



Düşünme becerilerini destekleyici eğitim programının 60-72 aylık çocukların sosyal beceri gelişimine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*

The effects of educational program supporting thinking skills on social skills development and social problem-solving skills of 60-72 months children

Özge ÖZKAN KILIÇ¹, Zülfiye Gül ERCAN²

Makale Geçmişi

Geliş : 13.04.2025
Düzeltilme : 12.06.2025
Kabul : 12.06.2025
Çevrimiçi : 30.06.2025

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 13.04.2025
Revised : 12.06.2025
Accepted : 12.06.2025
Online : 30.06.2025

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırma, Çocuklar için Felsefe Yaklaşımından yararlanarak hazırlanmış olan “Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP)” 60-72 ay arası çocukların sosyal beceri gelişimine ve sosyal problem çözme becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada Kişisel Bilgi Formu, "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) (Öğretmen ve Ebeveyn Formu)" ile "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 60-72 ay arası 62 çocukla yürütülmüştür. Toplamda 12 hafta süren çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı” deney grubunda bulunan çocuklara haftada iki oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda; deney grubuna uygulanan DBDEP'nin, çocukların sosyal becerilerinde ve sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Çocuklar için Felsefe, Sosyal Beceri, Sosyal Problem Çözme Becerileri

Abstract: This study was conducted to examine the effect of the "Training Program Supporting Thinking Skills" (DBDEP), prepared using the Philosophy for Children Approach, on the social skills development and social problem-solving skills of children aged 60–72 months. In this study, the Personal Information Form, the "Preschool Social Skills Evaluation Scale (OSBED) (Teacher and Parent Form)" and the "Social Problem-Solving Skills Scale" were used as data collection tools. The study group of research consisted of 62 children aged 60-72 months who were studying in a preschool education institution affiliated with the Ministry of National Education in the 2023-2024 academic year. In the study, which lasted 12 weeks in total, the "Training Program Supporting Thinking Skills" prepared by the researcher was applied to the children in the experimental group in 24 sessions in 12 weeks, two sessions per week. As a result of the analysis of the data, it was concluded that the Training Program Supporting Thinking Skills applied to the experimental group provided a significant increase in children's social skills and social problem-solving skills.

Keywords: Preschool Education, Philosophy for Children, Social Skill, Social Problem-Solving Skills

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202591632

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir

¹ Sorumlu Yazar, Dr., Trakya Üniversitesi, Keşan Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, ozgeozkankilic@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4090-5536>

² Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, zgulercan@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7532-5251>

SUMMARY

Introduction

Although social skills are among the most important abilities in human life, their early significantly impacts a person's development. All societies strive to raise socially adept individuals. For this reason, it is essential to support individuals in developing behaviors that balance their needs and desires with the norms and expectations of the society in which they live, starting from early childhood (Yazıcı ve Çetin, 2020).

When children are able to establish and maintain friendships, they tend to feel less lonely and experience lower stress levels, as they have trusted friends to turn to for support when needed. However, today, many children interact by playing video games instead of engaging in face-to-face communication in the same room (Kuçuradi, 2021; Powers, 2021).

Today's schools are filled with challenging behaviors from both students and teachers, which leads to tense and difficult environments (Al Thani & Semmar, 2017). According to the PISA (2022) report, which provides the most comprehensive data on school violence and bullying worldwide, bullying unfortunately occurs in all 81 participating countries, including OECD nations. However, the PISA 2022 findings show that Türkiye's data on school violence and bullying exceeds the averages of the OECD countries. While approximately 20% of students in OECD countries reported being bullied, this rate was 27% in Türkiye (Armağan, 2024; OECD, 2023).

While thinking is a skill that develops over time, it plays a crucial role in the development of social skills (Powers, 2021). Among the approaches that provide opportunities for collaborative thinking and support children's thinking skills from an early age, the "Philosophy for Children" approach has recently received considerable interest. The name "Philosophy for Children" is abbreviated as P4C in the literature (Özdemir, 2021, p. 4; Yılmaz ve Bilican, 2021, p. 15). In the investigation sessions related to the stories used as stimuli in the education program designed to support thinking skills, children will internalize the social skills addressed in the stories and the skills gained during the time spent in the discussion circle while exploring the story.

This study is significant as it is recent research examining the impact of the Thinking Skills Supportive Education Program (DBDEP), which is based on the Philosophy for Children approach. This approach encourages children to think critically and spend time in a questioning community, utilizing stories as stimuli to support their social skills and social problem-solving abilities. The aim of this study is to investigate the effects of the Thinking Skills Supportive Education Program on the development of social skills and social problem-solving skills in children aged 60 to 72 months.

