alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

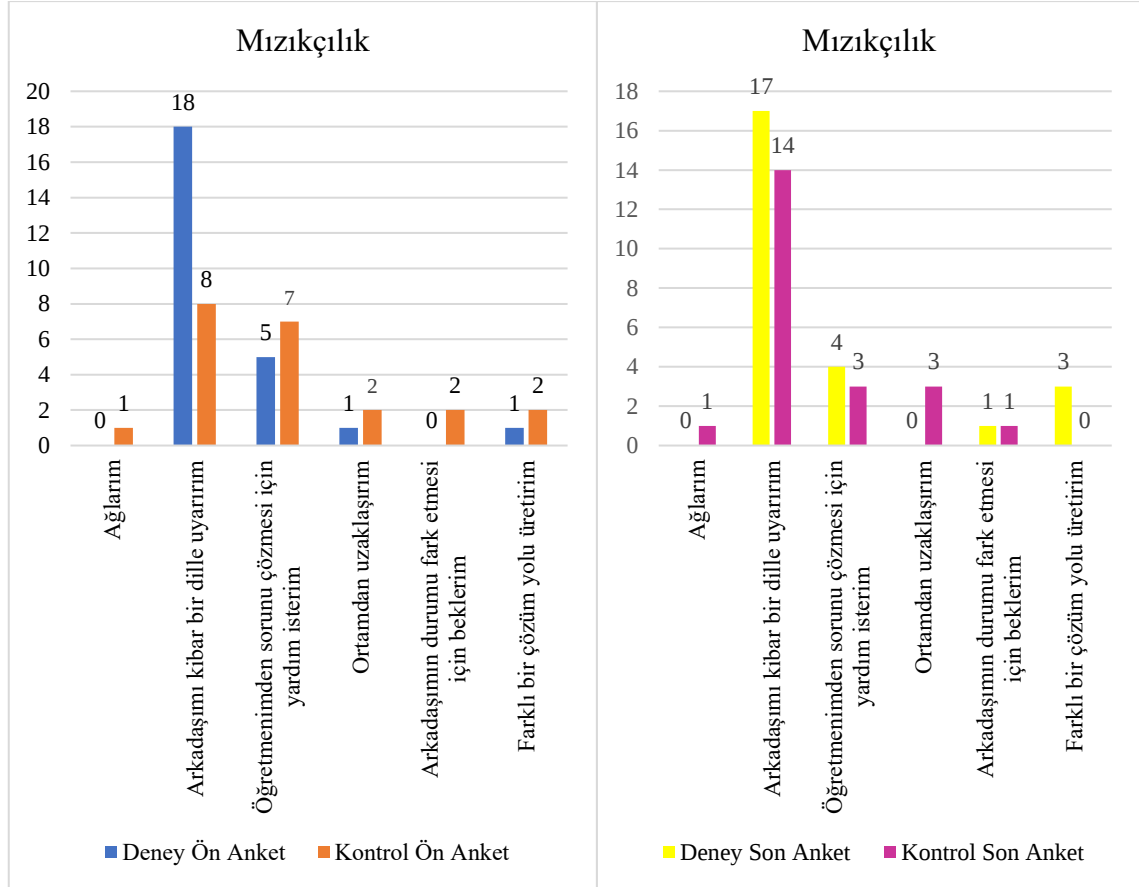
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Mızıkçılık Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket-Son Anket Dağılımı

		Ağlarım			Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
Gruplar	Anket	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Ön Anket	25	0	0	18	72	5	20	1	4	0	0	1	4	47	100
Kontrol	Ön Anket	22	1	4,5	8	36,4	7	31,8	2	9,1	2	9,1	2	9,1		
Deney	Son Anket	25	0	0	17	68	4	16	0	0	1	4	3	12	47	100
Kontrol	Son Anket	22	1	4,5	14	63,6	3	13,6	3	13,6	1	4,5	0	0		

Tablo 12 incelendiğinde Deney grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında mızıkçılık probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşını kibar bir dille uyarmak çözüm yolunu, en az ise ortamdan uzaklaşırım ve farklı bir çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşını kibar bir dille uyarmak çözüm yolunu, en az ise arkadaşının durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencileri ön ankette ağlarım ve arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm seçeneklerini hiç işaretlemedikleri görülmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin son ankette ağlarım ve ortamdan uzaklaşırım çözüm seçeneklerini hiç işaretlemedikleri görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında mızıkçılık probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşını kibar bir dille uyarmak çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşını kibar bir dille uyarmak çözüm yolunu, en az ise ağlarım ve arkadaşının durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin son ankette farklı bir çözüm yolu bulurum çözüm seçeneğine hiç yönelmedikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin mızıkçılık alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Mızıkçılık” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları

Şekil 1 incelendiğinde solda yer alan grafikte mavi renkli sütun deney grubunun ön anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=17$ ve $f=18$ olarak “Arkadaşımı kibar dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir. Sağda yer alan sarı renkli sütun kontrol grubunun ön anketine, pembe renkli sütun kontrol grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=8$ ve $f=14$ olarak “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir.

Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “oyundan dışlanma” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi “Oyundan Dışlanma” alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Oyundan Dışlanma Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı

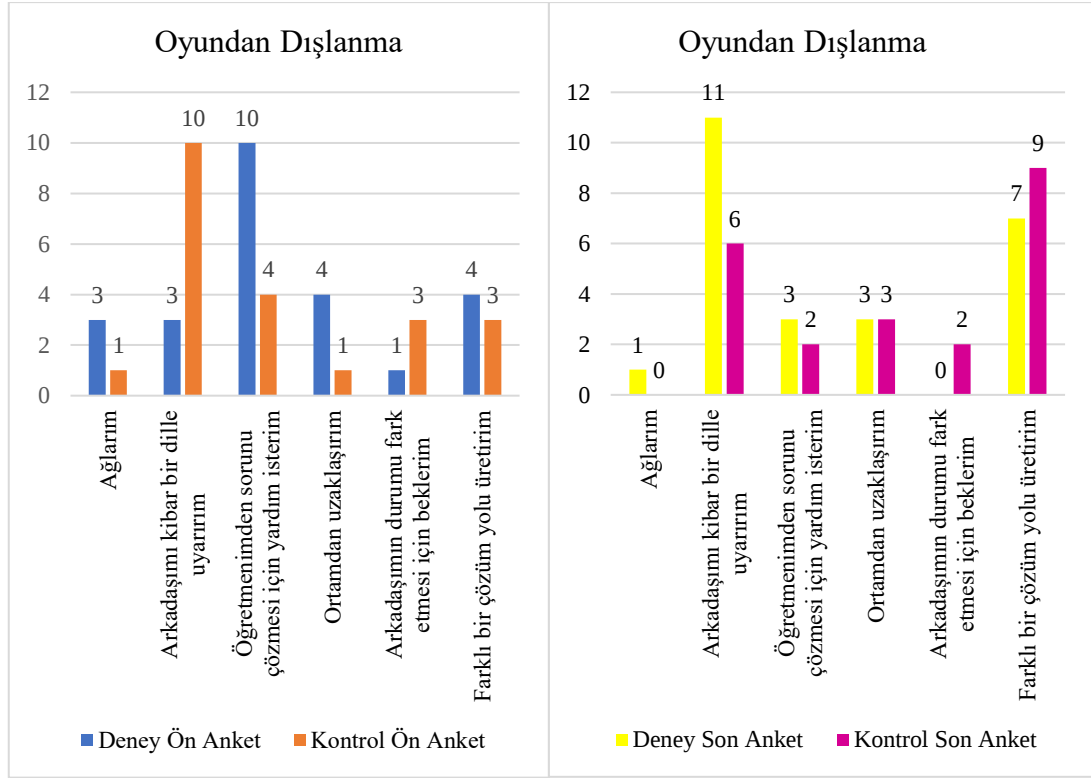
				Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırm		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırm		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
Gruplar	Anket	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Deney	Ön Anket	25	3	12	3	12	10	40	4	16	1	4	4	16	47	100	
Kontrol	Ön Anket	22	1	4,5	10	45,5	4	18,2	1	4,5	3	13,6	3	13,6			
Deney	Son Anket	25	1	4	11	44	3	12	3	12	0	0	7	28	47	100	
Kontrol	Son Anket	22	0	0	6	27,3	2	9,1	3	13,6	2	9,1	9	40,9			

Tablo 13 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında oyundan dışlanma probleminin çözümüne ilişkin en çok öğretmeninden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu, en az ise arkadaşının durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarmak çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin son ankette arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm seçeneğini hiç işaretlemedikleri görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında oyundan dışlanma probleminin çözümüne ilişkin en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise ağlarım ve ortamdan uzaklaşırım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az

ise öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim ve arkadaşının durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin son ankette ağlarım çözüm seçeneğine yönelmedikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin oyundan dışlanma alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ‘Oyundan Dışlanma’ Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları

Şekil 2 incelendiğinde mavi renkli sütun deney grubunun ön anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=10$ ve $f=11$ olarak ‘Arkadaşımı kibar dille uyarırım’ çözüm yolunda görülmektedir. Sarı renkli sütun kontrol grubunun ön anketine, pembe renkli sütun kontrol grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=10$ ve $f=9$ olarak sırasıyla ‘Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım’ ve ‘Farklı bir çözüm yolu üretirim’ çözüm yolunda görülmektedir.

Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “fiziksel ve sözel şiddet” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi “Fiziksel ve Sözel Şiddet” alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Fiziksel ve Sözel Şiddet Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı

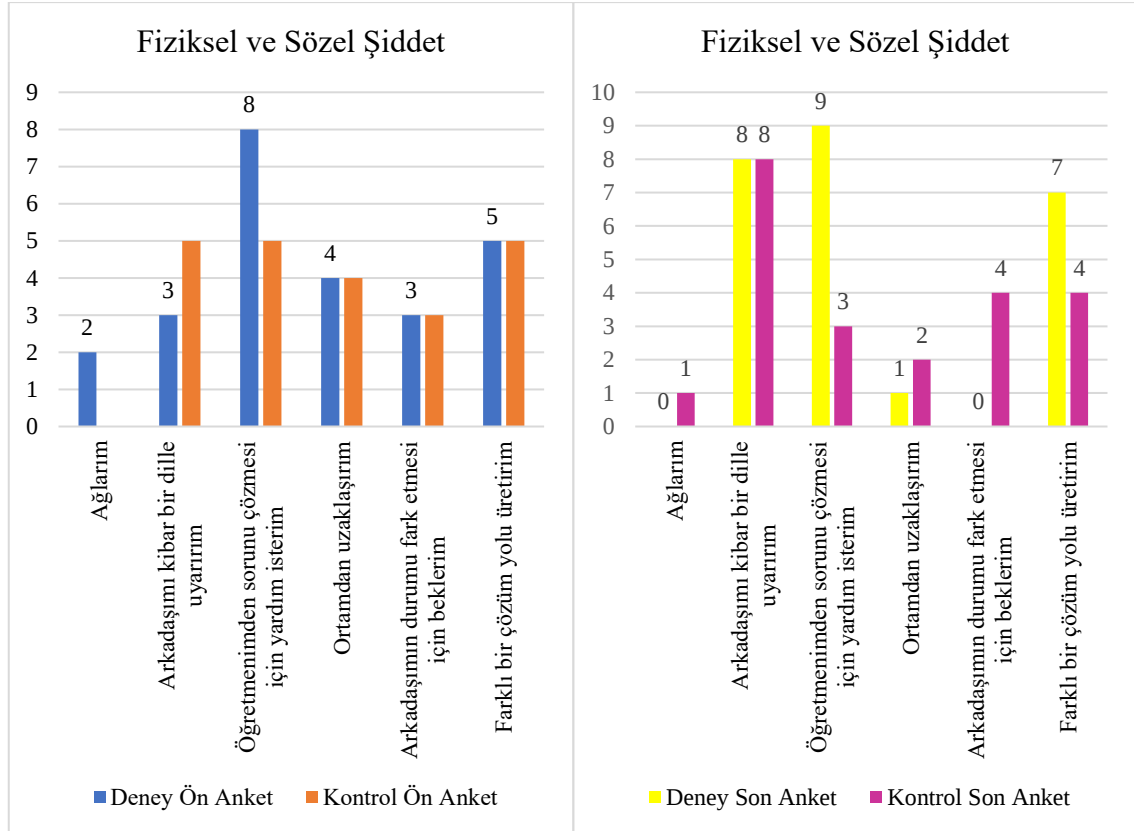
		Ağlarım			Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmeninden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
Gruplar	Anket	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Ön Anket	25	2	8	3	12	8	32	4	16	3	12	5	20	47	100
Kontrol	Ön Anket	22	0	0	5	22,7	5	22,7	4	18,2	3	13,6	5	22,7		
Deney	Son Anket	25	0	0	8	32	9	36	1	4	0	0	7	28	47	100
Kontrol	Son Anket	22	1	4,5	8	36,4	3	13,6	2	9,1	4	18,2	4	18,2		

Tablo 14’e göre deney grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında fiziksel ve sözel şiddet probleminin çözümüne ilişkin en çok öğretmeninden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok öğretmeninden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu, en az ise ortamdan uzaklaşırım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin son ankette ağlarım ve arkadaşım durumu fark etmesi için beklerim çözüm seçeneklerine hiç yönelmedikleri görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında fiziksel ve sözel şiddet probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım, öğretmeninden sorunu çözmesi için yardım isterim ve farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri

görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ankette ağlarım seçeneğini hiç işaretlemedikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin fiziksel ve sözel şiddet alt boyutuna ait tercihlerinin Ön anket-Son anket dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ‘Fiziksel ve Sözel şiddet’ Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları

Şekil 3 incelendiğinde mavi renkli sütun deney grubunun ön anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=8$ ve $f=8$ olarak ‘‘Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim’’ çözüm yolunda görülmektedir. Sarı renkli sütun kontrol grubunun ön anketine, pembe renkli sütun kontrol grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön anket sütunlarında en yüksek değerler $f=5$ olarak ‘‘Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım, Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim ve Farklı bir çözüm yolu üretirim’’ çözüm yolunda görülmektedir. Kontrol grubu

son anket sütunlarında en yüksek değer $f=8$ olarak “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir.

Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “verdiği sözü tutmama” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi “Verdiği Sözü Tutmama” alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Verdiği Sözü Tutmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmeninden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortandan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Ön Anket	25	2	8	9	36	2	8	4	16	2	8	6	24	47	100
Kontrol	Ön Anket	22	1	4,5	7	31,8	3	13,6	4	18,2	3	13,6	4	18,2		
Deney	Son Anket	25	0	0	10	40	4	16	0	0	3	12	8	32	47	100
Kontrol	Son Anket	22	1	4,5	6	27,3	5	22,7	2	9,1	3	13,6	5	22,7		

Tablo 15 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında verdiği sözü tutmama probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ağlarım, öğretmeninden sorunu çözmesi için yardım isterim ve arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin son ankette ağlarım ve ortamdaki uzaklaşırım çözüm seçeneklerine hiç yönelmedikleri görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında verdiği sözü tutmama probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin verdiği sözü tutma alt boyutuna ait tercihlerinin Ön anket-Son anket dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Verdiği Sözü Tutmama” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları

Şekil 4 incelendiğinde mavi renkli sütun deney grubunun ön anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=9$ ve $f=10$ olarak “Arkadaşımı kibar dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir. Sarı renkli sütun kontrol grubunun ön anketine, pembe renkli sütun kontrol grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=7$ ve $f=6$ olarak sırasıyla “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir.

Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin “izinsiz eşya kullanımı” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi “İzinsiz Eşya Kullanımı” alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Tablo 16’te verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi İzinsiz Eşya Kullanımı Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı

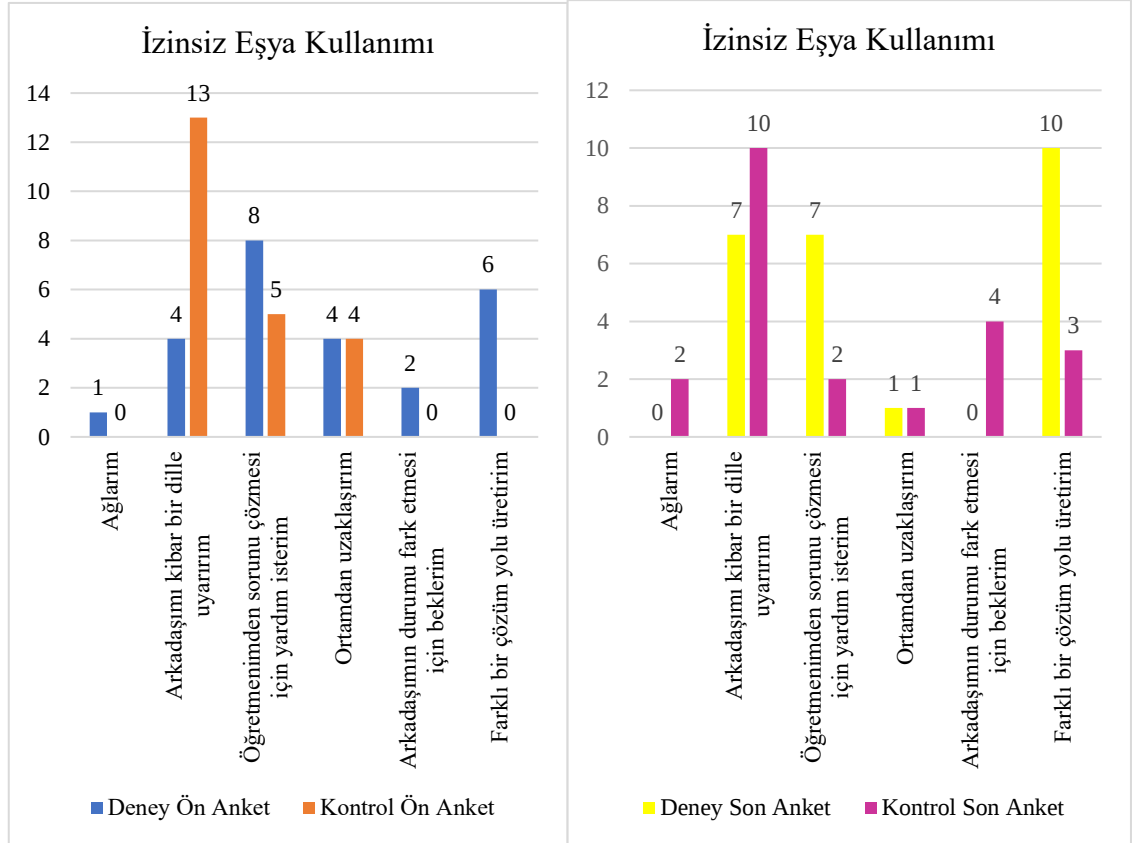
Gruplar	Anket	n	Ağlarım			Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım			Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim			Ortamdan uzaklaşırım			Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim			Farklı bir çözüm yolu üretirim			Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Ön Anket	25	1	4	4	16	8	32	4	16	2	8	6	24							47	100
Kontrol	Ön Anket	22	0	0	13	59,1	5	22,7	4	18,2	0	0	0	0								
Deney	Son Anket	25	0	0	7	28	7	28	1	4	0	0	10	40							47	100
Kontrol	Son Anket	22	2	9,1	10	45,5	2	9,1	1	4,5	4	18,2	3	13,6								

Tablo 16 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında izinsiz eşya kullanımı probleminin çözümüne ilişkin en çok öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise ortamdan uzaklaşırım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin son ankette ağlarım ve arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim seçeneklerini hiç işaretlemedikleri görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında izinsiz eşya kullanımı probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ortamdan uzaklaşırım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise

ortamdan uzaklaşım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ankette ağlarım, arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim ve farklı bir çözüm yolu üretim seçeneklerine hiç yönelmedikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin izinsiz eşya kullanımı alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “İzinsiz Eşya Kullanımı” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları

Şekil 5 incelendiğinde mavi renkli sütun deney grubunun ön anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=8$ ve $f=10$ olarak sırasıyla “Arkadaşımı kibar dille uyarırım” ve “Farklı bir çözüm yolu üretim.” çözüm yolunda görülmektedir. Sarı renkli sütun kontrol grubunun ön anketine, pembe renkli sütun kontrol grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=13$ ve $f=10$ olarak sırasıyla “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir.

Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin “izinsiz eşya kullanımı” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi “Arkadaşlarını Bastırma ve Yönetme” alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Tablo 17’de verilmiştir.

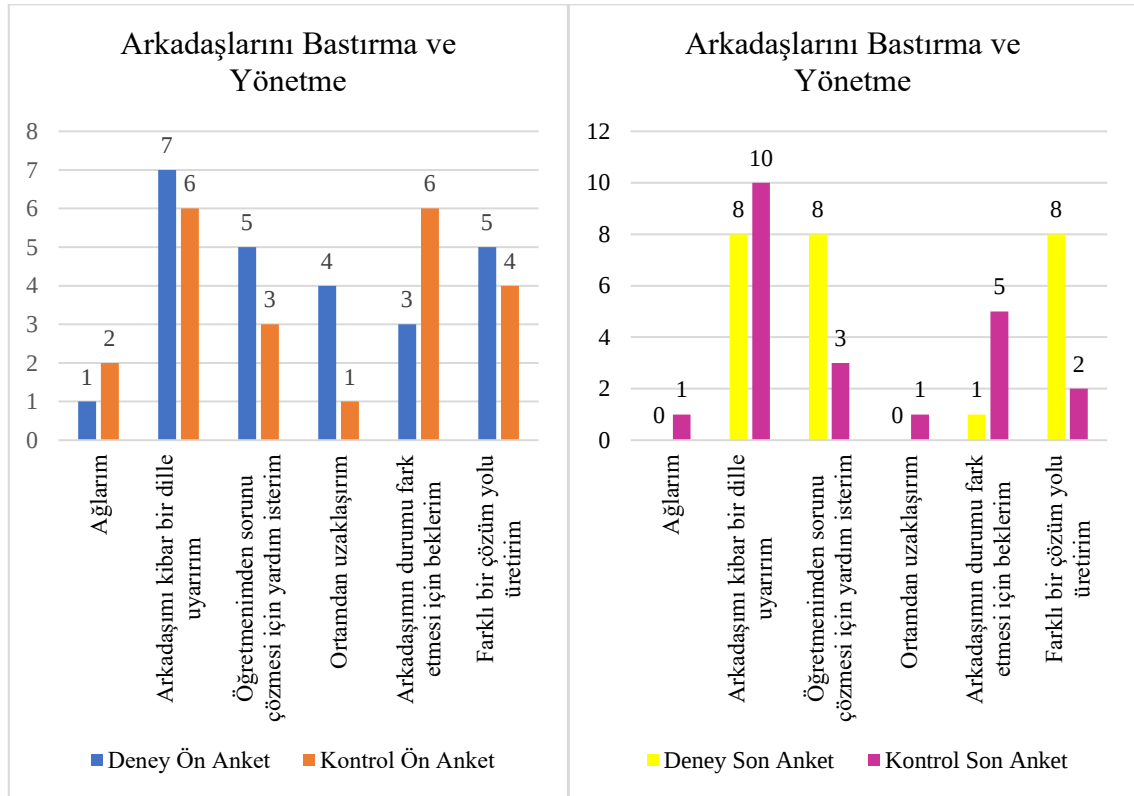
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Arkadaşlarını Bastırma ve Yönetme Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Ön Anket	25	1	4	7	28	5	20	4	16	3	12	5	20	47	100
Kontrol	Ön Anket	22	2	9,1	6	27,3	3	13,6	1	4,5	6	27,3	4	18,2		
Deney	Son Anket	25	0	0	8	32	8	32	0	0	1	4	8	32	47	100
Kontrol	Son Anket	22	1	4,5	10	45,5	3	13,6	1	4,5	5	22,7	2	9,1		

Tablo 17 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında arkadaşlarını bastırma ve yönetme probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım, öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim ve farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin son ankette ağlarım ve ortamdan uzaklaşırım çözüm seçeneklerini hiç işaretlemedikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında arkadaşlarını bastırma ve yönetme probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım ve arkadaşımın

durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu, en az ise ortamdan uzaklaşım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ağlarım ve ortamdan uzaklaşım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin arkadaşlarını bastırma ve yönetme alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Arkadaşlarını Bastırma ve Yönetme” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları

Şekil 6 incelendiğinde mavi renkli sütun deney grubunun ön anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu ön anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=7$ olarak “Arkadaşımı kibar dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir. Deney grubu son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=8$ olarak “Arkadaşımı kibar dille uyarırım”, “Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim” ve “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm yolunda görülmektedir. Sarı renkli sütun kontrol grubunun ön anketine, pembe renkli sütun kontrol grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön anket

sütunlarında en yüksek değer $f=6$ olarak “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” ve “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim” çözüm yolunda görülmektedir. Kontrol grubu son anket sütunlarında en yüksek değer $f=10$ olarak sırasıyla “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir.

Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on beşinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin “birbirini dinlememe” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi “Birbirini Dinlememe Alt Boyutuna” alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

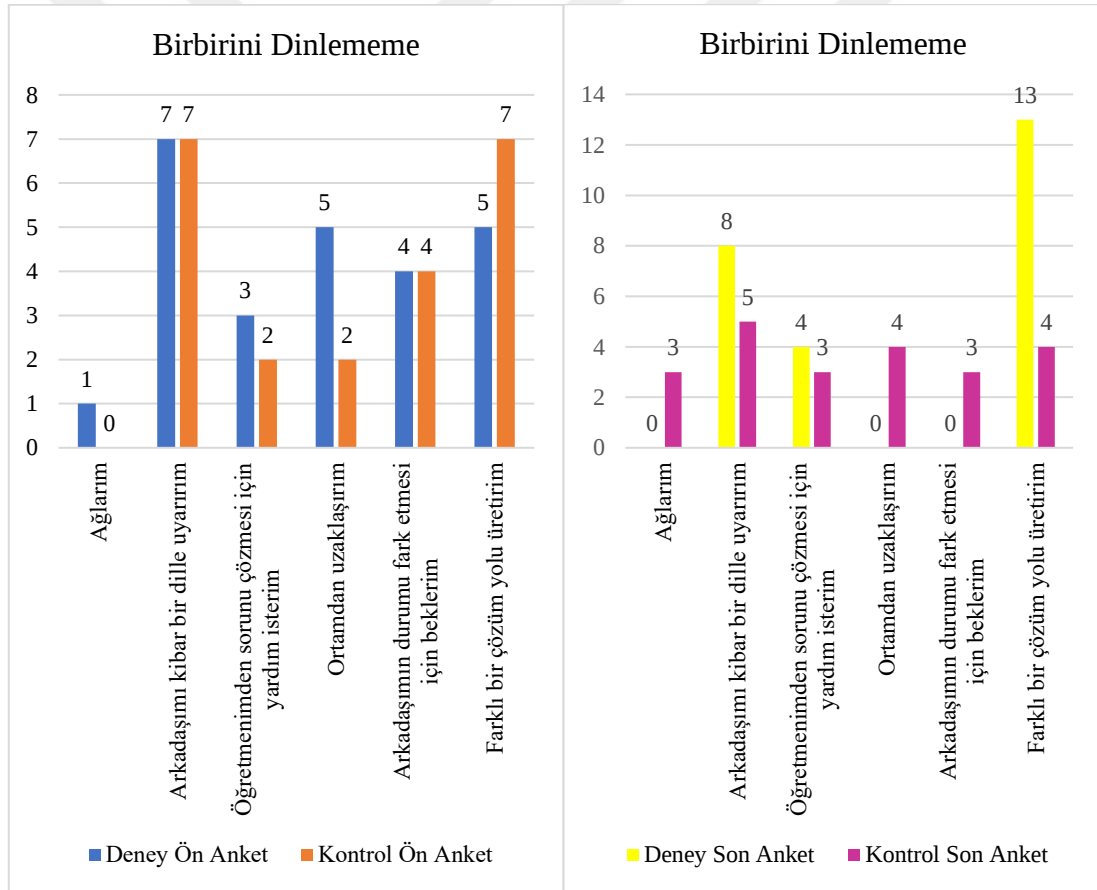
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Birbirini Dinlememe Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı

		Ağlarım			Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
Gruplar	Anket	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Ön Anket	25	1	4	7	28	3	12	5	20	4	16	5	20	47	100
Kontrol	Ön Anket	22	0	0	7	31,8	2	9,1	2	9,1	4	18,2	7	31,8		
Deney	Son Anket	25	0	0	8	32	4	16	0	0	0	0	13	52	47	100
Kontrol	Son Anket	22	3	13,6	5	22,7	3	13,6	4	18,2	3	13,6	4	18,2		

Tablo 18’de deney grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında birbirini dinleme probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin son ankette ağlarım, ortamdan uzaklaşırım ve arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm seçeneklerine hiç yönelmedikleri görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında birbirini dinleme probleminin çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım ve farklı bir çözüm üretirim çözüm yolunu, en az ise öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim ve ortamdan uzaklaşırım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ağlarım, öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim ve arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ankette ağlarım çözüm seçeneğine hiç yönelmedikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin birbirini dinlememe alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Birbirini Dinlememe” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları

Şekil 7 incelendiğinde mavi renkli sütun deney grubunun ön anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla f=7 ve f =13 olarak sırasıyla

“Arkadaşımı kibar dille uyarırım” ve “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm yolunda görülmektedir. Sarı renkli sütun kontrol grubunun ön anketine, pembe renkli sütun kontrol grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön anket sütunlarında en yüksek değer $f=7$ “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” ve “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm yolunda görülmektedir. Kontrol grubu son anket sütunlarında en yüksek değer $f=5$ “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir.

Araştırmanın On Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on altıncı sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamalara dâhil olan (deney grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan (kontrol grubu) ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin “paylaşımcı olmama” boyutundaki sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Bu soru doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi “Paylaşımcı Olmama” alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Anketi Paylaşımcı Olmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön test-Son test Dağılımı

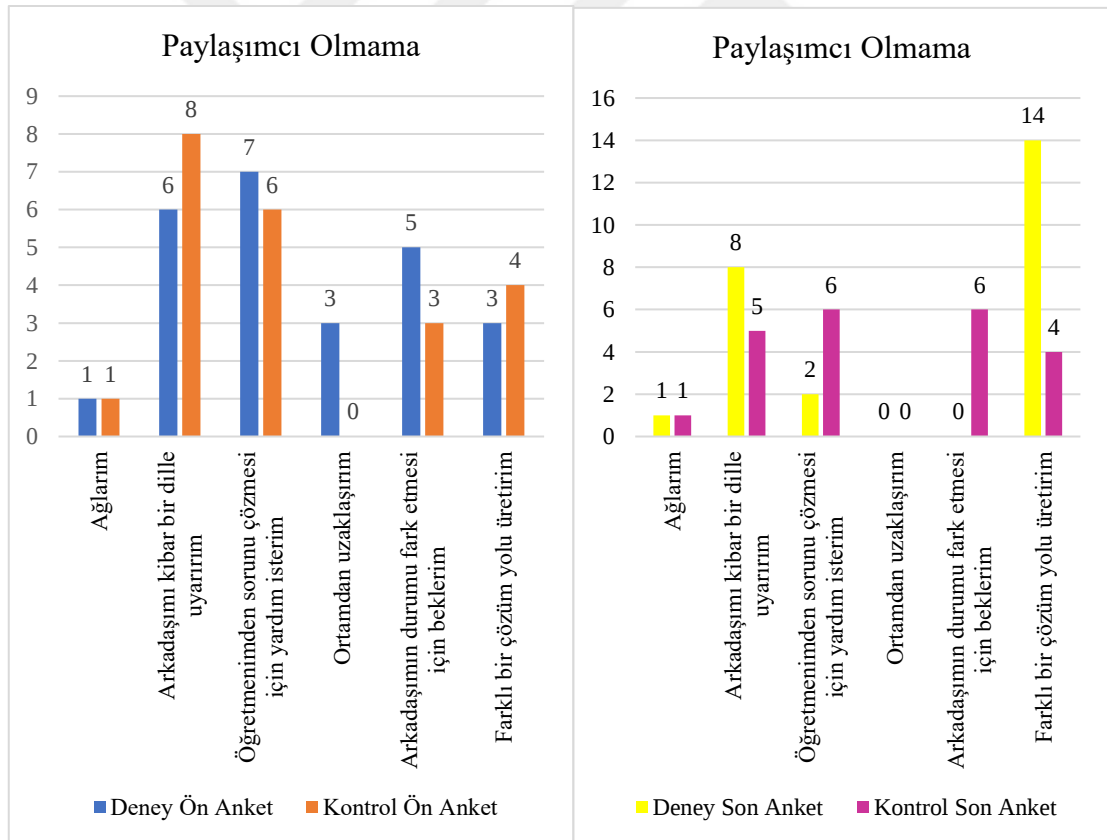
Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Ön Anket	25	1	4	6	24	7	28	3	12	5	20	3	12	47	100
Kontrol	Ön Anket	22	1	4,5	8	36,4	6	27,3	0	0	3	13,6	4	18,2		
Deney	Son Anket	25	1	4	8	32	2	8	0	0	0	0	14	56	47	100
Kontrol	Son Anket	22	1	4,5	5	22,7	6	27,3	0	0	6	27,3	4	18,2		

Tablo 19 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında birbirini paylaşımcı olmama çözümüne ilişkin en çok öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm

yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin son ankette ortamdan uzaklaşım ve arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim seçeneğini hiç işaretlemedikleri görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerin ön anket sonuçlarında birbirini paylaşımcı olmama çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Son anket sonuçlarında ise en çok öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim ve arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ankette ve son ankette ortamdan uzaklaşım çözüm seçeneğini hiç işaretlemedikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin paylaşımcı olmama alt boyutuna ait tercihlerinin ön anket-son anket dağılımı Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Paylaşımcı Olmama” Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Ön Anket- Son Anket Sonuçlarına Göre Dağılımları

Şekil 8 incelendiğinde mavi renkli sütun deney grubunun ön anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu ön ve son anket sütunlarında en yüksek değerler sırasıyla $f=7$ ve $f=14$ olarak sırasıyla “Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim” ve “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm yolunda görülmektedir. Sarı renkli sütun kontrol grubunun ön anketine, pembe renkli sütun kontrol grubu son anketine ait olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön anket sütunlarında en yüksek değer $f=8$ “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” çözüm yolunda görülmektedir. Kontrol grubu son anket sütunlarında en yüksek değer $f=6$ “Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim” ve “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim” çözüm yolunda görülmektedir.

Araştırmanın On Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on yedinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların (deney grubunda) sosyal becerilerin boyutlarındaki ve toplamındaki beceriler üzerindeki etkisi kalıcılık göstermekte midir? Bu soru doğrultusunda yapılan analizler sonucu deney grubunun SOBECE “İlişki başlatma ve sürdürme becerileri” alt boyutuna ait son test- kalıcılık puanlarından elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE İlişki Başlatma ve Sürdürme

Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Son Test	25	113,40	2,51	2,049	24	,052**
Kalıcılık	25	112,00	4,89			

Becerileri Alt Boyutuna Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

** $p<.05$

Tablo 20 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların SOBECE Ölçeği’nin İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testinden elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [$t(24)=2,049$; $p>.05$]. İkili karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=113,40$) ile kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=112,00$) arasında anlamlı bir düzeyde fark oluşmadığı bulgulara yansımıştır. Elde edilen bu bulgular ışığında, deney grubu öğrencilerinin ilişki

başlatma ve sürdürme becerileri alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ölçümlerinde ön test puanı ölçümlerine göre anlamlı bir düzeyde arttığını, son test puanlarının ise kalıcılık puanlarından anlamlı bir düzeyde fark yaratmadığını göstermektedir.

Deney grubunun SOBECE “Atılgnlık” alt boyutuna ait son test- kalıcılık testi puanlarından elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Atılgnlık Alt Boyutuna Ait Son

Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Son Test	25	37,76	1,53	-2,762	24	,011**
Kalıcılık	25	38,88	2,04			

test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

**p<.05

Tablo 21’deki bulgulara göre deney grubunda bulunan çocukların SOBECE Ölçeği’nin Atılgnlık Becerileri alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testinden elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [t(24)=-2,762; p<.05]. İkili karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}$ =37,76) ile kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama ($\bar{x}$ =38,88) arasında anlamlı bir düzeyde fark oluşturmadığı bulgulara yansımıştır. Yansıyan bu bulgular ışığında, deney grubu öğrencilerinin atılgnlık alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ölçümlerinde ön test puanı ölçümlerine göre anlamlı bir düzeyde arttığını, son test puanlarının ise kalıcılık puanlarından anlamlı bir düzeyde fark oluşturmadığını fakat etkisinin halen arttığı söylenebilir.

Deney grubunun SOBECE “Duygulara Yönelik Beceriler” alt boyutuna ait son test- kalıcılık puanlarından elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Duygulara Yönelik Beceriler Alt

Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Son Test	25	33,24	1,12	-,430	24	,671**
Kalıcılık	25	33,36	1,82			

Boyutuna Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

**p<.05

Tablo 22 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların SOBECE Ölçeği'nin Duygulara Yönelik Beceriler alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testinden elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [$t(24)=-,430$; $p>.05$]. İkili karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=33,24$) ile kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=33,36$) arasında anlamlı bir düzeyde fark oluşmadığı bulgulara yansımıştır. Yansıyan bu bulgular ışığında, deney grubu öğrencilerinin duygulara yönelik beceriler alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ölçümlerinde ön test puanı ölçümlerine göre anlamlı bir düzeyde arttığını, son test puanlarının ise kalıcılık puanlarından anlamlı bir düzeyde fark yaratmadığını göstermektedir.

Deney grubunun SOBECE “Saldırgan Davranışlar ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri” alt boyutuna ait son test- kalıcılık puanlarından elde edilen bulgular Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Saldırgan Davranışlar ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri Alt Boyutuna Ait Son test- Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Son Test	25	43,52	2,41	1,682	24	,106**
Kalıcılık	25	42,76	3,28			

**p<.05

Tablo 23 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların son test ve kalıcılık testinden elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [$t(24)=1,682$; $p<.05$]. İkili karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=43,52$) ile kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=42,76$) arasında anlamlı bir düzeyde fark oluşmadığı bulgulara yansımıştır. Yansıyan bu bulgular ışığında, deney grubu öğrencilerinin saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ölçümlerinde ön test puanı ölçümlerine göre anlamlı bir düzeyde arttığını, son

test puanlarının ise kalıcılık puanlarından anlamlı bir düzeyde fark yaratmadığını göstermektedir.

Deney grubunun SOBECE “Sorun Çözme Becerileri” alt boyutuna ait son test-kalıcılık puanlarından elde edilen bulgular Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Sorun Çözme Becerileri Alt

Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Bo yut una Ait Son
Son Test	25	23,92	1,49	3,161	24	,004**	
Kalıcılık	25	22,88	2,00				

test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

**p<.05

Tablo 24 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların SOBECE Ölçeği’nin Sorun Çözme Becerileri alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testinden elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [$t(24)=3,161$; $p<.05$]. İkili karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=23,92$) ile kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=22,88$) arasında anlamlı bir düzeyde fark oluşmadığı bulgulara yansımıştır. Yansıyan bu bulgular ışığında, deney grubu öğrencilerinin sorun çözme becerileri alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ölçümlerinde ön test puanı ölçümlerine göre anlamlı bir düzeyde arttığını, son test puanlarının ise kalıcılık puanlarından anlamlı bir düzeyde fark yarattığını göstermektedir.

Deney grubunun SOBECE “Plan Yapma Becerileri” alt boyutuna ait son test-kalıcılık puanlarından elde edilen bulgular Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Plan Yapma Becerileri Alt Boyutuna Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Son Test	25	38,76	1,69	3,998	24	,001**
Kalıcılık	25	37,28	2,57			

**p<.05

Tablo 25 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların SOBECE Ölçeği'nin Plan Yapma Becerileri alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testinden elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [$t(24)=3,998$; $p<.05$]. İkili karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=38,76$) ile kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=37,28$) arasında anlamlı bir düzeyde fark oluşmadığı bulgulara yansımıştır. Yansıyan bu bulgular ışığında, deney grubu öğrencilerinin plan yapma becerileri alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ölçümlerinde ön test puanı ölçümlerine göre anlamlı bir düzeyde arttığını, son test puanlarının ise kalıcılık puanlarından anlamlı bir düzeyde fark yarattığını göstermektedir.

Deney grubunun SOBECE “Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri” alt boyutuna ait son test- kalıcılık puanlarından elde edilen bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Grupla İletişim ve Bir İş Yürütme Becerileri Alt Boyutuna Ait Sontest-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Son Test	25	77,12	2,16	-2,800	24	,010**
Kalıcılık	25	78,52	2,58			

** $p<.05$

Tablo 26 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların son test ve kalıcılık testinden elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [$t(24)=-2,800$; $p<.05$]. İkili karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=77,12$) ile kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=78,52$) arasında anlamlı bir düzeyde fark olduğu bulgulara yansımıştır. Yansıyan bu bulgular ışığında, deney grubu öğrencilerinin grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri alt boyutuna ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ölçümlerinde ön test puanı ölçümlerine göre anlamlı bir düzeyde arttığını, son test puanlarının ise kalıcılık ölçümlerinde halen etkisini artarak sürdürdüğü ifade edilebilir.

Deney grubunun SOBECE “Toplam Sosyal Becerileri” alt boyutuna ait son test- kalıcılık puanlarından elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Deney Grubundaki Öğrencilerin SOBECE Toplam Sosyal Becerilerine Ait Son test-Kalıcılık Testi Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Son Test	25	367,720	9,84	,868	24	,394**
Kalıcılık	25	365,680	15,43			

**p<.05

Tablo 27 incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların SOBECE Ölçeği'nin Toplam Sosyal Becerilerine ilişkin son test ve kalıcılık testinden elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır [$t(24)=,868$; $p>.05$]. İkili karşılaştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=367,720$) ile kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama ($\bar{x}=365,680$) arasında anlamlı bir düzeyde fark oluşmadığı bulgulara yansımıştır. Yansıyan bu bulgular ışığında, deney grubu öğrencilerinin toplam sosyal becerilerine ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ölçümlerinde ön test puanı ölçümlerine göre anlamlı bir düzeyde arttığını, son test puanlarının ise kalıcılık puanlarından anlamlı bir düzeyde fark yaratmadığını göstermektedir.

Araştırmanın On Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on sekizinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların (deney grubunda) problem çözme becerilerinin boyutlarındaki beceriler üzerindeki etkisi kalıcılık göstermekte midir?” Bu soru doğrultusunda yapılan analizler sonucu deney grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi'nin mızıkçılık alt boyutuna ait tercihlerinin son test-kalıcılık dağılımı Tablo 28’de verilmiştir.

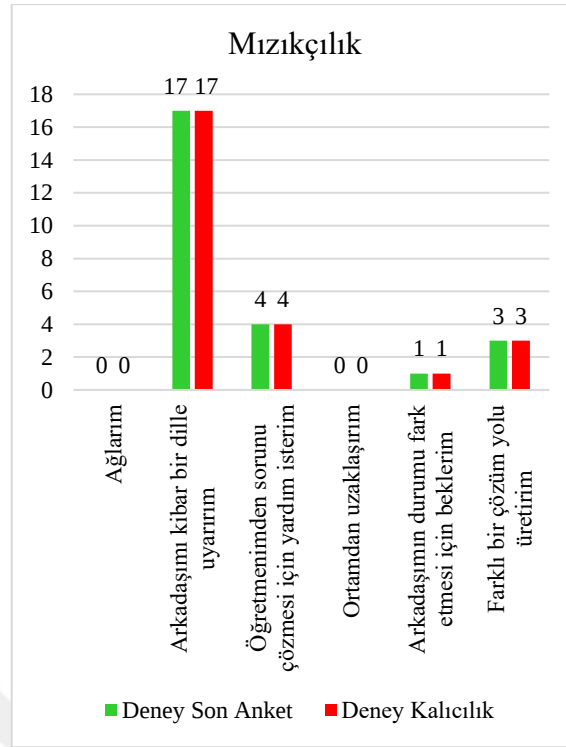
Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi'nin mızıkçılık alt boyutuna ait tercihlerinin son test-kalıcılık dağılımı Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Mızıkçılık Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlanm		Arkadaşını kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşının durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Son Anket	25	0	0	17	68	4	16	0	0	1	4	3	12	25	100
Deney	Kalıcılık	25	0	0	17	68	4	16	0	0	1	4	3	12		

Tablo 28 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin son anket sonuçlarında mızıkçılık alt boyutunun çözümüne ilişkin en çok arkadaşını kibar bir dille uyarmak çözüm yolunu, en az ise arkadaşının durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kalıcılık anketi sonuçlarında ise en çok kibar bir dille uyarmak çözüm yolunu, en az ise arkadaşının durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin mızıkçılık alt boyutuna ait tercihlerinin son anket- kalıcılık dağılımı Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Mızıkçılık Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde yeşil renkli sütun deney grubunun son anketine, kırmızı renkli sütun ise deney grubu kalıcılık anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu son ve kalıcılık anketlerinin sütunlarında en yüksek değerler $f=17$ olarak “Arkadaşımı kibar dille uyarırım” çözüm seçeneğinde görülmektedir. Deney grubu son ve kalıcılık anketlerinin sütunlarında en düşük değerler ise “Ağlarım” ve “Ortamdan uzaklaşırım” çözüm seçeneğinde görülmektedir.

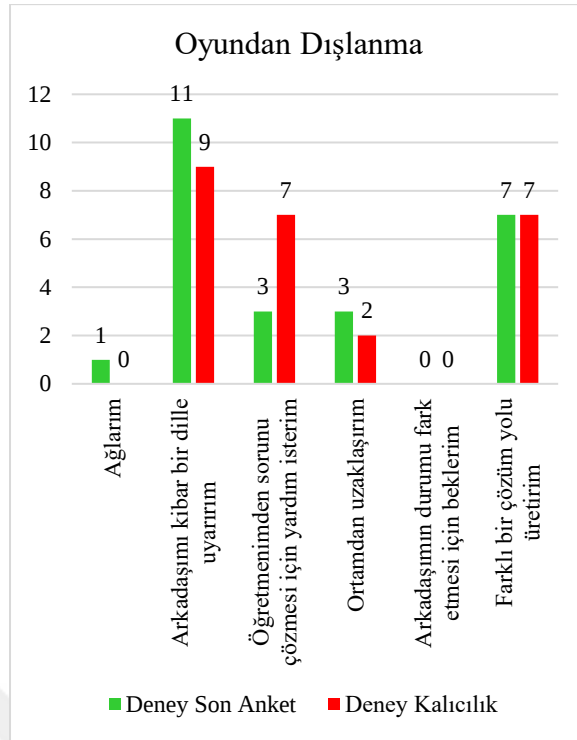
Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi’nin mızıkçılık alt boyutuna ait tercihlerinin son test-kalıcılık dağılımı Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Oyundan Dışlanma Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarmam		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Son Anket	25	1	4	11	44	3	12	3	12	0	0	7	28		
Deney	Kalıcılık	25	0	0	9	36	7	28	2	8	0	0	7	28	25	100

Tablo 29 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin son anket sonuçlarında oyundan dışlanma alt boyutunun çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarmak çözüm yolunu, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kalıcılık anketi sonuçlarında ise en çok kibar bir dille uyarmak çözüm yolunu, en az ise ortamdan uzaklaşırım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin oyundan dışlanma alt boyutuna ait tercihlerinin son anket- kalıcılık dağılımı Şekil 10'da sunulmuştur



Şekil 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Oyundan Dışlanma Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı

Şekil 10 incelendiğinde yeşil renkli sütun deney grubunun son anketine, kırmızı renkli sütun ise deney grubu kalıcılık anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu son anketinde en yüksek değer $f=11$ olarak “Arkadaşımı kibar dille uyarırım” çözüm seçeneğinde görülmektedir. Deney grubu kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde de $f=9$ değeriyle “Arkadaşımı kibar dille uyarırım” çözüm seçeneği yer almaktadır. Deney grubu son anketinin çizgisel grafiğinde en düşük değer $f=0$ olarak “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim” çözüm seçeneğinde görülmektedir. Kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde en düşük değerler ise $f=0$ olarak “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim” ve “Ağlarım” çözüm seçeneklerinde görülmektedir.

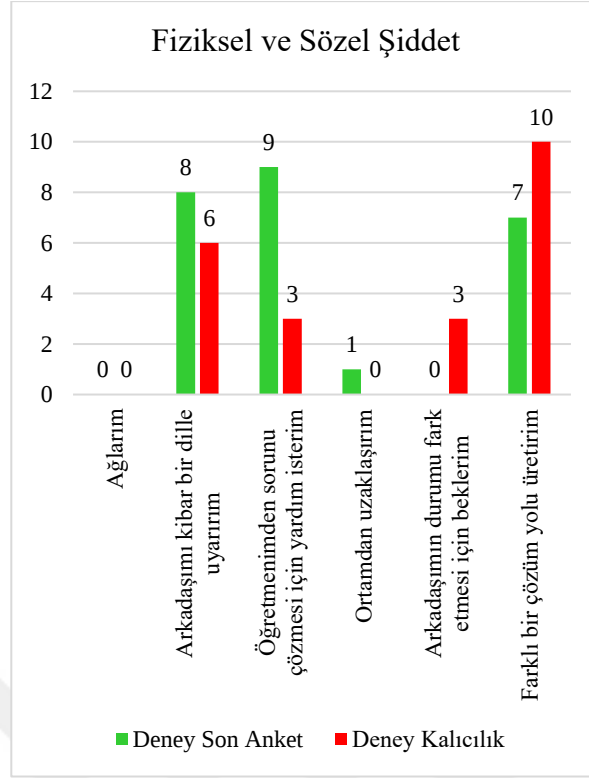
Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi’nin fiziksel sözel şiddet alt boyutuna ait tercihlerinin son test-kalıcılık dağılımı Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Fiziksel ve Sözel Şiddet Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Son Anket	25	0	0	8	32	9	36	1	4	0	0	7	28		
Deney	Kalıcılık	25	0	0	6	24	3	12	0	0	3	12	10	40	25	100

Tablo 30 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin son anket sonuçlarında fiziksel ve sözel şiddet alt boyutunun çözümüne ilişkin en çok öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu, en az ise ortamdan uzaklaşırım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kalıcılık anketi sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim ve arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin fiziksel ve sözel şiddet alt boyutuna ait tercihlerinin son anket- kalıcılık dağılımı Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Fiziksel ve Sözel Şiddet Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı

Şekil 11 incelendiğinde yeşil renkli sütun deney grubunun son anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu kalıcılık anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu son anketinde en yüksek değer $f=9$ olarak “Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim” çözüm seçeneğinde görülmektedir. Deney grubu kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde de $f=10$ değeriyle “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm seçeneği yer almaktadır. Deney grubu son anketinin çizgisel grafiğinde en düşük değer $f=0$ olarak “Ağlarım” ve “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim” çözüm seçeneklerinde görülmektedir. Kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde en düşük değerler ise $f=0$ olarak “Ağlarım” ve “Ortamdan uzaklaşırım” çözüm seçeneklerinde görülmektedir.