Method

In this study, a quasi-experimental model with a pretest-posttest control group design was used to examine the effects of the Training Program Supporting Thinking Skills on the social skills and social problem-solving skills of children aged 60–72 months (Büyüköztürk et al., 2020). It is known that groups should be assigned in an unbiased manner in experimental designs. However, since conditions may vary in educational environments, unbiased assignment can be difficult to achieve (Karasar, 2005). For this reason, a quasi-experimental design was preferred in this study, allowing the groups to be matched on certain variables while still enabling unbiased assignment.

In the classroom designated as the experimental group, the " Training Program Supporting Thinking Skills, " prepared by the researcher according to the achievements and indicators outlined in the National Early Childhood Education Program, was implemented for 12 weeks. In the classroom designated as the control group, the National Early Childhood Education continued to be implemented by the classroom teachers.

Conclusion and Discussion

In the first phase of this research, the assessment of the effects of the Training Program Supporting Thinking Skills on children's social skills was carried out by teachers who spent an extended amount of time in the classroom with the children and had the opportunity to get to know them closely. At the end of the 12-week implementation of the Training Program Supporting Thinking Skills, analyses revealed a significant difference in the subdimensions and total mean scores of the OSBED-Teacher Scale ($p < .05$). It was observed that this difference had a high effect size and favored the experimental group.

In this research, parents were included to evaluate children's social skills outside the school environment. Following the application of the Training Program Supporting Thinking Skills to the experimental group, the analysis of the data collected from the OSBED-Parent Scale showed a significant increase in the average scores of the subdimensions as well as the total score of the scale in favor of the experimental group ($p < .05$). Additionally, the calculation revealed a high effect size for both the subdimensions and total scores of the scale.

One of the aims of this research is to support children's social problem-solving abilities through a curriculum aimed at developing thinking skills. In this context, storybooks with philosophical foundations that support social skills and social problem-solving were used as stimuli in the educational program. When the scores obtained by the children from the Social Problem Solving Scale were analyzed before and after the implementation of the Training Program Supporting Thinking Skills, it was found that the social problem-solving skills of the children in the experimental group showed a statistically significant difference compared to the children in the control group ($p < .05$).

GİRİŞ

İnsan yaşamında temel öneme sahip sosyal becerilerin, yaşam boyunca kazanılmasına rağmen, özellikle erken çocukluk döneminde geliştirilmesi, bireyin yaşam kalitesi, sosyal uyumu ve kişisel gelişimi üzerinde belirleyici olumlu etkiler yaratmaktadır. Bütün toplumların ortak hedefi sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu sebeple erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin ihtiyaçları ve istekleriyle içinde bulundukları toplumun normları ve beklentileri arasında uyum sağlayabilecek davranışları kazanabilmesi için desteklenmesi beklenir (Yazıcı ve Çetin, 2020). Sosyal becerilerin kısa ve uzun dönem sonuçlarına bakıldığında da yaşamın ilk yıllarında bu becerilerin çocuklara kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Ogelman, 2014).

Çocuklar okula başladıklarında, kurdukları akran ilişkileri sosyal becerilerin gelişimi için yeni bir kaynak haline gelir (Merrell ve Gimpel 2014). Sınıf ortamı karşılıklı iletişimin önünü açar. Böylelikle çocuklar arkadaşlık ilişkileri kurup sürdürebildiklerinde, daha az yalnız olma eğilimi gösterirler. Ayrıca, ihtiyaç duyduklarında destek alabilecekleri arkadaşlara sahip oldukları için stres yaşama durumlarında da azalma olduğu gözlemlenir (Kuçuradi, 2021; Powers, 2021).

Ancak, son zamanlarda okullarda öğrenciler ve öğretmenler için zorlayıcı olan davranışlarla sıklıkla karşılaşıldığı görülmektedir (Özgöker ve Gürşimşek, 2023; Özözen Danacı ve Çetin, 2016). Akran zorbalığı olarak da adlandırılan bu tür davranışlar, gerilimli ve zorlu ortamlara yol açmaktadır (Al Thani ve Semmar, 2017). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2019) tarafından okullarda zorbalık davranışının önlemesine yönelik yayınlanan raporda, zorbalık davranışını önleyebilmek adına öncelikli olarak yaşam becerilerinin geliştirilmesinin, çocuklara nasıl güvenli davranışlar sergileyeceklerini öğretmenin, sosyal ve kültürel normları değiştirmek için yapılacak mücadelenin ve eşit ilişkilere yönlendirmenin önemine dikkat çekilmiştir (WHO, 2019). Renouf vd. (2010), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklardaki saldırgan davranışları ile sosyal ve bilişsel gelişim alanlarındaki eksiklikler ilişkilendirilmiştir (Meehan vd., 2003).