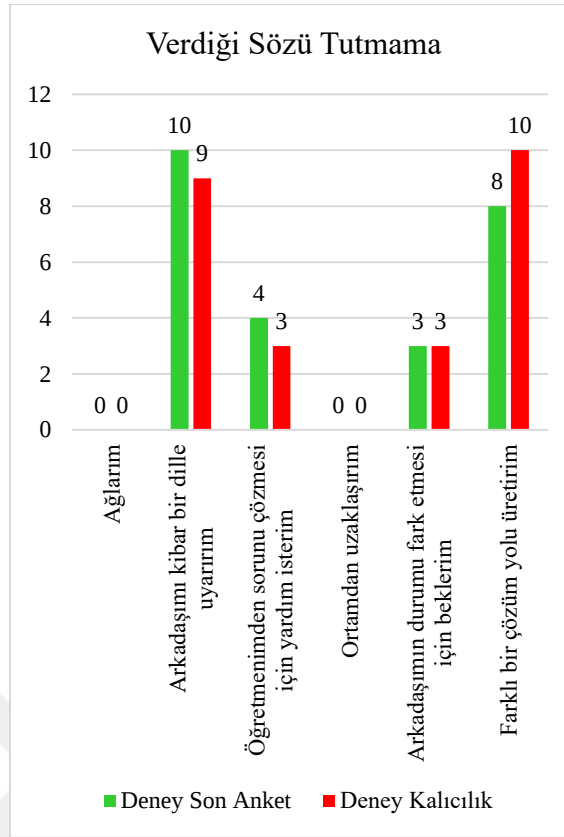
Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi’nin verdiği sözü tutmama alt boyutuna ait tercihlerinin son test-kalıcılık dağılımı Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Verdiği Sözü Tutmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Son Anket	25	0	0	10	40	4	16	0	0	3	12	8	32		
Deney	Kalıcılık	25	0	0	9	36	3	12	0	0	3	12	10	40	25	100

Tablo 31 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin son anket sonuçlarında verdiği sözü tutmama alt boyutunun çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar dille uyarırım çözüm yolunu, en az ise arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kalıcılık anketi sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim ve arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin verdiği sözü tutmama alt boyutuna ait tercihlerinin son anket- kalıcılık dağılımı Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Verdiği Sözü Tutmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı

Şekil 12 incelendiğinde yeşil renkli sütun deney grubunun son anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu kalıcılık anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu son anketinde en yüksek değer $f=10$ olarak “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” çözüm seçeneğinde görülmektedir. Deney grubu kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde de $f=10$ değeriyle “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm seçeneği yer almaktadır. Deney grubu son anketinin çizgisel grafiğinde en düşük değer $f=0$ olarak “Ağlarım” ve “Ortamdan uzaklaşırım” çözüm seçeneklerinde görülmektedir. Kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde de en düşük değerler ise $f=0$ olarak “Ağlarım” ve “Ortamdan uzaklaşırım” çözüm seçeneklerinde görülmektedir.

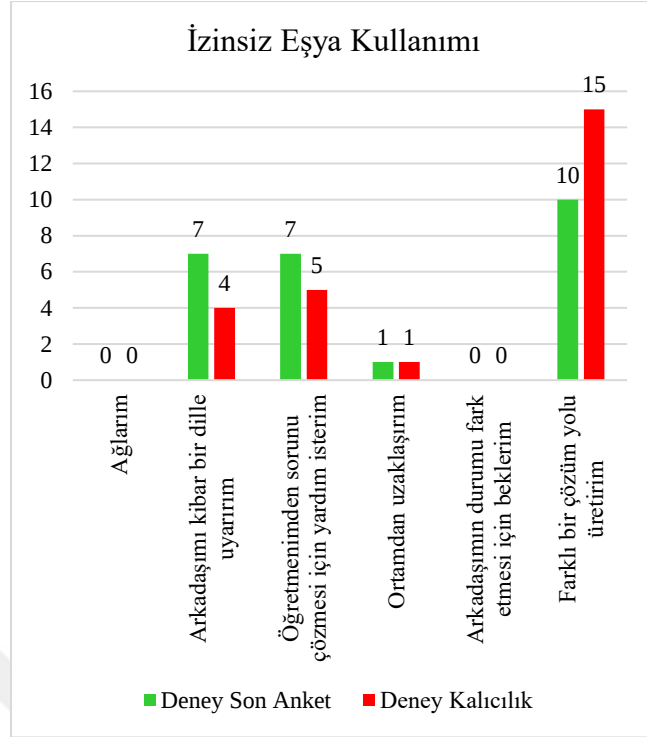
Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi’nin izinsiz eşya kullanımı alt boyutuna ait tercihlerinin son test-kalıcılık dağılımı Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi İzinsiz Eşya Kullanımı Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Son Anket	25	0	0	7	28	7	28	1	4	0	0	10	40		
Deney	Kalıcılık	25	0	0	4	16	5	20	1	4	0	0	15	60	25	100

Tablo 32 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin son anket sonuçlarında izinsiz eşya kullanımı alt boyutunun çözümüne ilişkin en çok farklı bir çözüm yolu üretirim, en az ise ortamdan uzaklaşırım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kalıcılık anketi sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise ortamdan uzaklaşırım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin izinsiz eşya kullanımı alt boyutuna ait tercihlerinin son anket- kalıcılık dağılımı Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Verdiği Sözü Tutmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı

Şekil 13 incelendiğinde yeşil renkli sütun deney grubunun son anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu kalıcılık anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu son anketinde en yüksek değer $f=10$ olarak “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm seçeneğinde görülmektedir. Deney grubu kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde de $f=15$ değeriyle “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm seçeneği yer almaktadır. Deney grubu son ve kalıcılık anketlerinin çizgisel grafiğinde en düşük değer $f=0$ olarak “Ağlarım” ve “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim” çözüm seçeneklerinde görülmektedir.

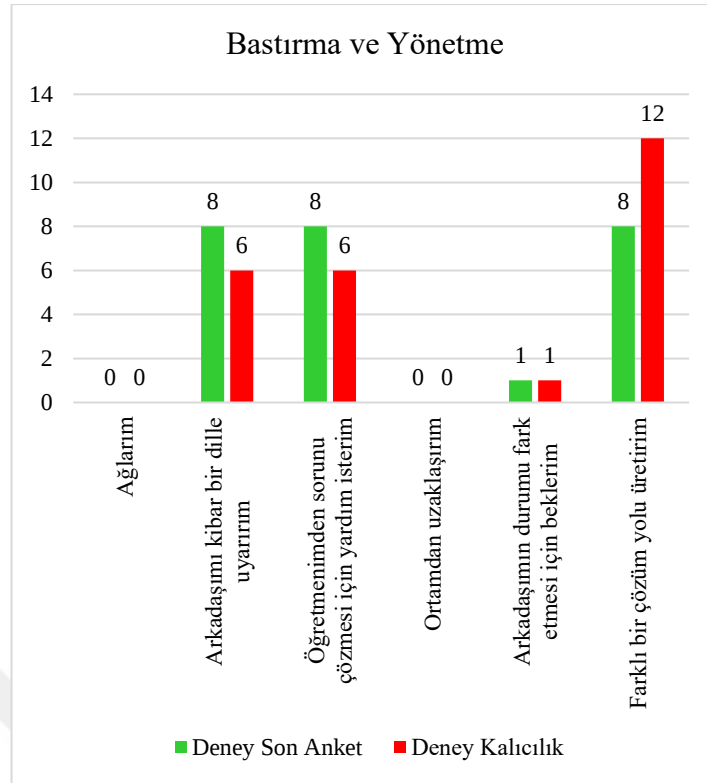
Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi’nin bastırma ve yönetme alt boyutuna ait tercihlerinin son test-kalıcılık dağılımı Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Bastırma ve Yönetme Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Son Anket	25	0	0	8	32	8	32	0	0	1	4	8	32		
Deney	Kalıcılık	25	0	0	6	24	6	24	0	0	1	4	12	48	25	100

Tablo 33 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin son anket sonuçlarında bastırma ve yönetme alt boyutunun çözümüne ilişkin en çok arkadaşımı kibar bir dille uyarırım, Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim ve farklı bir çözüm yolu üretirim, en az ise arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kalıcılık anketi sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin bastırma ve yönetme alt boyutuna ait tercihlerinin son anket- kalıcılık dağılımı Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Bastırma ve Yönetme Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı

Şekil 14 incelendiğinde yeşil renkli sütun deney grubunun son anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu kalıcılık anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu son anketinde en yüksek değer $f=8$ olarak “Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım”, “Farklı bir çözüm yolu üretirim” ve “Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim” çözüm seçeneklerinde görülmektedir. Deney grubu kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde $f=12$ değeriyle “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm seçeneği yer almaktadır. Deney grubu son ve kalıcılık anketlerinin çizgisel grafiğinde en düşük değer $f=0$ olarak “Ağlarım” ve “Ortamdan uzaklaşırım” çözüm seçeneklerinde görülmektedir.

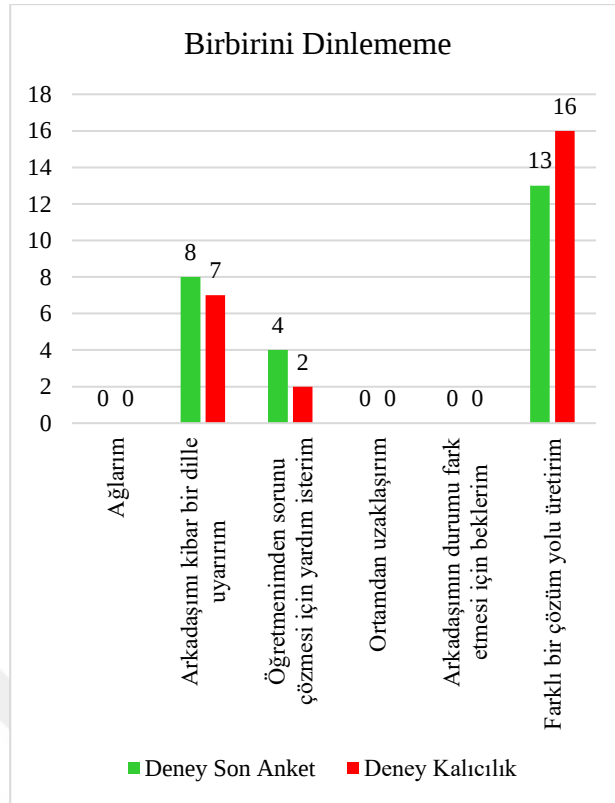
Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi’nin birbirini dinlememe alt boyutuna ait tercihlerinin son test-kalıcılık dağılımı Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Birbirini Dinlememe Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Son Anket	25	0	0	8	32	4	16	0	0	0	0	13	52		
Deney	Kalıcılık	25	0	0	7	28	2	8	0	0	0	0	16	64	25	100

Tablo 34 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin son anket sonuçlarında birbirini dinlememe alt boyutunun çözümüne ilişkin en çok farklı bir çözüm yolu üretirim, en az ise öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kalıcılık anketi sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin birbirini dinlememe alt boyutuna ait tercihlerinin son anket- kalıcılık dağılımı Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Birbirini Dinlememe Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı

Şekil 15 incelendiğinde yeşil renkli sütun deney grubunun son anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu kalıcılık anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu son anketinde en yüksek değer $f=13$ olarak “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm seçeneğinde görülmektedir. Deney grubu kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde $f=16$ değeriyle “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm seçeneği yer almaktadır. Deney grubu son ve kalıcılık anketlerinin sütunlarında en düşük değer $f=0$ olarak “Ağlarım”, “Ortamdan uzaklaşırım” ve “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim” çözüm seçeneklerinde görülmektedir.

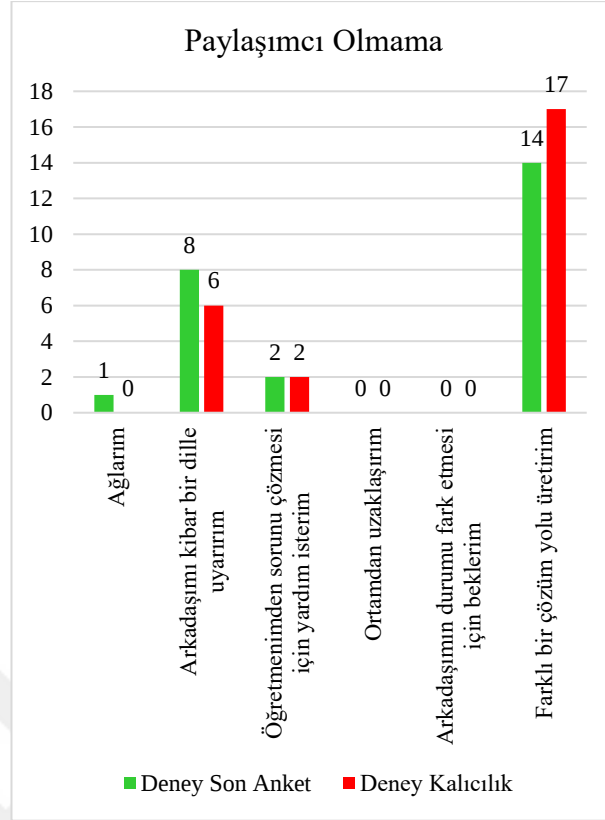
Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi’nin birbirini dinlememe alt boyutuna ait tercihlerinin son test-kalıcılık dağılımı Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Deney Grubunun Sosyal Problem Çözme Anketi Paylaşımçı Olmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son test-Kalıcılık Dağılımı

Gruplar	Anket	n	Ağlarım		Arkadaşımı kibar bir dille uyarırım		Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim		Ortamdan uzaklaşırım		Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim		Farklı bir çözüm yolu üretirim		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	Son Anket	25	1	4	8	32	2	8	0	0	0	0	14	56	25	100
Deney	Kalıcılık	25	0	0	6	24	2	8	0	0	0	0	17	68		

Tablo 35 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin son anket sonuçlarında paylaşımçı olmama alt boyutunun çözümüne ilişkin en çok farklı bir çözüm yolu üretirim, en az ise ağlarım çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Kalıcılık anketi sonuçlarında ise en çok farklı bir çözüm yolu üretirim çözüm yolunu, en az ise öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim çözüm yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme anketinin paylaşımçı olmama alt boyutuna ait tercihlerinin Son anket- Kalıcılık dağılımı Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Anketinin Paylaşımçı Olmama Alt Boyutuna Ait Tercihlerinin Son Anket- Kalıcılık Dağılımı

Şekil 16 incelendiğinde mavi renkli sütun deney grubunun son anketine, turuncu renkli sütun ise deney grubu kalıcılık anketine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu son anketinde en yüksek değer $f=14$ olarak “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm seçeneğinde görülmektedir. Deney grubu kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde $f=17$ değeriyle “Farklı bir çözüm yolu üretirim” çözüm seçeneği yer almaktadır. Deney grubu son anketinin çizgisel grafiğinde en düşük değer $f=0$ olarak “Ortamdan uzaklaşırım” ve “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim” çözüm seçeneklerinde görülmektedir. Kalıcılık anketinin çizgisel grafiğinde en düşük değerler $f=0$ olarak “Ağlarım”, “Ortamdan uzaklaşırım” ve “Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim” çözüm seçeneklerinde görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bilgi ve teknoloji dünyasının hızla geliştiği günümüz eğitim sürecinde çocuk merkezli, öğrenenin aktif olduğu, düşünme becerilerini geliştiren, keşfederek öğrenmenin temel alındığı yaklaşım ve yöntemler ile düzenlenmesi çağın koşullarına ayak uyduran ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirilmesinde son derece önemlidir. Bu kapsamda yürütülen bu çalışmada, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin ele alınması da öğrenmeye karşı istekli, amacına ulaşmak için çaba gösteren, karşılaştıkları problemler için alternatif çözümler üreten ve olumsuz durumlar karşısında uygun tepkiler sergileyen bireylerin yetiştirilmesi yolunda önemli bir adım niteliğindedir. Bu kapsamda ele alınan becerilerin geliştirilmesi yolunda çocukların nasıl düşünmesi gerektiğine ve bu sürecin nasıl geliştirileceğine yönelik uygulamaları içeren “Çocuklar için Felsefe (P4C)” temelli eğitim yaklaşımına başvurulması da güncel sonuçların tespiti noktasında oldukça önemlidir. Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, sosyal becerilere (7) ve sosyal problem çözme becerilerine (8) yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SOBECE) aldıkları ön test sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubunun “ilişki başlatma ve sürdürme becerileri”, “atılganlık”, “duygulara yönelik beceriler”, “saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri”, “sorun çözme becerileri”, “plan yapma becerileri”, “grupla iletişim ve bir iş yürütme”, “toplam sosyal beceriler” boyutundaki sosyal becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yer almamaktadır ($p>.05$). Buna göre, deney ve kontrol grubunun alt boyutlarına ilişkin sahip olduğu puan ortalamaları birbirine çok yakın olduğundan dolayı, her iki grup arasındaki bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grupları arasında deneysel uygulama öncesinde elde edilen bulgular sonuçların birbirinden anlamlı düzeyde farklı olmaması, grupların eğitim öncesinde homojen yapıda olduğunun bir ifadesi niteliğindedir. Nitekim uygulama öncesinde grupların sosyal becerilerin boyutlarına ve toplamına ait becerilerde birbirine yakın veya benzer düzeyde olması, uygulanan deneysel yaklaşımın etkilerinin açıkça

görülmesi noktasında oldukça önemlidir (Trochim ve Donnelly, 2008; Campbell ve Stanley, 2015)

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin "ilişki başlatma ve sürdürme" boyutundaki sosyal becerilerinden elde edilen son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde deney grubu lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Bu sonuca bağlı olarak, deney grubu öğrencileriyle yürütülen çocuklar için felsefe temelli eğitim programının öğrencilerin "ilişki başlatma ve sürdürme" boyutundaki becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. "İlişki başlatma ve sürdürme" becerileri alt boyutu kapsamında yer alan maddeler selamlaşma, dikkatli dinleme, teşekkür etme, özür dileme, yardım isteme, soru sorma ve yeni durumlara uyum sağlama gibi etkili bir şekilde iletişim kurma ve bu iletişimi uygun yollarla devam ettirme ile ilgili durumları ele almaktadır (Ataş, Efeçınar ve Tatar, 2016). Dolayısıyla, çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların deney grubu öğrencilerinin bu yöndeki becerilerini geliştirdiği öne çıkmaktadır. Buna benzer şekilde Boyraz'ın (2019) yürüttüğü deneysel bir çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı uygulamalarla çocukların düşünme ve iletişim becerileri üzerinde gelişme kaydedildiği saptanmıştır. Kayaalp'in (2021) araştırmasında da felsefi soruşturma süreçleri ile çocukların iletişim, düşünme ve sosyal becerileri olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçları destekler bir şekilde, çocuklar için felsefe temelli uygulamaların öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğine yönelik ulaşan farklı çalışma sonuçları bulunmaktadır (Gögebakan Yıldız, 2012; Cassidy, Marwick, Deeneyb ve Mcleand, 2018; Saygın, 2022). Bu bağlamda, deney grubunun dâhil olduğu araştırmacı tarafından yürütülen çocuklar için felsefe temelli uygulamalar kapsamında çocukların U düzeninde oturarak birbirleriyle etkileşim halinde olması, soru-cevap yöntemi (5N-1K) eşliğinde sorulan sorulara cevaplar vermesi, söz kesmeden dinlemesi/sırayla konuşması, okunan hikâyeler sonrasında yönergelerle göre hareket etmesi vb. ile ilgili adımları takip etmiş olması sayesinde, bu yöndeki becerilerini süreç içerisinde doğal olarak işletmiş olmaları söz konusu olmuş olabilir. Bununla birlikte, yapılan uygulamalarda okunan hikâyeler sonrasında hikâyede ne olduğu, karakterin nasıl hissettiği, kendilerinin onun yerinde olduğunda ne hissedeceği veya mevcut durum karşısında ne yapılması gerektiği (yardım etme,

cesaretlendirme ve nezaket gösterme vb.) ile ilgili adımların takip edildiği ve etkinliklerin yürütüldüğü düşünüldüğünde, deney grubunun ilişki başlatma ve sürdürme boyutundaki sosyal becerilerde yol katetmiş olması beklenen bir durum olmaktadır. Nitekim sosyal bir varlık olan insan için iletişim kurmanın önemli bir gereksinim olduğu gerçeğinden hareketle de bu yöndeki becerilerin gelişiminde rol oynayan teknik/yaklaşım ve uygulamaların öğrenme süreçleri/ders planları içerisinde yer alması da önemli görülmektedir. Bu bağlamda, Fisher'in (2001) vurguladığı gibi, eğitimcilerin çocukların eleştirel düşünme, felsefe yapma, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek üzere hikâye gibi eğitim araçlarından faydalanabilme yetkinliğine sahip olmasına da ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin "atılganlık" boyutundaki sosyal becerilerine ait son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Bu sonuca göre deney grubu öğrencileriyle yürütülen çocuklar için felsefe temelli eğitim programının öğrencilerin "atılganlık" boyutundaki becerilerini olumlu yönde etkilediği öne çıkmaktadır. "Atılganlık" becerileri alt boyutunda yer alan maddeler, düşüncesini ifade etme, gerektiğinde başkasını ikna etme, hakkını koruma ve savunma, isteğini ifade etme ile ilgili durumları içermektedir (Ataş, Efeçinar ve Tatar, 2016). Çocuklar için felsefe temelli kitaplarla yürütülen uygulamalar dâhilinde bu kapsamdaki beceriler üzerinde olumlu yönde bir değişimin ortaya konması da yürütülen eğitim oturumlarının içeriğinde bu becerilerin işletildiğinin bir kanıtı niteliğindedir. Buna göre, araştırmacının deney grubu ile yürüttüğü çocuklar için felsefe temelli uygulamalar kapsamında felsefî tartışma ve sorgulama topluluğu başmaklarında sorulan sorulara göre kendini ifade etme, başkalarının fikirleri karşısında kendi görüşlerini açıklama ve hikâyede yer alan durumlara yönelik düşüncelerini açıkça dile getirme gibi kazanımları içeren etkinliklerin gerçekleştirilmesi ile bu sonuçlar ortaya konmuş olabilir. Bu sonuca paralel olarak Okur'un (2008) araştırmasında, çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol boyutundaki sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu saptanmıştır. Campbell (2002) ile Trickey ve Topping'in (2004) yaptıkları deneysel çalışmalarda çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin tartışmaya katılım göstermeye ve sınıf önünde konuşmaya yönelik girişimciliklerini artırdığı yönünde tespitler yer almaktadır. Kabiri, Nili ve Rivandi'nin

(2018) yürüttükleri bir çalışmada ise çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul öğrencilerinin atılganlık becerisini ve beraberinde kişiler arası ilişkiler becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, koşulların gerektirdiği durumlara ayak uydurabilen ve girişimci olan bireylerin yetiştirilmesi üzerinde çocuklar için felsefe temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların önemli rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin "duygulara yönelik" boyutundaki sosyal becerilerine ait son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Fakat "duygulara yönelik beceriler" alt boyutunun anlamlılık değeri incelendiğinde ($p>.073$) eşik değere yakın anlamlılık değerini taşıdığı görülmektedir. İstatistiksel anlamda bu değer deney ve kontrol grupları örneklem sayısı dikkate alındığında güven aralığı ve etki büyüklüğü olarak anlamlılık bakımından önemsenebilir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamaları arasındaki farkın da ($\bar{X}=0,93$) örneklem büyüklüğüne göre anlamlılık değerini yorumlamada etki büyüklüğüne sahip olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin "duygulara yönelik" boyutundaki deney grubu öğrencilerinin son test ve ön test sonuç ortalamaları arasındaki fark ($\bar{X}=6,52$) kontrol grubu öğrencilerinin son test ve ön test sonuç ortalamaları arasındaki farka göre ($\bar{X}=3,54$) dikkate değer olduğu söylenebilir (Mendes, Subaşı ve Başpınar, 2005). Bu bilgiler ışığında deney grubu öğrencileriyle yürütülen çocuklar için felsefe temelli eğitim programının öğrencilerin "duygulara yönelik" becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin "duygulara yönelik" alt boyutunda yer alan maddeler "farklı duyguları bilme, duygularını ifade etme, empati kurma, başkalarının duygularını fark etme ve ayırt etme" ile ilgili becerileri kapsamaktadır (Ataş, Efeçinar, Tatar, 2016). Deney grubu ve kontrol grubu son test sonuçları arasında ortalamalara göre oluşan anlamlı farktan hareketle, çocuklar için felsefe temelli eğitim programının kontrol grubunda uygulanan İlköğretim programına göre sonuçlar üzerinde anlamlı fark oluşturduğu söylenebilir. Avcı'nın (2023) öğretmenlerin çocuklar için felsefe yaklaşımına ve kolaylaştırıcı rollerine ilişkin görüşlerini aldığı araştırmasında, öğretmenlerin P4C yaklaşımının çocukların duygusal gelişimlerini ve duygusal becerilerini olumlu yönde desteklediklerini belirtmişlerdir. Giménez-Dasí ve ark. (2013) ise okul öncesi öğrencilerinin duygulara yönelik felsefi diyaloglarla yapılan

eğitim sonucunda öğrencilerin duygulara yönelik becerilerinde gelişme gözlemlendiği sonucuna ulaşmıştır. Arda Tuncdemir, Burroughs ve Moore (2022) ekibinin yaptığı araştırmaya göre de okul öncesi çocuklarının duygulara yönelik becerilerinde olumlu gelişimler gözlemlenmiştir. Deney grubunun dâhil olduğu araştırmacı tarafından yürütülen çocuklar için felsefe temelli uygulamalar sürecinde hikayedeki karakterlerin veya tartışma sürecinde arkadaşının duygularını anlama, kendini onun yerine koyma gibi durumlar bu yöndeki becerilerini süreç içerisinde doğal olarak işletmiş olmaları söz konusu olabilir.

Araştırmanın dördüncüsü alt problemine yönelik sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin "saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma" boyutundaki sosyal becerilerine ait son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Bu bağlamda deney grubu öğrencileriyle yürütülen çocuklar için felsefe temelli eğitim programının öğrencilerin "saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma" becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmaktadır. Saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri alt boyutunda yer alan maddeler "olumsuz durumlarla başa çıkma, kızgınlığını kontrol etme ve engellendiğinde anlayış gösterme gibi" çeşitli becerileri ele almaktadır (Ataş, Efeçınar ve Tatar, 2016). Bu sonuca bağlı olarak, deney grubu öğrencileriyle yürütülen çocuklar için felsefe temelli eğitim programının kapsamında yürütülen etkinlik ve uygulamaların bu yöndeki becerilerinin gelişiminde olumlu yönde rol oynadığı söylenebilir. Deney grubunun dâhil olduğu çocuklar için felsefe temelli uygulamalarda öğrencilerin sergilediği sözel ve davranışsal açıdan uygun olmayan tepkiler karşısında, araştırmacı tarafından uygun geri bildirimlerin verilmiş ve bu yönde sergilenen doğru davranışlar için pekiştirici süreçlerin yer almış olmasının da çocukların kendini saldırganlıktan koruyan, uygun olmayan davranışlardan kaçınan ve daha sakin davranan kişiler olmasını teşvik etmiş olabileceği söylenebilir. Bu durumlardan kaynaklı olarak da deney grubunda yer alan öğrencilerin "saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma" boyutundaki sosyal beceriler açısından anlamlı düzeyde öne geçmesi sağlanmış olabilir. Glina'nın (2015) gerçekleştirdiği araştırmada, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin saldırgan davranışlarının azaltılmasında belirgin bir şekilde rol oynadığının görülmesi de benzer bir sonuçtur. Naraghi, Ghobadiyan, Naderi ve Shariatmadari 'nin (2013) yaptığı araştırmada, çocuklar için felsefe temelli yaklaşımın beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum, kişiler arası iletişim ve dürtülerle

başa çıkma gibi becerileri üzerinde etkili olduğu yönündeki tespitler de bu yöndeki sosyal becerilerin geliştirilmesinde çocuklar için felsefe temelli eğitim yaklaşımında yer alan etkinlik, uygulama ve stratejilerin işlevsel olduğunu vurgular niteliktedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin “sorun çözme” boyutundaki sosyal becerilerine ait son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Buna göre deney grubu öğrencileriyle yürütülen çocuklar için felsefe temelli eğitim programının öğrencilerin “sorun çözme” becerilerini olumlu yönde etkilediği öne çıkmaktadır. Sorun çözme becerileri alt boyutunda yer alan maddeler “sorunu anlama, sorunlara çözüm üretme, çözüme karar verme ve çözümü uygulama” ile ilgili durumları ele almaktadır (Ataş, Efeçinar ve Tatar, 2016). Bu bağlamda deney grubunun dâhil olduğu araştırmacı tarafından gerçekleştirilen oturumlarda çocuklar için felsefe temelli uygulamalar kapsamında gerçekleştirilen oturumlarda, öğrencilerin karşılaştıkları “nereye oturacağım”, “kiminle oturacağım” veya “hikâyenin tekrar tekrar okunmasını istemek” gibi bazı sorunlara kendi aralarında çözümler bulup en uygun olana karar vermelerini içeren çeşitli süreçler işletilmiştir. Bu yöndeki etkinlik ve stratejilerle birlikte, deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamalarının bu grupta yer alan öğrencilerin sorun çözmelerine yönelik becerilerinde ilerleme kaydetmelerini sağlamış olması olasıdır. Bu sonuca benzer şekilde Glazer ve Giorgis'in (2005) yürüttüğü çalışmada çocuklar için felsefe temelli hikâyelerin, çocukların mantıksal akıl yürütme ve problem çözme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Isa Morad Roudineh, Nafar ve Fatemi'nin (2019) çocuklara yönelik felsefe eğitiminin öğrencilerin empati becerileri ile sosyal problem çözme becerileri üzerinde katkı sağlayıcı olduğunun belirlenmesi de eğitimin içeriğinin bu yöndeki etkileri açısından dikkat çekicidir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin “plan yapma” boyutundaki sosyal becerilerine ait son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu öne çıkmıştır ($p<.05$). Bu sonuca bağlı olarak, deney grubu öğrencileriyle yürütülen çocuklar için felsefe temelli eğitim programının öğrencilerin “plan yapma” boyutundaki sosyal becerilerinin olumlu yönde geliştirilmesi üzerinde pay sahibi olduğu söylenebilir. Plan yapma becerileri alt boyutunda yer alan

maddeler “zamanını iyi planlama, yaptığı planları uygulama, zamanını değerlendirme ve organizasyon yapma” ile ilgili becerileri ele almaktadır (Ataş, Efeçinar ve Tatar, 2016). Bu bağlamda çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların deney grubu öğrencilerinin bu yöndeki becerilerini geliştirdiği öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, deney grubunun dâhil olduğu araştırmacı tarafından yürütülen çocuklar için felsefe eğitimini belirli bir plan ve düzen dâhilinde gerçekleştirilmesi, ilk oturumdan itibaren öğrencilerle bu plan ve düzenin paylaşılması ve bu düzeni son oturuma kadar takip edilmesi sayesinde bu becerilerin gelişiminin sağlanması söz konusu olmuş olabilir. Araştırmacının, yürüttüğü oturumların aksamaması için zamanı iyi planlamış, yaptığı planı uygulamış olması da bu yöndeki becerilerin geliştirilmesinde bir model teşkil etmiş olabilir. Ayrıca deney grubundaki çocukların katıldığı çocuklar için felsefe eğitiminin 12. Oturumu içerisinde yapılan planlar dâhilinde herkesin kendisine zaman ayırmasına yönelik etkinliklerin yer alması da bu noktada katkı sağlayıcı rol oynamış olabilir. Safran ve Şimşek’in (2009) çocuklarda zaman algısının otomatik olarak ortaya çıkmadığını gelişim ve deneyimler ile birlikte geliştiğini ve çocukların plan yapma boyutundaki sosyal becerileri için sistemli ve planlı müdahale süreçlerine ihtiyaç olduğunun bir ifadesi niteliğindedir.

Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin “grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri” boyutundaki sosyal becerilerine ait son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Buna göre, deney grubu öğrencileriyle yürütülen çocuklar için felsefe temelli eğitim programının içeriğinde yer alan etkinliklerin ve uygulama sürecinde yer alan stratejilerin “grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri” becerilerini harekete geçirecek bir yapıda olduğu düşünülmektedir. Grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri alt boyutunda “bir grup oluşturma, bir gruba katılma, kurallara uyma, yardımlaşma ve paylaşma” ile ilgili beceriler ele alınmaktadır (Ataş, Efeçinar ve Tatar, 2016). Nitekim grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri işbirlikçi öğrenme ile ilgili becerileri kapsamaktadır. Buna dayalı olarak da deney grubunun dâhil olduğu araştırmacı tarafında yürütülen çocuklar için felsefe temelli uygulamalar arasında özellikle ısınma ve pekiştirici felsefi etkinlikler basamağı altında (9. oturum, 11. oturum) istasyon tekniği, işbirliği yapma ve grupla etkinlik yapma gibi süreçleri işleten çalışmaların yapılması, bu yöndeki becerilerde ilerleme kaydedilmesinin bir nedeni

olarak değerlendirilebilir. Bu yöndeki sonuçları destekler bir şekilde Özcan, Sallabaş ve Akgül’ün (2022) yürüttükleri araştırmada, çocuklar için felsefe temelli soru sorma etkinliklerinin öğrencinin süreçte aktif olmasını sağlaması sayesinde işbirlikçi öğrenme becerileri üzerinde olumlu yönde gelişim kaydedildiği de görülmüştür.

Araştırmanın sekizinci alt problemine yönelik sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin toplam sosyal becerilerine ait son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde deney grubunun lehine bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu sonuca bağlı olarak, deney grubu öğrencileriyle yürütülen çocuklar için felsefe temelli eğitim programının öğrencilerin toplam sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır. Bu toplam sosyal beceriler “ilişki başlatma ve sürdürme becerileri”, “atılmanlık”, “duygulara yönelik beceriler”, “saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri”, “sorun çözme becerileri”, “plan yapma becerileri” ve “grupla iletişim ve bir iş yürütme” alt boyutlarının toplamından oluşmaktadır. Buna göre de çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların deney grubundaki öğrencilerin farklı boyutlar altındaki sosyal becerilerin gelişimi üzerinde olumlu yönde rol oynadığı öne çıkmaktadır. Çocuklar için felsefe temelli uygulamaların öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğine yönelik farklı çalışma sonuçları (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011; Topping ve Trickey, 2014; Yan, Walters, Wang ve Wang 2018) tarafından desteklenmektedir.

SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin “ilişki başlatma ve sürdürme becerileri, saldırgan davranışlar ve dürtülerle başa çıkma becerileri, duygulara yönelik beceriler” alt boyutlarında son test ile kalıcılık testi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. “Sorun çözme becerileri, plan yapma becerileri” alt boyutlarına ilişkin son test ve kalıcılık testinden elde edilen bulgulardan son test lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “atılmanlık becerileri, grupla iletişim ve bir iş yürütme becerileri” alt boyutlarından elde edilen bulgulara göre kalıcılık testi lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamasının deney grubunun sosyal beceriler alanında yol katetmiş olması beklenen bir durumdur. Nitekim çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamalarının içeriğinde verilen örnek olay karşısında ne yapacaklarını açıklama, verilen hikâyeyi kuklalarla canlandırma, işbirliği

içinde resim ve yap-boz yapma gibi etkinliklerin yürütülmesi sayesinde öğrencilerin düşünme, iletişim kurma, problem çözme, sorumluluklarını yerine getirme ve duygularını ifade etme vb. becerilerinin harekete geçirilmiş olabileceği düşünülmektedir. Sosyal becerilerin öğrenilmiş ve sosyal ortamlarda gözlenebilen davranışlar olması, etkili müdahale yöntemleri doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaların ardından sergilenmeye devam etmesi de beklenen bir durumdur.

Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Anketi'nin alt boyutlarındaki ön test sonuçlarına göre, “mızıkçılık”, “oyundan dışlanma”, “fiziksel ve sözel şiddet”, “verdiği sözü tutmama”, “izinsiz eşya kullanımı”, “bastırma ve yönetme”, “birbirini dinlememe” ve “paylaşımçı olamama” boyutlarında tercih ettikleri olumlu çözüm sayılarının birbirlerine çok yakın değerlerde veya eşit sayıda olduğu belirlenmiştir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının sosyal problem çözme boyutlarında genel olarak benzer düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, müdahale öncesinde

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine yönelik sonuçlara göre, Sosyal Problem Çözme Anketi'nin “mızıkçılık” alt boyutunda son ankette deney grubuna ait olumlu problem çözme tercihlerinin sayısı aynı kalırken, kontrol grubunda bu yöndeki tercihlerin azaldığı görülmüştür. Bu bağlamda, deney grubunun dâhil olduğu çocuklar için felsefe temelli eğitimin, “mızıkçılık” alt boyutundaki beceriler üzerinde katkı sağlayıcı olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta oyunu kuralına göre oynama ile ilgili tercihler sorulmuş olup, bu noktada ön ve son anketin en çok tercih edilen olumlu problem çözme tercihi de deney ve kontrol grubunda “arkadaşımı kibar bir dille uyarırım” olmuştur. Nitekim birlikte oynanan oyunlar sayesinde çocuk, arkadaşlarıyla beraber oynayabilmek için oyunun kurallarını bozmaması gerektiğini ve oyunun kurallarına uygun davranışlar sergilemesi gerektiğini öğrenmektedir (Barry ve Burlew, 2004). Çocukların sosyal açıdan gelişmiş becerilere sahip oldukça arkadaşlarıyla birlikte oyun oynama davranışlarında daha iyi olacağı bir gerçektir (Selçuk, 1996). Dolayısıyla, çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamaları kapsamında çalışma grubundaki öğrencilerin birlikte çalışmasına, işbirliği içerisinde etkinlikler yürütmesine ve soru-cevap yöntemi eşliğinde yeni fikirler üretmesine yönelik süreçlerin yer alması sayesinde deney grubunun bu yöndeki kazanımları elde etmesi de sağlanmış olabilir.

Araştırmanın onuncu alt problemine yönelik sonuçlara göre, Sosyal Problem Çözme Anketi'nin "oyundan dışlanma" alt boyutunda son ankette deney grubuna ait olumlu problem çözme tercihlerinin sayısında artış görülürken, kontrol grubunda bu yöndeki tercihlerin aynı kaldığı görülmüştür. Buna göre, çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamalarının Işıklar'ın (2019) tespitine benzer bir şekilde sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu alt boyutta farklılıklara karşı hoşgörülü davranma, saygılı olma ile ilgili tercihler sorulmuştur. Deney ve grubunun ön anket ve son anketi sonuçlarına bakıldığında ise deney grubunda son ankette olumlu çözüm yollarını tercih eden öğrenci sayısı fazladır. Benzer bir çalışmada sosyal beceri eğitim programı uygulanan grubun arkadaşlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketlilik davranışlarının ve akranları tarafından dışlanma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir (Özdemir-Topaloğlu, 2013). Deney grubundaki öğrencilerin katıldığı çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamaları kapsamında farklı fikirleri saygıyla karşılamaya ve hikâyelerle ilgili sorulara verilen yanıtlara karşı hoşgörülü olma gibi süreçlerin yer alması sayesinde deney grubunun bu yöndeki kazanımları elde etmesi de sağlanmış olabilir.

Araştırmanın on birinci alt problemine yönelik sonuçlara göre, Sosyal Problem Çözme Anketi'nin "fiziksel ve sözel şiddet" alt boyutunda son ankette deney grubuna ait olumlu problem çözme tercihlerinin sayısında artış görülürken, kontrol grubunda bu yöndeki tercihlerin aynı kaldığı görülmüştür. Bu alt boyut alay eden arkadaşını uyarması sonucunda arkadaşının küsmesi ile ilgili olup bu noktada "fiziksel ve sözel şiddet" alt boyutu saldırganlık davranışıyla ilişkilendirilebilir. Buna bağlı olarak, çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamalarına katılan deney grubundaki öğrencilerin saldırgan davranışları terk edip farklı bir çözüm bulma veya öğretmeninden yardım isteme çözümünü tercih ettiği görülmektedir. Bu durum, saldırgan davranışlarda bulunan çocukların yapılan uygulama süreçleri sonucunda, prososyal davranışlarının geliştiğini göstermektedir. Çocuklar için felsefe eğitimi oturumlarında uyaran olarak seçilen hikâye kitaplarındaki kahramanların davranışlarıyla özdeşim kurarak bu yöndeki kazanımları elde etmesi sağlanmış olabilir. Buna bağlı olarak, çocuklar için felsefenin sınıf ortamındaki disiplin problemlerini azaltacağı ve nezaketli davranışları artıracığı görüşü öne çıkmaktadır. Şüphesiz prososyal davranışların kazanılmasında model almanın da büyük etkisi vardır (Doescher ve Sugawara, 1989).

Araştırmanın on ikinci alt problemine yönelik sonuçlara göre, Sosyal Problem Çözme Anketi'nin “verdiği sözü tutmama” alt boyutunda son ankette deney grubuna ait olumlu problem çözme tercihlerinin sayısında altı öğrencide artış görülürken, kontrol grubunda bu yöndeki tercihlerin iki öğrenci de artışı yer almıştır. Bu bağlamda deney grubunun dâhil olduğu çocuklar için felsefe temelli eğitimin, “verdiği sözü tutmama” alt boyutundaki beceriler üzerinde katkı sağlayıcı olduğu görülmüştür. Bu alt boyut kapsamında arkadaşına verdiği sözü tutmaması ile ilgili tercihler sorulmuştur. Çocuklar için felsefe temelli uygulamalar arasından özellikle bir oturumunda (12. oturum) yer alan “Benden Bir Tane Daha Olsa” adlı hikâye kitabının okunması ve bu çerçevede takip edilen etkinliklerle sorumluluk alma, plan yapma ve görevini yerine getirme gibi becerilere yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Buna göre, deney grubu ile yürütülen uygulamaların bu yöndeki olumlu sonuçları ortaya koyması muhtemeldir. Benzer bir şekilde Serrano, Amado ve Rostan'ın (2010) tespiti de öykülerin uyum boyutunda yer alan sosyal becerilerin üzerindeki payını vurgular niteliktedir.

Araştırmanın on üçüncü alt problemine yönelik sonuçlara göre, Sosyal Problem Çözme Anketi'nin “izinsiz eşya kullanımı” alt boyutunda son ankette deney grubuna ait olumlu problem çözme tercihlerinin sayısında artış görülürken, kontrol grubunda bu yöndeki tercihlerin aynı kaldığı görülmüştür. Bu alt boyut kapsamında izinsiz eşya kullanımıyla ilgili tercihler sorulmuştur. Bu bağlamda deney grubunun dâhil olduğu çocuklar için felsefe temelli uygulamaların “izinsiz eşya kullanımı” alt boyutundaki beceriler üzerinde katkı sağlayıcıdır. Bu kapsamda olumlu yöndeki sonuçlara göre, felsefe temelli kitaplarla yürütülen uygulamalar kapsamında yer alan çeşitli etkinlikler dikkat çekmiştir. Örneğin, çocuklar için felsefe temelli uygulamalar kapsamında ele alınan “Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün” hikâyesinde (9. oturum) bekçinin hasta olduğunda hayvanat bahçesine gidemediğine, arkadaşlarının onu merak ederek onun yanına geldiğine ve hapsi arkadaşına bir hayvanın mendilini ödünç verdiğine yönelik anlatımların ve sihirli sözcüklere (teşekkür etme, takdir etme, özür dileme ve izin isteme vb.) yönelik etkinliklerin (10. oturum) yer alması ile deney grubunun bu yöndeki kazanımları elde etmesi sağlanmış olabilir. Anket sorularına verilen yanıtlar da çocuklar için felsefe eğitiminin sağlıklı iletişim kurma ile ilgili beceriler üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim Çubukçu ve Gültekin'in (2006) öğretmenlerle yürüttüğü deneysel desendeki çalışmasında, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri boyutunda yer alan sosyal becerilerin önem derecesini gösterir niteliktedir.

Araştırmanın on dördüncü alt problemine yönelik sonuçlara göre, Sosyal Problem Çözme Anketi'nin “bastırma ve yönetme” alt boyutunda son ankette deney grubuna ait olumlu problem çözme tercihlerinin sayısında artış görülürken, kontrol grubunda bu yöndeki tercihlerin aynı kaldığı görülmüştür. Bu alt boyut kapsamında oyunda kurallara uymama ve kendi kurallarıyla oyuna devam etme ile ilgili tercihler sorulmuştur. Bu durum, deney grubunun dâhil olduğu çocuklar için felsefe temelli eğitimin, “bastırma ve yönetme” alt boyutundaki beceriler üzerinde katkı sağlayıcı olduğunun bir ifadesidir. Çocuklar için felsefe temelli uygulamalarda (11. oturum) uyarandaki karakterlerin birbirlerine yaptıkları baskıların felsefî sorgulama basamağında tartışılması gibi etkinliklerin yer alması da deney grubunun bu yöndeki kazanımları elde etmesi üzerinde etkili olmuş olabilir. Lipman, Sharp ve Oscanyan’a (1980) göre, çocuklar için felsefenin temel kurallarından biri de saygılı olmaktır. Çocuklar için felsefe temelli uygulamalar boyunca kolaylaştırıcının (araştırmacı) öğrencilerin fikir ve davranışlarına saygılı davranarak çocuk merkezli bir yaklaşımla diyalog kurması da öğrencilere bu noktada doğru bir model sunmuş olabilir. Nitekim sosyal problem çözme becerileri, model olma, gözlem yapma ve pekiştirme gibi süreçlerle de kazanılmaktadır.

Araştırmanın on beşinci alt problemine yönelik sonuçlara göre, Sosyal Problem Çözme Anketi'nin “birbirini dinlememe” alt boyutunda son ankette deney grubuna ait olumlu problem çözme tercihlerinin sayısında artış görülürken, kontrol grubunda bu yöndeki tercihlerin azaldığı görülmüştür. Bu alt boyut kapsamında arkadaşların birbirlerinin anlattıklarını dinlememesi ile ilgili tercihler sorulmuştur. Bu bağlamda deney grubunun dâhil olduğu çocuklar için felsefe temelli eğitimin, “birbirini dinlememe” alt boyutundaki beceriler üzerinde katkı sağlayıcı olduğu görülmüştür. Çocuklar için felsefe eğitiminin uygulama sürecinde öğrenciler birbirlerini görecektir şekilde (U düzeni) oturarak iletişim sağlamanın ilk basamağını karşılayan olurlar. Bu kapsamda, felsefe temelli eğitim uygulamalarında sınıfta öğrencilerin diyalog kurmasına dayalı süreçler işletilmektedir (Fisher, 2001). İletişim becerileri de başkalarının sözünü kesmeden konuşma, dinlemeye istekli olma ve kendi görüşünü açıklama gibi becerileri içermektedir (Lindon, 2011). Çocuklar için felsefe temelli eğitim bu becerileri kapsamakla birlikte, öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasını da hedeflemektedir (Boyras, 2019). Bu durumun aksine, kontrol gruplarında daha geleneksel yaklaşımların uygulanması söz konusu olabileceği gibi, eğitim görülen

sınıfların daha kalabalık ve öğretmen merkezli olma ihtimali karşısında çocukların dikkatli dinleme ve konuşmak için söz hakkı alma gibi becerilerden daha geride gelmesi olası görünmektedir

Araştırmanın on altıncı alt problemine yönelik sonuçlara göre, Sosyal Problem Çözme Anketi'nin “paylaşımcı olamama” alt boyutunda son ankette deney grubuna ait olumlu problem çözme tercihlerinin sayısında artış görülürken, kontrol grubunda bu yöndeki tercihlerin azaldığı görülmüştür. Bu alt boyut kapsamında kalemini birbiriyle paylaşmama ile ilgili tercihler sorulmuştur. Bu bağlamda deney grubunun dâhil olduğu çocuklar için felsefe temelli eğitimin, “paylaşımcı olamama” alt boyutundaki beceriler üzerinde katkı sağlayıcı olduğu görülmüştür. Çocuklar için felsefe temelli eğitim yaklaşımında “paylaşmak nedir?, paylaşamayacağınız şeyler var mı?, asla paylaşmam dediğiniz şeyi en sevdiğiniz kişi istese verir misiniz?” gibi soruların sorgulama topluluğu aşamasında tartışılmasına yönelik etkinliklerin yer alması (8. oturum) sayesinde deney grubunun bu yöndeki kazanımları elde etmesi sağlanmış olabilir. Benzer bir çalışmada Şenol'un (2019) okulöncesi çocuklarla yürüttüğü çalışması sonuçları da paylaşmanın sosyal beceriler üzerindeki etkisini kanıtlar niteliktedir.

Çalışma kapsamında deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Anketi'nin alt boyutlarındaki kalıcılık test sonuçlarına göre, “mızıkçılık”, “verdiği sözü tutmama”, “izinsiz eşya kullanımı” ve “birbirini dinlememe” boyutlarında tercih ettikleri olumlu çözüm sayıları aynı kalırken, “oyundan dışlanma”, “fiziksel ve sözel şiddet”, “bastırma ve yönetme” ve “paylaşımcı olamama” boyutlarında tercih ettikleri olumlu çözüm sayıları artış göstermiştir. Bu bağlamda deney grubunun dâhil olduğu çocuklar için felsefe temelli eğitimin etkisinin artarak devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, felsefe temelli çocuk kitapları ile yürütülen uygulamaların içeriğindeki teknik-yöntem ve etkinliklere dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, gösterilen resimlerden yorumlama yapma, istasyon tekniği ile grup çalışması yapma, örnek olay karşısında ne yapacaklarını açıklama, verilen hikâyeyi kuklalarla canlandırma, işbirliği içinde resim ve yap-boz yapma, okunan hikâyeler sonrasında 5N-1K ile değerlendirme yapma ve legolardan kendi objelerini oluşturma gibi yollarla zenginleştirilmiş etkinlikler yer almıştır. Bu ve buna benzer durumlar da deney grubuna verilen eğitimin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde ve kalıcı düzeyde bir etkiye sahip olmasını sağlamış olması olasıdır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesine yönelik bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara/ Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamaları kapsamında yer alan teknik ve yöntemlerden faydalanılarak erken çocukluk yıllarından itibaren çocukların yetersizliği tespit edilen beceri ve davranışlarının iyileştirilmesine ve farklı yöndeki becerilerinin çok yönlü olarak geliştirilmesine yönelik adımlar takip edilmelidir.
- İlkokul çocuklarına verilen eğitimler kapsamında istasyon tekniği, etkileşimli kitap okuma, 5N-1K (Nasıl, Ne, Nerede, Neden, Ne Zaman ve Kim?) yöntemi, aile katılım etkinlikleri ve web 2.0 araçları gibi çeşitli yöntem ve teknikler ile yürütülen etkinlikler/dersler aracılığıyla ele alınan becerilerin geliştirilmesi ve pekiştirilmesi sağlanabilir.
- Çocuklar için felsefe eğitimi görsel sanatlar, müzik ve hayat bilgisi gibi farklı alanlarla/derslerle bütünleştirilerek mevcut alanlara özgü uyaran seçimleri eşliğinde sınıf içinde disiplinlerarası çalışmalar yerine getirilebilir.
- Çocuklar için felsefenin günlük yaşam içerisinde evde de kullanımlarının desteklenmesi ve bu konuda ailerin de bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. Bu kapsamda, herhangi bir durum veya olay karşısında ebeveynin ve çocuğun felsefi sorgulamalarda bulunması sağlayacak aile eğitimleri gerçekleştirilebilir.
- Çocuklar için felsefe temelli eğitim uygulamaları kapsamında uyarıcı olarak kullanılacak hikâye gibi eserlerin özellikleri ve çocuk hikâyelerinin taşıması gereken nitelikler çocuğa görelilik ilkesi bağlamında uygun kriterlere sahip olmalıdır. Bu kapsamda çocuklarla buluşturulan kitapların içeriğinin eğitimciler tarafından kontrol edilmesi ve çocukların farklı beceri ve davranışlarının geliştirilmesine yönelik hikâyelerin seçilmesi önerilmektedir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Çocuklar için felsefe temelli uygulamaları konusunda yetkin kişilerin bir arada olduğu seminer, konferans ve çalıştay gibi etkinlikler düzenlenebilir ve bu kapsamda ulaşılan bilgi ve bulguların ilgili paydaşlarla paylaşılması sağlanabilir. Bu çerçevede örnek etkinliklerin ve uygulamaların öğretmenler ve aileler için erişilebilir olması desteklenebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan müfredatın ve kaynak ders kitaplarının içeriği çocuklar için felsefe temelli yaklaşımlarda yer alan yöntem ve tekniklerden (ısınma, uyarının sunumu, 5N-1K soruları, felsefî tartışma soruları, sorgulama topluluğu, pekiştirici felsefî etkinlikler vb.) faydalanılarak zenginleştirilmeli ve çocukların sosyal beceri ve problem çözme becerisi gibi becerilerinin gelişimini destekleyecek şekilde güncellenmelidir.
- Çocuklar için felsefenin amaç, içerik, uygulama şekli ve özellikleri hakkında öğretmenlerin öğretmenlik mesleği öncesinde bilgi ve beceri sahibi olmaları için lisans mezuniyetleri öncesinde öğrenim görmekte oldukları bölüme ait lisans ders programları arasına çocuklar için felsefe (P4C) konulu bir ders eklenebilir.
- Çocuklar için felsefe temelli yaklaşımlar çerçevesindeki yöntem-teknik ve uygulamalardan yola çıkarak 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek, uyumlu, kendisiyle ve çevresiyle barışık, sorumluluk sahibi ve girişimci nesiller yetiştirmek ilke edinilebilir. Bu çerçevede sosyal açıdan yetkin bireyler yetiştirilmesine ve ülkenin refah seviyesinin arttırılmasına yönelik çabalar sarf edilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan bu araştırma, ilkokul ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. İleride yürütülecek çalışmalarda okul öncesi dönemden yükseköğrenime farklı yaş grupları üzerinde gerçekleştirilecek boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, ilkokul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde deneysel desende yürütülen bir çalışmadır. Çocuklar için felsefe temelli eğitim üzerinde farklı değişkenlerin üzerinde etkisini belirlemeye yönelik nicel ve nitel desenin bir arada kullanıldığı yeni çalışmalar yürütülebilir.