Okullarda yaşanan şiddet ve zorbalık ile ilgili olarak dünya çapında en kapsamlı bilgiyi veren PISA (2022) raporuna göre de zorbalık tüm ülkelerde yaşanmaktadır. Ancak raporda yer alan 81 ülkenin ve OECD ülkelerinin ortalamalarına bakıldığında Türkiye'nin okul şiddeti ve zorbalık konusundaki verileri OECD ortalamalarının da üzerinde seyretmektedir. OECD ülkelerinde yaklaşık olarak %20 oranında öğrenci zorbalığa maruz kaldığını ifade ederken, Türkiye'de ise bu oran, %27 olmuştur (Armağan, 2024; OECD, 2023).

Sosyal becerileri olumsuz olarak etkileyen ve çocukların yalnızlaşmasına sebebiyet veren yetersiz akran ilişkilerinin ortadan kaldırılabilmesi adına çözüm yolları aramak gerekmektedir. Çocukları bir araya getirip iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla yapılacak uygulamalar, etkileşim sorunlarının çözülmesine ön ayak olacaktır. Kişiler, iletişimin temelinde yer alan diyaloga katıldıklarında, çoğunlukla düşünmek, yoğunlaşmak, alternatifleri değerlendirmek, dikkatli bir şekilde dinlemek, tanımlara ve anlamlara dikkat göstermek, daha önce düşünülmemiş seçenekleri farkına varmak gibi birçok zihinsel etkinliği gerçekleştirmek zorunda kalırlar (Lipman vd., 2023, s.50). Düşünme, zaman içinde gelişen bir beceridir ve sosyal beceri geliştirme bulmacasının önemli bir parçasıdır (Powers, 2021). Çocukların sosyal becerilerini geliştirebilmek adına yapılabilecek olan en önemli adım, beraber düşünmelerini sağlayacak uygulamalar planlamak olacaktır.

Sosyal becerilerin önemli bir parçası olarak tanımlanan sosyal problem çözme becerileri de günlük yaşamda çocukların karşılarına çıkan sorunlarla başa çıkabilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Dereli, 2008). Günümüzde, çocukların hem bireysel hem de grup içerisinde problem çözme becerilerine sahip olmaları bir gereklilik haline gelmiştir. 21. Yüzyıl Öğrenimi Çerçevesi, problem çözme becerilerinin öğrencileri yaşamda başarıya ulaşma hedeflerine hazırlamanın temel unsuru olduğunu belirtir ve öğrencileri geleceğe hazırlamak için iletişim, iş birliği, esneklik, uyum sağlama, sosyal ve çok kültürlü becerileri esas alır. Sosyal beceriler ve problem çözme, bu hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır (Dewi vd., 2017; Mulrey, 2017; Partnership for 21st Century Learning, 2019).

Özellikle iş birliği içinde düşünmeye fırsat sağlayan ve çocukların erken yaştan itibaren düşünme becerilerini destekleyen yaklaşımlardan son zamanlarda en çok ismi duyulanı “Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı”dır (Özdemir, 2021, s.4; Yılmaz ve Bilican, 2021, s.15). Bu yaklaşım, John Dewey ve Lev Semyonovich Vygotsky’nin ezberlemenin yerine düşünmeyi teşvik eden eğitim fikirlerinden yola çıkmaktadır (Lipman, 2003). John Dewey’in çocuklarda düşünmeye teşvik etme, yapacaklarının nedenleri üzerine düşünmelerini ve sınıfta aktif olmalarını öneren görüşleri, çocukların ürettiklerinin değerini vurgulaması, Çocuklar için Felsefe yaklaşımına yön vermiştir (Figueiredo, 2022; Işıklar, 2019). Dewey, eğitimde öğrencilerin soru sorarak, problemleri çözme becerilerinin gelişmesi gerektiğini ve toplum içinde aktif olmaları gerektiğini aksi takdirde toplumun “uygar”, eğitimin de “tatmin edici” olamayacağını belirtmektedir (Lipman, 2003).

Vygotsky, öğretmenler arasında “Proksimal (yakınsal) Gelişim Alanı” fikriyle tanınır. Bir öğrencinin destek almadan yapabilecekleri ile bir yetişkin veya daha yetkin akranlarının yönlendirmesi ve desteğiyle yapabilecekleri arasındaki fark bu bölgeyi oluşturur. Çocukların entelektüel-sosyal

etkileşimiyle kendi başlarına düşünmeyi öğretmeye yaptığı vurgu ve bu bağlamda hem öğretmen hem de daha yetkin akranlarının sağladığı desteği düşününce Çocuklar için Felsefenin odak noktası olan soruşturan topluluğun, zengin bir öğrenme ortamı sağladığı görülmektedir (Cam, 2023, s.21).