- Bu araştırma, çocuklar için felsefe temelli kitaplarla yürülen uygulamalar kapsamında 12 oturumluk (80 dakika süresince) bir ders planı eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Başka araştırmacılar tarafından yürütülecek çalışmalarda hikâye yanında gazete, resim, karikatür ve şiir gibi uyaranlar kullanılarak çocukların akademik ve sosyal gelişimlerine yönelik beceriler ele alınabilir.
- Araştırmacı tarafından yürütülen bu çalışmada, çocuklar için felsefe temelli eğitim yaklaşımları doğrultusunda öğrencilerin sosyal becerileri ve problem çözme becerileri incelenmiştir. İlerideki araştırmalarda ise öğrencilerin farklı becerileri (analitik ve eleştirel düşünme, yürütücü işlevler ve üst düzey düşünme gibi) ele alınarak geliştirilmeye çalışılabilir.



KAYNAKÇA

- Achenbach, T. M., Dumenci, L., ve Rescorla, L. A. (2001). Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR. *Burlington, VT: University of Vermont.*
- Akalın, N. (2021). *Yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Akar, D. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitiminde yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdoğan, F. (2018). *5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *Öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi.* Ankara: Pegem Akademi
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmen el kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı, (4. Basım).* İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı, (4. Basım).* İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akman, B ve Gülay, H. 2008. A comparison of social skills of 6-year old unprotected children and 6 year old children living with their family. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19); 23-39.

- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunsöz, F. (2022). *Çocuklar için felsefe programının uygulanmasının önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- American Psychological Association [APA; Amerikan Psikoloji Birliği], 2017
- Arda Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D. ve Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social–emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 1-19.
- Arslan, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Ataş, A. T., Efeçinar, H. İ. ve Tatar A. (2016). Sosyal beceri değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 6(46), 71-85.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2006). *İlköğretimde rehberlik*. (6.Baskı). Yıldız Kuzgun (Ed.). (ss. 17-50). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2015). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Badri, R., ve Vahedi, Z. (2017). The effectiveness of “the philosophy for children program” on the spiritual intelligence of the students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 3(2), 150.
- Bal, H. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bandura, A. ve Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood Cliffs.

- Banks, J. A. (1987). *Teaching strategies for the social studies: Inquiry, valuing and decision-making*. New York: Longman Publishing Group.
- Banks, J. C. R. (1987). *A study of the effects of the critical thinking skills program, Philosophy for Children, on a standardized achievement test*. Southern Illinois University at Edwardsville.
- Barlow, D. H. ve Durand, V. M. (2019). *Abnormal psychology: An integrative approach* (7th ed.). Cengage Learning
- Barnett, W. S., ve Masse, L. N. (2007). Abecedarian programının karşılaştırmalı fayda-maliyet analizi ve politika etkileri. *Eğitim Ekonomisi İncelemesi*, 26(1), 113-125.
- Beelmann, A. (2003). Wksamkeit eines sozialen Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*. Behavior Modification, 17(3), 287-313.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. İstanbul: Nobel Akademik.
- Besi, M., ve Sakellariou, M. (2019). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science (SSRG–IJHSS)*, 6(1), 33-36.
- Boyatzis, R. E. (2008). 21. yüzyılda yetkinlikler. *Yönetim Geliştirme Dergisi*, 27(1), 5-12.
- Boyraz, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Boyraz, C. ve Türcan, B. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitiminde görsel materyallerin kullanımı: TRT çocuk örneği*. 2017 Bildiri Özetleri Kitabı, 888-889.
- Bulut, H. (2016). *Sosyal beceri eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi: Kilis örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bwayo, J. K. W. (2014). *Primary school pupils' life skills development the case for primary school pupils development in Uganda*. Unpublished Doctorate Thesis, Kyambogo University.

- Calderalla, P. ve Merrel, K. W. (1997). *Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. School Psychology Review*, 26(2), 264–268.
- Cassidy, C., Christie, D., Marwick, H., Deeney, L., McLean, G. ve Rogers, K. (2018). Fostering citizenship in marginalised children through participation in community of philosophical inquiry. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(2), 120-132.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C. ve Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.
- Constantino, J. N. ve Gruber, C. P. (2012). *Social responsiveness scale: SRS-2*. Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Cullen, J. (2016). Using Philosophy for Children to promote high-quality learning and teaching: Can a 'question quadrant' help children in Key Stage 1 ask higher-level questions? *STEP Journal: Student Teacher Perspectives*, 3(2), 24-34.
- Çalışkan, S. (2016). Felsefe temelli etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(185), 105-118.
- Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, F., Alpa Bilbay A. ve Albayrak Kaymak, D. (2003) *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bahar Dergisi*, (37), 155-174.
- D' Zurilla, T. J., A. M., Nezu, A. ve Maydeu-Olivares (2004), Social Problem Solving: Theory and Assessment. Chang, E. C., D' Zurilla, T. J., Sanna, L. J. (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*. Washington, DC.: American Psychological Association.(pp 11-27).
- Dağ, M. (2017). *Farklı yaşlarda ilkokula başlayan çocukların akademik başarı ve sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Daniel, M. F., Belghiti, K. ve Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Philosophy for children and the incidence of teachers' questions on the mobilization of dialogical critical thinking in pupils. *Creative Education*, 8(06), 870-892.
- Dasí, M. G., Cobián, L. Q., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Daşdelen, K. (2021). *Dördüncü sınıf öğrencilerinde çocuklar için felsefe eğitime yönelik eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, M. H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, 51(2), 167-184.
- Demirci, E. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve okula uyum durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst 1, N., Tan, E., and Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 33-51.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dinçer, Ç., BAŞ T., TEKE N., AYDIN, E., İPEK, S., ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Direk, N. (2015). *Filozof çocuk: Çocuklarla felsefe konuşmaları*. İstanbul: PAN Yayıncılık.
- Doescher, S. M., ve Sugawara, A. I. (1989). Encouraging prosocial behavior in young children. *Childhood Education*, 65(4), 213-216.

- Duchesne, S., & Ratelle, C. F. (2018). Social Skills. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 22, pp. 625-631). Elsevier.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dyah, A. D. M., ve Setiawati, F. A. (2019). The problem solving skills in kindergarten student based on the stages of problem solving. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(1), 274-282.
- Elkind, D., (2008). *The Power of Play: Learning What Comes Naturally*. *Daedalus*, 137(3), 82-89.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (Vol. 2, pp. 1257-1273). National Association of School Psychologists.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., & Freeman, T. (2011). *Social Skills Rating System (SSRS) Manual*. [American Guidance Service] Austin, TX: PRO-ED.
- Erfani, S., ve Rezaei, A. R. (2016). *The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners*. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 682-688.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1(1), 1-171.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amadó, A., & Rostan Sánchez, C. (2010). Improving social understanding of preschool children: evaluation of a training program.—*Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Fazal , S., Riaz, S. ve Igbal, M. (2014). Role of story reading in children's language development. *Journal of Education and Educational Development*, 1(2), 107-117.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. *Reading*, 35(2), 67-73.

- Gates, B. (2018). *Philosophy for kids: 40 fun questions that help you wonder about everything*. London, UK: Quercus.
- Ghaedi, Y., Mahdian, M. ve Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551.
- Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gögebakan Yıldız, D. (2013). *Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve sosyal bilgiler programının öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gökberk, M. (2007). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gönül, S. (2012). Çocuklarla felsefe yapma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 37-49.
- Greene, J. O., & Burleson, B. R. (Eds.). (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. Psychology Press.
- Gregory, J. (2008). The role of the facilitator in asking philosophical questions. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(1), 9.
- Gresham, F. M., ve Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F., ve Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales*. SSIS Rating Scales.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). Sosyal beceri eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(31), 47-57.
- Gülen, Ş., ve Arslan, A. (2014). Felsefe temelli eğitim programının sosyal becerilere etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 85-99.
- Güneş, C. (2018). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Gür, Ç. (2011). Çocuklar için felsefe. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (ss. 1312-1318). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürdal, G. (2022). *Çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkökul BİLSEM öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gürol, A., ve Keçecioglu. H. (2016). Hikaye temelli eğitim programının okul öncesi dönemindeki çocukların empati becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 199-214.
- Habashy Hussein, M. (2013). The social and emotional skills of bullies, victims, and bully-victims of Egyptian primary school children. *International Journal of Psychology*, 48(5), 910-921.
- Havighurst, R. J. (1948). Developmental tasks and education. *American Psychologist*, 3(2), 161-167.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. London: Routledge Falmer.
- Haynes, Ö. (2008). Assessing children's philosophical thinking. In G. Haynes ve H. B. Gillespie (Eds.), *The routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 307-318). Routledge.
- Isa Morad Roudineh, A., Nafar, Z., ve Fatemi, F. S. (2019). The effectiveness of teaching philosophy on children on empathy and solving social problems elementary school students. *Clinical Psychology Studies*, 9(36), 117-134.
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Jenkins, P., & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. *Language and Education*, 24(6), 459-472.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kamphaus, R. W., Reynolds, C. R., Hatcher, N. M., & Kim, S. (2014). Treatment planning and evaluation with the Behavior Assessment System for Children (BASC). *The use of psychological testing for treatment and planning and outcome assessment*, 2, 331-354.
- Roebers, C. M. (2004). Executive control in preschoolers: Links with theory of mind and verbal rehearsal. *Developmental Science*, 7(2), 121-131.
- Kara, H. (2005). *Çocuklar için felsefe eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, F. ve Yıldız Demirtaş, V. ve Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, (10). 1-13.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1). 23-37.
- Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: dördüncü sınıf örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, N. B. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayılı, G. (2018). The effect of Montessori method on cognitive tempo of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 188(3), 327-335.
- Kelly, L. (1982). A rose by any another name is still a rose: A comparative analysis of reticence, communication apprehension, unwillingness to communicate and Shyness. *Human Communication Research*, 8, 99-113.

- Kerr, E. ve Nelson, P. (2010). Effects of cooperative learning on the social and academic behavior of students with learning disabilities: An update of research learning disabilities research and practice, 25(1), 12-23.
- Klein, P. D. (2015). *How to teach philosophy to kids*. London, UK: Routledge.
- Korla Öztürk, A. (2022). *Çocuklar için felsefe programının 10. Sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Koshy, V. (2005). Storytelling: Its impact on the language development of early primary grade children, *Journal of Learning*, 2(1), 40-47.
- Köksal Akyol, A. ve Hamamcı, Z. (2007). The effect of drama education on the level of empathetic skills of university students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 1(1), 205- 215.
- Kuçuradi, İ. (2013). Türkiye'de felsefe eğitimi. İçinde B. Ç. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe* (s.37-54). Ankara: Pegem Akademi
- Kulkul, Y. (2022). *İlköğretim 3. sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (p4c) metoduna göre incelemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kulkul, Y., ve Özden, Y. (2022). *İlkokul üçüncü sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (P4C) metoduna göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Larke, ID ve Beran, TN (2006). İlkokul öğrencilerinde zorbalık ve sosyal beceriler arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmalarında Sorunlar*, 16 (1), 38-51.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 23.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 23-24.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2004). Philosophy for children's debt to Dewey, *Critical and Creative Thinking*, 12(1), 1-8.
- Lipman, M. (2017). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program. In S. Naji, R. Hashim History (Ed.), *Theory and Practice of Philosophy for Children: International perspectives* (s. 46-48) New York: Routledge.

- Lipman, M., Sharp, M. A., ve Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., ve Bierman, R. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lombardi, L., Mednick, F. J., De Backer, F., ve Lombaerts, K. (2022). Teachers' perceptions of critical thinking in primary education. *International Journal of Instruction*, 15(4). (s. 1-16)
- Lukey, N. L. (2006). *Philosophy for Children Hawai'i and its influence on the development of students' reflective thinking in classroom discussions* (Doctoral dissertation). University of Hawaii at Manoa
- Mağden, A. ve Özdemir, M. (2016). *Sosyal beceri öğretimi*. İstanbul: Eğiten Kitap.
- Mar, R. A., Oatley, K. ve Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Rulling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428.
- Merrell, K. W. 1995. *Relationships among early childhood behavior rating scales: Convergent and discriminant construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales*. *Early Education and Development*, 6(3), 253-264.
- Merrell, K. W. 1996. Social-emotional assessment in early childhood. The preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Early Intervention*, 20(2), 132-145.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018. *İlköğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Murris, K. (2017). Teaching philosophy with picture books: False dichotomies and the philosophy of education. In J. Moyles & D. Egan-Robertson (Eds.), *Picturebooks, pedagogy and philosophy* (pp. 28-32). Publisher: Oxford University Press.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60–72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- 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.

- O'Donnell, A. M. ve King, A. (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Oğur, Ö. (2022). *60-72 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yalnızlık ve sosyal memnuniyetlerini yordama gücü: Mersin örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Oktar, S. (2019). Çocuklarla felsefe yapma: İlköğretim öğretmen adaylarının görüşleri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 14(1), 197-210.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, S., Sallabaş, E. ve Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346.
- Özçelik, S. (2021). *İlkokula devam eden ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuldaki akranlarıyla yaşadıkları sosyal problemleri çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, B. (2022). *Çocuklar için felsefe kitaplarının nitelikli çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Şehit Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Paley, V. (2009). *You can't say you can't play*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Pekkarakaş, E. (2020). *Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Pennell, C. (2012). Epistemic beliefs supporting discourse within critical literacy intervention: A multiple case study. (Master's thesis, Cardinal Stritch University)
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Reed, R. F. ve Johnson, T. W. (1999). *Friendship and moral education twin pillars of philosophy for children*. USA: Peter Lang Publishing.
- Saeed, N. (2005). Philosophy for children. [Çevrim-içi: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-sharp>], Erişim tarihi: 24 Ocak 2023.
- Saeed, S. (2005). Developing critical and creative thinking through stories. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785-799.
- Safran, M., & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.
- Säre, E., Luik, P., & 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.
- Sasseville, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2), 30-32.
- Saygın, M. (2022). *Sosyal beceri temelli etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin Eleştirel düşünmelerine ve empatik eğilimlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Segrin, C. ve Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and development. J. O. Greene ve B. R. Burleson (Ed.), *Handbook of communication and social interaction skills* içinde (s. 135-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Segrin, C., ve Givertz, M. (2003). Methods of social skills training and development. In J. W. Bloom & G. R. Walz (Eds.), *Social skills training: For children and adolescents* (pp. 33-57). American Psychological Association
- Segrin, C., ve Givertz, M. (2003). Social skills, psychological well-bwing, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress ve Coping*, 16(3), 259-272.
- Sharp, R. (2002). *Philosophy for young children*. London, UK: Routledge.

- Smedley, T. (2012). *Philosophy for children: Introducing philosophical ideas through children's literature*. London, UK: Continuum.
- Smith, L. ve Pourchot, T., (1998). Teaching students to think: the role of problem solving in education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(3), 136-144.
- Smith, R. (2011). The play of socratic dialogue. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45(2), 221-233.
- Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe*. Yayınlanmamış doktora tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84-96. Spence, S. H. (2003).
- Spires, H. A., Hervey, L., Morris, G. ve Stelpflug, C. (2012). Digital Games and Learning: Teaching and Professional Development. In R. A. Reiser ve J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Intructional Design and Technology* (3rd ed.) (pp. 96-105). Pearson.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Australian Council for Educational Research, Ltd., 19 Prospect Hill Rd., Camberwell, Melbourne, Victoria, 3124 Australia..Stanley, T. (2010). Social skills instruction for students at risk for antisocial behavior: A literature review. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 351-380
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taşdelen, V. (2015). *Felsefe kültürü*. Ankara: Hece Yayınları.
- Tepe, H. (2015). UNESCO Verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Eds.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* (2. bas.), (ss. 77-94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1)2, 221-232.
- Tokui, C. ve Kono, T. (2018). Philosophy for/with children in public children's libraries. *Philosophical Practice: Journal of the American Philosophical Practitioners Association (American Philosophical Practitioners Association)*, 13(3), 2244-2255.
- Topping, K. J. (2012). *Philosophy for children: A model for cognitive education*. Routledge.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Topping, K. J., ve Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Tozduman Yaralı, K. (2020). Çocuklarla felsefe çalışmalarında çocuk edebiyatının kullanılması: Leo Lionni'nin kitapları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 67-83.
- Trickey, S., ve Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research papers in education*, 19(3), 365-380.
- Turhan, A. (2021). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı 3. sınıf uygulaması: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkiye Felsefe Kurumu Tarihçesi. [Türkiye Felsefe Kurumu \(tfk.org.tr\)](http://tfk.org.tr). Erişim Tarihi: 21.06.2023.
- Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (p4c) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Uçan, Z. (2019). *İlkokul öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Uçar, O. (2021). *Çocuklar için felsefe (p4c) bağlamında cartoon network çizgi filmlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- United Nations Educationl, Scientific and Cuturaal Organizastion (UNESCO) (2007). Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize. [Çevrim-içi :unesdoc.unesco.org], Erişim tarihi: 24 Ocak 2023.
- Uygun, K., & Çetin, T. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Researcher*, 2(2), 50-72.
- Ülper Oktar, S. (2019). Çocuklarla Felsefe üzerine bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(17), 45-66.
- Valadi, S., Gabbard, C. and Hooshyari, F. (2020). Effects of affordances in the home environment on children's personal-social, problem-solving, and communication skills. *Child: Care, Health and Development*, 46(4), 429-435.
- Vansieleghem, N. and Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Vansieleghem, N.(2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Jornoul of philsofhy of education*, 30 (1), 19-35.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, O. L. and 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.
- Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç 7–11 yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.
- Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z., & Wang, C. C. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33.
- Yıldırım, Z. ve Akkoyunlu, B. (2011). Eğitsel oyunlar ve oyun temelli öğrenme. Pegem Akademi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Çiçekler, C., Alakoç Pirpir, D.ve Aral N. (2020). Turkish standardization of early childhood creativity scale, *İlköğretim Online - Elementary Education Online*, 2020; 19 (2): pp. 817-830
- Youssef, C., Campbell, M., & Tangen, D. (2016). The effects of participation in a P4C program on Australian elementary school students. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 37(1), 1-19.