Soruşturan topluluk içerisinde "empati, uyumluluk, iş birliği, dikkatli olma" gibi nitelikler, sistematik olarak teşvik edilen faktörler haline gelir (Colom vd., 2014, s.55) ve bu durum çocukların düşünme yeteneklerinin yanı sıra ahlaki ve sosyal gelişimlerini de ilerletmelerine katkıda bulunmaktadır (Haynes ve Muris, 2013). Bunun bir örneği, Çocuklar için Felsefenin (P4C) yeniden şekillendirilmesi amacıyla müfredata entegre edildiği Londra'nın Newham ilçesindeki Rokeby School'da gerçekleştirilen araştırmada görülmektedir. Okul, P4C'nin yalnızca okuldaki akademik ilerlemenin değil, aynı zamanda davranışların da desteklenmesinin temelini oluşturduğunu öne sürmektedir. Okul iddiasında yanılmamıştır ve yıl sonunda soruşturan topluluk çalışmalarının çocuklar arasında iş birliğini güçlendirdiği, takım ruhunda ve çocukların birbirlerine karşı davranışlarında saygının arttığı gözlemlenmiştir (Love, 2016; Ward vd., 2015).

İlgili literatür incelendiğinde Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile ilgili ilk çalışmaların Matthew Lipman tarafından yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmanın sonucunda çocukların akıl yürütme ve okuma becerileri ile ilgili önemli kazanımlar rapor edilmiştir (Lipman vd., 1980). Lipman'dan sonrada Çocuklar için Felsefe yaklaşımının sınıfta uygulanmasının çocukların bilişsel becerilerini nasıl geliştirdiğini, analitik, eleştirel, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözme becerilerini nasıl desteklediğini gösterdiği araştırmalar literatürde yerini almıştır (Akıncı Demirbaş, 2022; Alkın Şahin ve Tunca, 2015; Daniel vd., 2011; García Moriyón vd., 2004; Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022; Işıklar, 2019; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Karaçelik, 2022; Pekkarakaş, 2020; Smith, 2018; Sodsee ve Hirunchalothorn, 2021; Zulkifli ve Hashim, 2020). Ancak çok az çalışmada Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek (Arda Tunçdemir vd., 2022; Giménez Dasí vd., 2013; Hand ve Winstanley, 2009; Hedayati ve Ghaedi, 2009; Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022; Makaiau, 2017; Murriss, 2016; Okur, 2008; Yıldız, 2024) amacıyla kullanılmıştır.

Aslında Lipman vd. (1980), Çocuklar için Felsefe Yaklaşımında dört düşünme becerisinden bahsederken eleştirel ve yaratıcı düşünmenin; varsayımı sorgulama, hipotezi açığa çıkarması, onun doğruluğunu sorgularken yeni hipotezlerle ilişkilendirme, doğru argüman kurma ve doğru çıkarım yapma gibi akıl yürütme süreçlerini destekleyen üst düzey düşünme becerilerini desteklediğini, iş birlikçi ve özenli düşünmenin ise, birlikte düşünerek karar alabilme ve bunu yaparken birbirinin fikrine saygı gösterme, kendi fikirlerinin dışında fikirler olabileceğini de kabullenme, iletişimde özenli bir dil kullanma, sıra bekleme, konuşan arkadaşını dikkatlice dinleme ve kendi düşüncesini

saygılı bir şekilde ifade edebilme gibi sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerilerine katkısına dikkat çekmektedir.

Yapılan bu çalışmada, çocukların düşünmelerini teşvik eden ve soruşturan topluluk içerisinde geçirdikleri zaman ve uyaran olarak kullanılan hikayeler ile sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyici bir yapıya sahip olan Çocuklar için Felsefe yaklaşımından yola çıkarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının (DBDEP) çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıdaki alt amaçlara da bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranmıştır:

- DBDEP öncesi ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, sosyal becerilerle ilgili olarak ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- DBDEP öncesi ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda, sosyal becerilerle ilgili olarak ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- DBDEP öncesi ve sonrasında, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili olarak ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, DBDEP'nin 60-72 ay arası çocukların sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Deneysel desende yapılan araştırmalarda grupların yansız olarak atanması gerekir. Ancak, eğitim ortamında oluşan bazı koşulların değişkenlik gösterebileceği öngörüldüğü için, yansız atanma yapılması pek de mümkün olmaz (Karasar, 2005). Bu nedenle, araştırmada belirli değişkenler aracılığıyla grupların eşleştirilebilmesi ve yansız atamanın gerçekleştirilebilmesi amacıyla yarı deneysel bir desen tercih edilmiştir. Deney grubu olarak tanımlanan sınıfta, araştırmacı tarafından geliştirilen DBDEP, 12 hafta süresince uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmaya devam edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı bağımsız anaokulları arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Belli özelliklere sahip olan veya belli ölçütleri karşılayan gruplarla çalışılmak istenildiğinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada deneysel desen kullanılması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının sahip oldukları özelliklerin birbirlerine oldukça yakın olması gereklidir. Bu doğrultuda, ilçede bulunan iki bağımsız anaokulu arasından bir okul seçilerek araştırma bu kurumda gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın yürütüleceği anaokulunun seçiminde düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60-72 ay arasındaki çocukların olması, çocukların daha önce özel olarak tasarlanmış bir düşünme eğitimi programına dahil olmaması ve tipik gelişim gösteren çocuklardan oluşması; ayrıca okul yönetimi ve öğretmenlerin çalışmaya ilişkin istekli ve iş birliğine açık olması sınıfta eş zamanlı olarak başka bir eğitim veya projenin yürütülmemesi gibi kriterler belirlenmiştir. Bu ölçütleri karşılayan tek bir anaokulu olması sebebiyle çalışma o anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması ve programın uygulanması sürecinde, deney gruplarında uygulanan programın kontrol gruplarını etkilememesi amacıyla deney grubu sabahçı gruplardan, kontrol grubu ise öğlenci gruplardan seçilmiştir. Ön test puan ortalamaları eşit olan gruplar, seçkisiz olarak (31 çocuk deney, 31 çocuk kontrol) atanmıştır. Toplamda 62 çocuk çalışmada yer almıştır. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Gruplardaki çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler

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

Lisans	10	32,3	8	25,8	18	29
Lisansüstü	1	3,2	0	0	1	1,6
Anne Yaş						
20-29	2	6,5	4	12,9	6	9,7
30-39	24	77,4	22	71	46	74,2
40-49	5	16,1	5	16,1	10	16,1
Baba Yaş						
20-29	1	3,2	0	0	1	1,6
30-39	22	71	25	80,6	47	75,8
40-49	8	25,8	6	19,4	14	22,6

Tablo 1, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların demografik özelliklerinin karşılaştırılmasına dair bulguları sunmaktadır. Ailelerin beyan ettiği gelir durumu değerlendirildiğinde, deney grubu ailelerinin %19,4'ünün düşük, %80,6'sının orta gelir düzeyine sahip olduğu görülürken, kontrol grubundaki ailelerin %32,3'ü düşük ve %67,7'si orta gelir düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Geliştirilen programın etkililiğini değerlendirmek adına, 60-72 ay arasındaki çocukların sosyal becerilerini ölçmek için Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” (OSBED) hem öğretmen hem de ebeveyn formu uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, sosyal problem çözme becerilerini belirleyebilmek için Yılmaz (2016) tarafından oluşturulan “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda çocukların yaşları ve cinsiyetleri, ebeveynlerin yaş, eğitim durumu, mesleği ve gelir durumları gibi sosyoekonomik özellikler yer almaktadır.

OSBED- (Öğretmen Formu)

OSBED-(Öğretmen Formu)” Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından, 36-72 ay arasındaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. OSBED, tamamı likert tipi olmak üzere 49 madde ve dört alt boyut içermektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan, çocuğun sosyal becerilerinin gelişim düzeyine ilişkin bilgi sunmaktadır. Alt boyutlardan alınan puanlar, ayrı ayrı hesaplanabilir ve değerlendirilebilir. Ölçekten en az 49 puan alınırken en fazla alınabilecek puan da 245'tir. Toplam puanın yüksekliği, çocuğun sosyal becerileri kazandığını; düşüklüğü ise o alt boyuttaki sosyal becerilerinin yeterlilik düzeyinin düşük olduğunu

göstermektedir (Ömeroğlu vd., 2014). OSBED öğretmen formuna uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, uyum indekslerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik Alfa güvenirlik katsayıları .88 ile .92 arasında değişim göstermektedir. Bu bulgular, OSBED öğretmen formunun okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş hem geçerli hem de güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır (Ömeroğlu vd., 2014).

OSBED- (Ebeveyn Formu)

Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ve norm çalışması Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan OSBED-(Ebeveyn Formu), toplam 3306 çocuk ile yürütülen araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Bu norm örneklem grubu üzerinden geçerlik ve güvenirlik kanıtları yeniden elde edilmiş ve 49 madde ile yapının dört alt boyutla birlikte korunduğu belirlenmiştir. Çocukların yaş normları, 3, 4 ve 5 yaş grupları olarak belirlenmiştir. Ebeveyn formundan alınan Alfa katsayılarına bakıldığında 3 yaş grubu için .85-.95; 4 yaş grubu için yine .85-.95 arasında değişkenlik göstermektedir. 5 yaş grubu için ise bu değerler .82-.95 aralığındadır. Norm örneklemin tamamında ise ölçeğin alfa katsayısı .95 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu bulgular, ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Ömeroğlu vd., 2014).

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen ve 48-72 ay arası arasındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinde öyküleme tekniği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan hikâyelerin canlandırılmasının ardından, çocuğun tercih ettiği davranışlara göre alınan puanlar toplanır ve toplanan puanlara göre de sosyal problem çözme beceri puanı (0-6 arası) belirlenir. Ölçekten elde edilen toplam puanın 0 ile 2 arasında yer alması düşük, 3 ile 4 arasında yer alması orta, 5 ile 6 arasında yer alması ise yüksek sosyal problem çözme beceri düzeyini belirtmektedir. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında ($p < .05$) anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiş olup kriter geçerliliğini test etmek amacıyla Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde SPÇB Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği’nin “Sosyal Yetkinlik” alt boyut arasında pozitif yönlü ($r = .504$; $p < .05$), “Kızgınlık-Saldırganlık” alt boyutu arasında ise negatif yönlü ($r = -.473$; $p < .05$) yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. SPÇB Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .324$; $p < .05$).

Hotelling's T-Squared Test ($F=2,237$; $p<.05$) sonuçlarına göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygun yapıda tasarlandığı görülmüştür. Ölçeğin Pearson Korelasyon katsayısı test-tekrar test sonuçları için .532'dir. Bu bulgular ışığında geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz vd., 2018).

Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

İlk araştırmacı, Çocuklar ve Topluluklar için Felsefe Eğitimci Eğitimi Seviye I, Seviye II, Seviye III Uzmanlık Sertifika Programlarına ve Okul Öncesi Çocuklarla Felsefe Uzmanlık Programı'na katılmıştır. Uluslararası geçerliliği olan Çocuklar için Felsefe eğitim uzmanı sertifikasına sahip olmuştur. Alınan eğitimlerden sonra Çocuklar için Felsefe yaklaşımından faydalanılarak DBDEP hazırlanmıştır. Eğitim programındaki etkinlikler MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan kazanımlar ve göstergeler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Program dört Çocuklar için Felsefe uzmanı ve dört okul öncesi eğitim uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri dönüşler doğrultusunda son halini alan eğitim programı oluşturulurken çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygun olan, didaktik olmayan, arka planında bir felsefi tartışma barındıran ve sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyecek konuları içeren resimli öykü kitapları kullanılmıştır. Etkinlikler Okul öncesi Eğitim Programında (2013) bulunan etkinlik formatına uygun olarak Türkçe etkinliklerinde yer alan kitap okuma çalışmaları şeklinde planlanmış ve programda yer alan diğer etkinliklerle bütünleştirilerek uygulanmıştır. Her etkinlik 50 dakikalık oturumlar olarak planlanmıştır.

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

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan ve Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzin sürecinden sonra araştırmacı çalışmanın yapılacağı okul ile iletişime geçmiş, çalışma hakkında okul yönetimini ve öğretmenleri bilgilendirmiştir. Dönem başı olması sebebiyle yapılan veli toplantısına katılım sağlanarak velilere araştırma ve doldurulması gereken ölçek hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırma için izin belgeleri ve OSBED-ebeveyn formu dağıtılmıştır. Araştırmadan kullanılan bir diğer ölçek olan Sosyal Problem Çözme Ölçeği ise ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından birebir çocuklara uygulanmıştır. Eğitim Programının uygulanmasına başlamadan önce araştırmacı çocuklar ile tanışmış programın uygulanabilmesi için sınıfta gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılı Eylül 2023-Ocak 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Eylül ayında ön test verileri, Ocak ayında ise son test verileri toplanmıştır. Ekim-Aralık 2023 tarihleri arasında DBDEP deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. DBDEP deney grubundaki çocuklara etkinlik saatinde kendi sınıflarında uygulanmıştır. Araştırmanın uygulanması sırasında okul öncesi dönem çocukları için kullanılan eğitim programının MEB 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) olması sebebiyle hem eğitim programı hazırlanırken hem de kontrol grubunun eğitim akışına devam ederken bu programda yer alan kazanım göstergeler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi kullanılmış ve $p < .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. İlk aşamada, her iki grubun da (deney-kontrol) OSBED alt boyutları, toplam puanları ve sosyal problem çözme becerilerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerlerin normal dağılıma uygun bulunan (-1.5 ile +1.5) aralık da yer aldığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bulgular ışığında, gruplar arası ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. Ön test ile son test arasındaki puan farkını belirlemek amacıyla, araştırmada kullanılan OSBED-Öğretmen Ölçeği ve OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutları ile toplam puanların son test ve ön test puan ortalamalarındaki farklar hesaplanmıştır. Alınan farkların istatistiksel olarak anlamlılığını tespit etmek için, normal dağılım şartını sağlamayan analizlerde Mann-Whitney U Testi, normal dağılım şartını sağlayan analizlerde ise Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. Ayrıca, her iki gruptaki çocukların OSBED-Öğretmen Ölçeği ve OSBED-Ebeveyn Ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında, ön testin bağımlı değişken olarak kabul

edilmesi sonucunda deneysel işlemin etkinliğini test edebilmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü ölçüsü (Büyüköztürk, 2010, s.44) dikkate alınmış ve etki büyüklüğü de incelenerek yorumlanmıştır.