EKLER

Ek 1. SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

SOBECE ÇOCUKTA SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

ÇOCUĞUN ADI SOYADI:

ÇOCUĞUN DOĞUM TARİHİ:

DEĞERLENDİRMİYİ YAPAN KİŞİNİN ADI SOYADI:

Her bir ifadeyi okuyarak değerlendirmeyi yaptığımız çocuğun, ilgili sosyal beceriye ne düzeyde sahip olduğunu gösteren kutucuğa çarpı (X) işareti koyunuz. Çocuğun o beceriye sahip olup olmadığını bilmiyorsanız kararsızım/bilmiyorum kutucuğunu işaretleyiniz.

İLİŞKİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ	Hiç bir Za man	Ba zen	Ka rar sızım / Bil miyo rum	Sık lıkla	Her Za man
1. Biri ile konuşurken, karşısındakinin yüzüne bakar.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Konuşmayı sürdürür.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Gerektiğinde teşekkür eder.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ona verilen yönergelere uyar.	☐	☐	☐	☐	☐

ATILGANLIK BECERİLERİ

24. Bir isteğini ifade eder.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Başkasının isteğini uygunluğuna göre kabul veya red eder.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Gerçeği söylemekten kaçınmaz.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 2. Sosyal Problem Çözme Anketi

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ANKETİ

Sevgili çocuklar,

Aşağıdaki örnek olaylar, sizlerin arkadaşlık ilişkilerinizde yaşadığınız sosyal problemlere yönelik çözüm yollarınızı ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Her bir örnek olayı okuduktan sonra “Sen bu problemi yaşadığında çözmek için ne yaparsın?” sorusunu yanıtlamak için cevap seçeneklerinden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz her cevap için sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir.

Cinsiyet : Kız () Yaş: 7 () Kardeş Sayısı: Yok () 1 () 2 () 3 ve üzeri ()
Erkek () 8 () Okul Öncesi Eğitim: Aldım () Almadım ()
9 ()

Örnek Olay 2:

Doruk ve arkadaşları, tenefüste yerden yüksek oyunu oynuyorlardı. Oyun başladıktan bir süre sonra Ali de arkadaşlarının yanına giderek “Ben de sizinle oynayabilir miyim?” diye sordu. Doruk, “Hayır, sen hızlı koşamıyorsun! Bu oyunda bizimle oynayamazsın.” diyerek Ali’nin oyuna katılmasına izin vermedi. Diğer çocuklar da Doruk’un bu fikrini onayladılar ve Ali’yi oyuna almadılar.

Sen bu problemi yaşadığında çözmek için ne yaparsın?

Ağlarım.	Arkadaşımı/ arkadaşlarımı kibar bir dille uyarırım.	Öğretmenimden sorunu çözmesi için yardım isterim.	Ortamdan uzaklaşırım.	Arkadaşımın durumu fark etmesi için beklerim.	Farklı bir çöz yolu üretiri
----------	--	---	--------------------------	--	--------------------------------



Ek 3. Ölçek Kullanım İzni

EK-

Ölçek Kullanım İzinleri

Re: SOBECE Ölçeği Kullanımı Hk. ➔



info@sobece.com

Alıcı: ben ▼

Merhaba, Sobece ölçeği, makale ve değerlendirme dosyalarını aşağıdaki linkte gönderiyoruz. İyi çalışmalar.

<https://we.tl/t-RnJTZ5i6V>

Ölçeğin yapılandırıldığı sosyal beceri programı olan SOBECE'yle ilgili daha ayrıntılı bilgi almak isterseniz www.sobece.com adresini ziyaret edebilirsiniz. Ayrıca SOBECE sosyal beceri programını geliştiren uzmanların yazdığı

"Çocuklar İçin Gerçek Yaşam Becerileri kitabı" ve "SOBECE (sosyal beceri çocuk eğitimi) Uygulama Kitapçıkları"ndan da faydalanabilirsiniz. Kitap görsellerine linkten ulaşabilirsiniz.

- İlişki başlatma ve sürdürme becerileri
- Atılganlık becerileri
- Duygulara yönelik beceriler
- Saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerileri
- Sorun çözme becerileri
- Plan yapma
- Grupla bir iş yürütme becerileri

SOBECE

Anket izni onay D Gelen Kutusu x



Seda Özçelik

Alıcı: ben ▼



Azranur Hocam merhaba, tezime atıfta bulunmak kaydıyla anketimi kendi tezinizde kullanabilirsiniz. Tezimin okur kısmından anketi temin edebilirsiniz. Kolaylıklar dilerim. İyi çalışmalar.

Not: Benim çalışmamda bir anket çalışmasıdır. Ölçek olmadığını hatırlatmak isterim.



Ek 4. Uygulama İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-26292541-44-78630953
Konu :Araştırma, Uygulama ve Anket İzni
(Azranur SARIKAYA TEZCAN)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 24.02.2023 tarih ve 70986257 sayılı Valilik Makam Onayı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Azranur SARIKAYA TEZCAN' ın, tarafından tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 25.05.2023 tarih ve 297504 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili Okul, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Haliliye İlçemizdeki Resmi Haliliye Halide Nusret Zorlutuna İlkokulu ve Haliliye Hatice Gelener İlkokulu Öğrencilerine yönelik Araştırma, Uygulama ve Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fevzi KURT
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 2-Anket (13 Sayfa)

Gereği:

Haliliye İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)
Sayın: (Azranur SARIKAYA TEZCAN)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mecbys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan: Şef

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi:

Faks:



Bu güvenli elektronik imza ile imzalanmış belge <https://www.turkiye.gov.tr/mecbys> adresinden 267-5493-3211-9298-2d55 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Ebeveyn Onam Formu

VELİ İZİN FORMU

Değerli veliler,

Bu form, sizlere Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda (Sınıf Eğitimi Bilim Dalı) yüksek lisans öğrencisi Azranur SARIKAYA TEZCAN tarafından Doç. Dr. Pınar AKSOY danışmanlığında yürütülmekte olan Yüksek Lisans tezi ile ilgili olarak gönderilmiştir. Yüksek Lisans öğrencisi Azranur SARIKAYA TEZCAN'ın "Çocuklar için felsefe (P4C) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilkökul ikinci sınıf öğrencilerin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelenmesi" başlıklı tezi kapsamında çocuğunuzun eğitim-öğretim görmekte olduğu sınıfta bu çalışmanın amacına yönelik veriler toplanacaktır. Bu doğrultuda, çocukların sosyal becerilerine ve problem çözme becerilerinin çocuğun öğretmeninin gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönde elde edilen veriler sadece araştırmaya ait araştırma bulguları dâhilinde kullanılacak olup araştırma kapsamı dışında kimseyle paylaşılmayacak ve ulaşılan bütün kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Bu amaçla, çocuğunuza ait verilerin araştırma kapsamında kullanılmasına yönelik olarak veli izniniz talep edilmektedir. Bu doğrultuda izninizin olması durumunda aşağıda size ait bilgilerin istendiği kısımda yer alan bilgileri eksiksiz bir şekilde doldurarak ve gerekli yeri imzalayarak, bu formu araştırmacıya teslim etmeniz talep edilmektedir.

Değerli katkılarımız için teşekkür eder, iyi günler dilerim.

Veli Adı Soyadı:

Adres:

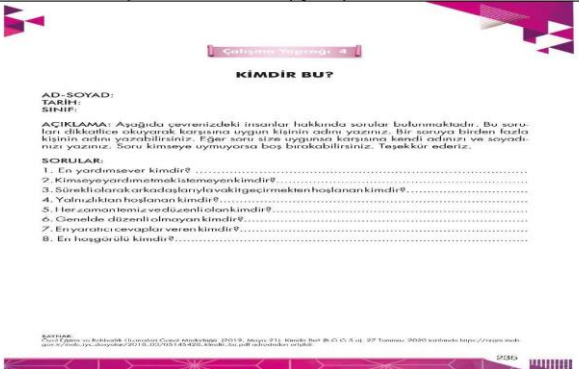
Telefon:

Tarih:

İmza:

Ek 6. Çocuklar için Felsefe Temelli Örnek Ders Planı

EK Çocuklar için Felsefe Ders Planı

Konular	Benlik, kimlik arayışı
Yaş	8-9
Süre	40 + 40
Grup Büyüklüğü	25
Amaçlar	İhtiyaçları için sunulan yardımı kabul eder. Düşüncelerini ifade eder. Sorunun ne olduğunu kavrar. Başkaları ile yardımlaşır. Bilgi paylaşımında bulunur.
Açıklama	P4C oturum kuralları hatırlatılır. (Her oturumda yapılmaz gerek görüldüğünde tekrarlanır.) • U düzeni oturma planı yapılır. • Etkinlik hakkında bilgi verilir. • Düşünme zamanı verilir. • Tek tek konuşuruz. • Birbirimizi sözümüzü kesmeden dinleriz. • Sorulara gerekçeli cevaplar veririz. • Soruların tek bir cevabı yok herkes düşündüğünü rahatça ifade edebilir. • Kolaylaştırıcı çocukların fikirlerine müdahale etmemelidir. • Sırayla veya parmak kaldırarak konuşulmalıdır.
Kazanımlar	Rehberlik. Bireylerin birbirinden fiziksel ve kişilik özellikleri açısından farklılığının doğal olduğunu bilir. HB.2.1.1. Kendini farklı özellikleriyle tanıtır. HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar
Isınma	
Uyaran/Uyarının Sunumu	“Pezzettino”, Leo LIONNİ hikâyesi kolaylaştırıcı (P4C etkinliğini uygulayan kişi) tarafından resimleri gösterilerek okunur.
Uyaranla İlgili 5N1K soruları	• Pezzettino nasıl bir varlıktı? • Pezzettino dışında herkes nasıldı? • Pezzettino hangi sorunun yanıtını aramaya karar verdi?

Ek 6. Çocuklar için Felsefe Temelli Örnek Ders Planı

	• Pezzettino kimlere sizin parçanız mıyım diye sordu? • Koşan Pezzettino'ya ne cevap verdi? • Güçlü Pezzettino'ya ne cevap verdi? • Yüzen Pezzettino'ya ne cevap verdi? • Dağdaki Pezzettino'ya ne cevap verdi? • Uçan Pezzettino'ya ne cevap verdi? • En sonunda Pezzettino kime gitti? • Bilge Pezzettino'ya ne cevap verdi? • Pezzettino neden bağırdı? • Bilge ona nereye gitmesini söyledi? • Pezzettino ne zaman ne ile yola çıktı? • Pat Adası'na nasıl ulaştı? • Pat Adası nasıl bir yerdi? • Pezzettino Pat Adası'nda ne yaptı? • Pezzettino parçalara ayrılınca neyi anladı? • Pezzettino ne zaman yola çıktı? • Pezzettino'yu kimler bekliyordu? • Pezzettino ne söyleyerek bağırdı? • Arkadaşları onu anladılar mı? • Arkadaşları neden mutlu oldular?
Felsefi Tartışma Soruları	• Pezzettino'nun amacı neydi? • Pezzettino amacına ulaşabilmek için ne yaptı? • Pezzettino'yu kitabın sonunda mutlu yapan şey neydi? • Pezzettino "Ben kendimim" dedi peki kendi olduğuna nasıl karar verdi? • Pezzettino'nun kendini bulma arayışı hakkında ne düşünüyorsunuz?
Sorgulama Topluluğu	• Pezzettino bir başkasının parçası olduğunu düşünüyordu. Siz de bir başkasının parçası mısınız? • Bir insanı başkalarından ayıran şeyler nelerdir? • Sizce sizin en önemli özellikleriniz neler? • Bu özelliğiniz başka insanlarda var mı? • Hangi özellikleriniz başkalarında yok? Eğer bu özelliğin olamasaydı yine de sen olur muydun? • Hangi özelliğimiz bizi diğerlerinden farklı yapar?
Değerlendirme	• Bugün neler konuştuk? • Arkadaşının fikrine karşı çıkmak/ desteklemek sana ne hissettirdi? • Senin fikrini arkadaşın desteklediğinde/karşı çıktığında ne hissettin? • Önceden düşündüğün fikri neden değiştirdin? • Hikâyede en çok dikkatini çeken karakter hangisiydi, Neden? • Hangi düşünceyi daha ilginç buldunuz? • Bugün düşüncelerimizde hangi değişiklikler oldu? • Bugünkü etkinliğimizin hangi kısmı ilgini çekti?
Pekiştirici Felsefi Etkinlikler	Pezzettino kitabında geçen koşan, uçan, yüzen, güçlü, dağdaki ve bilge karakterleriyle ilgili kes yapıştır etkinliği yapılır. Renkli A4

Ek. 7 Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar

Ek Uygulama Örnekleri



1. oturma uyararı okuma



4. oturma ısınma çalışması



7. oturma uyararı ve uyararı anlatım içerikleri



11. oturma pekiştirici felsefi etkinlikler

Ek 8. Araştırmacının Eğitici Eğitimi Sertifikası

EK-

Araştırmacının Aldığı Belgeler

 ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	
SEMİNER SERTİFİKASI	
Sayın Azranur SARIKAYA TEZCAN Belirtilen semineri tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanınız.	
Eğitim Faaliyeti Adı: 2.01.01.03.017 - Modelat Uygulama - Çocuklar İçin Felsefe - P4C Felsefesi Eğitimi Semineri Yeri: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, MERKEZ TEŞKİLATI / BAKANLIK Tarihi: 21.11.2021 - 23.11.2021 Numarası: 2021001114 Süre/Saat: 3 Katılımcıların Adı Soyadı: Azranur SARIKAYA TEZCAN T.C. Kimlik No: ... İş Birliği Kurumu/STK/Üniversite:	Abdürrahim YIGMAN Eğitim Yöneticisi  Cevdet VURAL Genel Müdür
17243068395 Bu belge elektronik ortamda Adli Sicil, İlgili Kurumlar ve Kurumlar, Belgeyi, ilanda, belge numarası ile http://webbbs.meb.gov.tr/bilgi/10063068395 adresi den doğrulanabilir.	

 ŞANLIURFA VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Kurs Belgesi Belirtilen kursu başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanınız.															
EĞİTİM FAALİYETİNİN	<table border="1"> <tr> <td>KURSIYERİN</td> <td>Adı Soyadı: Azranur SARIKAYA TEZCAN</td> <td>T.C. Kimlik Numarası: ...</td> </tr> <tr> <td rowspan="4" style="text-align: center; vertical-align: middle;"> EĞİTİM FAALİYETİNİN </td> <td>Adı: 2.01.01.03.014 - Çocuklar İçin Felsefe - P4C Uygulayıcı Eğitimi Kursu</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Yeri: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Merkezi BÜYÜKŞEHİR / ŞANLIURFA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tarihi: 24.11.2022 - 28.11.2022</td> <td>Başarı Puanı: 100</td> <td>Başarı Düzeyi: A</td> </tr> <tr> <td>Numarası: 2022630378</td> <td>Süresi: 30 Saat</td> <td></td> </tr> </table>	KURSIYERİN	Adı Soyadı: Azranur SARIKAYA TEZCAN	T.C. Kimlik Numarası: ...	EĞİTİM FAALİYETİNİN	Adı: 2.01.01.03.014 - Çocuklar İçin Felsefe - P4C Uygulayıcı Eğitimi Kursu		Yeri: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Merkezi BÜYÜKŞEHİR / ŞANLIURFA		Tarihi: 24.11.2022 - 28.11.2022	Başarı Puanı: 100	Başarı Düzeyi: A	Numarası: 2022630378	Süresi: 30 Saat	
	KURSIYERİN	Adı Soyadı: Azranur SARIKAYA TEZCAN	T.C. Kimlik Numarası: ...												
	EĞİTİM FAALİYETİNİN	Adı: 2.01.01.03.014 - Çocuklar İçin Felsefe - P4C Uygulayıcı Eğitimi Kursu													
		Yeri: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Merkezi BÜYÜKŞEHİR / ŞANLIURFA													
		Tarihi: 24.11.2022 - 28.11.2022	Başarı Puanı: 100	Başarı Düzeyi: A											
Numarası: 2022630378		Süresi: 30 Saat													
Osman ÇUHADAROĞLU Eğitim Yöneticisi	FEVZİ KURT İl Millî Eğitim Müdürü														
150898186876 Bu belge elektronik ortamda Adli Sicil, İlgili Kurumlar ve Kurumlar, Belgeyi, ilanda, belge numarası ile http://webbbs.meb.gov.tr/bilgi/10063068395 adresi den doğrulanabilir.															