Etik İzin ve Bilimsel İlkeler

Araştırma, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik onay ve Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınarak yapılmıştır. Araştırmanın genel amacı ve uygulanacak olan DBDEP hakkındaki bilgiler okul idaresine, öğretmenlere ve öğrenci velilerine verilmiştir. Yapılan bilgilendirmenin ardından bütün velilere, çalışmanın amacını ve genel içeriğini anlatan veli onay formu ve katılım onay formu dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. Toplanan formlar araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir. Çalışma, aileleri izin veren çocuklarla yürütülmüştür. Ayrıca araştırmada ön test ve son test olarak kullanılan “Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Sosyal Problem Çözme Ölçeğini” geliştiren araştırmacılardan ölçeklerin kullanımı ile ilgili izinler de alınmıştır. Bu çalışma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: TÜBAP- 2023/105. Çalışmamıza katkılarından dolayı Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkürlerimi sunarım.

BULGULAR

DBDEP'nın 60-72 ay arası çocukların sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisine ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. OSBED-öğretmen ölçeği ön test puan ortalamalarının t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	X̄	ss	sd	t	p	Cohen's d
Başlangıç Becerileri	Deney	31	44.86	4.75	60	0.104	.91	-
	Kontrol	31	44.72	5.34				
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	45.13	5.24	60	0.284	.77	-
	Kontrol	31	45.51	4.91				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.10	4.95	60	4.152	.001*	1.09
	Kontrol	31	49.13	4.25				
	Deney	31	43.65	5.52		1.240	.22	-

Duygularını Yönetme Becerileri	Kontrol	31	41.69	6.50	60			
Sosyal Beceriler	Deney	31	177.75	13.63	60	0.918	.36	-
Toplam Puanlar	Kontrol	31	181.06	13.81				

$p < 0.05^*$

Tablo 2'de, öğretmen görüşlerine dayanan bağımsız örneklem t testi sonuçları ile deney ve kontrol gruplarındaki çocukların OSBED Ölçeğinden elde ettikleri ön test puan ortalamaları arasındaki istatistiksel farklılık değerlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizlerde, başlangıç becerileri ($t_{(60)}=0,104$; $p > .05$), akademik destek becerileri ($t_{(60)}=0,284$; $p > .05$) ve duygularını yönetme becerileri alt boyutunda ($t_{(60)}=1,240$; $p > .05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca, ölçeğin genel toplam puan ortalamaları ($t_{(60)}=0,918$; $p > .05$) incelendiğinde de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin yapılan analizler, ön testlerde kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t_{(60)}=4,152$; $p < .05$). Bu bulgu, kontrol grubundaki çocukların arkadaşlık becerileri düzeyinin deney grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. OSBED-öğretmen ölçeği son test puan ortalamalarının t-testi sonuçları

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

$p < .05^*$

Tablo 3, öğretmen görüşlerine dayanarak, gruplarda yer alan çocukların OSBED Ölçeğinden elde ettikleri son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarını içermektedir. Alt boyutlar arasında başlangıç becerileri ($t_{(60)}=5,164$; $p<.05$), akademik destek becerileri ($t_{(60)}=5,403$; $p<.05$), arkadaşlık becerileri ($t_{(60)}=3,257$; $p<.05$) ve duygularını yönetme becerileri ($t_{(60)}=4,281$; $p<.05$) dikkate alındığında, gruplar arasında tespit edilen anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca, toplam puan ortalamaları incelendiğinde ($t_{(60)}=7,424$; $p<.05$) gruplar arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tablo 3'te sunulan alt becerilerin ve toplam ölçek puan ortalamalarının etki büyüklükleri incelendiğinde; başlangıç becerileri için Cohen d değeri 1,35, akademik destek becerileri 1,41, arkadaşlık becerileri 0,85, duygularını yönetme becerileri 1,12 ve toplam sosyal beceriler ise 1,95 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, ölçeğin alt boyutlarında ve toplam sosyal becerilerinde yüksek derecede etki büyüklüğüne sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. OSBED-öğretmen ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklara ilişkin U-testi sonuçları

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

$p<.05^*$

Tablo 4 incelendiğinde OSBED-Öğretmen Ölçeğinin toplam ve alt boyutları için ön test-son test puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, DBDEP'na dahil olan çocukların, programa dahil olmayan çocuklara oranla sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Grupların başlangıç becerileri ($U=178,50$, $p<.05$), akademik destek becerileri ($U=176,50$, $p<.05$), duygularını yönetme becerileri ($U=232$, $p<.05$) ve toplam sosyal beceri ($U=58,50$, $p<.05$) açısından sıra ortalamaları arasında

deney grubunun lehine anlamlı bir sonuç gözlemlenmiştir. Ön testlerde kontrol grubunun lehine olan arkadaşlık becerileri alt boyutundaki bu fark ise son testlerde deney grubunun lehine değiştiği saptanmıştır ($U=73$, $p<.05$). Becerilerin etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değerleri; başlangıç becerileri 1,28, akademik destek becerileri 1,29, arkadaşlık becerileri 2,12, duygularını yönetme becerileri 0,99 ve toplam sosyal beceriler 2,29 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. Grupların OSBED öğretmen ölçeği son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

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

Tablo 5'e göre, grupların ön test puan ortalamaları ortak değişken olarak kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarında değişimler olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının son test düzeltilmiş puan ortalamalarına baktığımızda başlangıç becerileri deney grubu ($\bar{X}=52,57$), kontrol grubu ($\bar{X}=46,84$)'tür. Akademik destek becerileri deney grubu ($\bar{X}=53,01$), kontrol grubu ($\bar{X}=47,43$)'tür. Arkadaşlık becerileri deney grubu ($\bar{X}=55,15$), kontrol grubu ($\bar{X}=48,58$)'dir. Duygularını yönetme becerileri deney grubu ($\bar{X}=49,13$), kontrol grubu ($\bar{X}=43,57$)'dir. Ölçeğin toplamından alınan son test düzeltilmiş puanlar deney grubu ($\bar{X}=209,76$) kontrol grubu ($\bar{X}=186,55$)'tir.

Tablo 6. Grupların OSBED öğretmen ölçeği düzeltilmiş son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Cohen's d
Başlangıç Becerileri (Ön test)	313.50	1	313.50	26.61	.001*	1.34
Grup	506.93	1	506.93	43.03	.001*	1.70
Hata	695.01	59	11.78			
Toplam	1544748.00	62				

Akademik Destek Becerileri (Ön test)	331.34	1	331.34	34.09	.001*	1.51
Grup	482.34	1	482.34	49.63	.001*	1.83
Hata	573.36	59	9.71			
Toplam	157774.00	62				
Arkadaşlık Becerileri (Ön test)	457.62	1	457.62	34.91	.001*	1.53
Grup	541.94	1	541.94	41.34	.001*	1.67
Hata	773.27	59	13.10			
Toplam	168288.00	62				
Duygularını Yönetme Becerileri (Ön test)	1051.20	1	1051.20	63.63	.001*	2.07
Grup	474.59	1	474.59	28.72	.001*	1.39
Hata	974.67	59	16.52			
Toplam	135882.00	62				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar (Ön test)	2954.573	1	2954.573	32.92	.001*	1.49
Grup	8247.68	1	8247.68	91.94	.001*	2.49
Hata	5294.20	59	89.73			
Toplam	2450142.00	62				

p<.05*

Tablo 6'ya göre ölçeğin alt boyutlarından olan başlangıç becerileri ($F_{(1-59)}=43,03$; $p<.05$), akademik destek becerileri ($F_{(1-59)}=49,63$; $p<.05$), arkadaşlık becerileri ($F_{(1-59)}=41,34$; $p<.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($F_{(1-59)}=63,63$; $p<.05$) olan anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal beceri ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalamaları ile ilgili olarak yapılan karşılaştırmalarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olan farklılığın yine deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-59)}=91,94$; $p<.05$). Becerilerin etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değerleri; başlangıç becerileri 1,34, akademik destek becerileri 1,83, arkadaşlık becerileri 1,67, duygularını yönetme becerileri 1,39, toplam sosyal beceriler 2,49 olarak belirlenmiştir ve bu değerler yine yüksek derecede bir etkiyi yansıtmaktadır.

Tablo 7. OSBED-ebeveyn ölçeği ön test puan ortalamalarının t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
	Deney	31	46.40	4.34		0.781	.438	-

Başlangıç Becerileri	Kontrol	31	47.28	4.28	60			
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	43.50	3.79	60	1.529	.132	-
	Kontrol	31	45.10	4.21				
Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	44.33	5.12	60	4.084	.001*	-1.05
	Kontrol	31	48.96	3.39				
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	41.70	4.75	60	3.254	.002*	0.85
	Kontrol	31	36.71	6.80				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	175.93	11.82	60	0.693	.491	-
	Kontrol	31	178.07	11.63				

p<.05*

Tablo 7’de ebeveyn görüşlerine dayanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre gruplarda bulunan çocukların OSBED Ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasındaki istatistiksel farklılıkları incelenmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından başlangıç becerileri ($t_{(60)}=0,781$; $p>.05$) ve akademik destek becerilerinde ($t_{(60)}=1,529$; $p>.05$), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak arkadaşlık becerileri alt boyutunda gruplar arasında olan anlamlı farklılığın kontrol grubunun lehine olduğu görülmüştür ($t_{(60)}=4,084$; $p<.05$). Duygularını yönetme becerilerinde ise gruplar arasında olan farklılığın deney grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir ($t_{(60)}=3,254$; $p<.05$). Son olarak, ölçeğin genelinden elde edilen toplam puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada ($t_{(60)}=0,693$; $p>.05$) gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. OSBED-ebeveyn ölçeği son test puan ortalamalarının t-testi sonuçları

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

$p < .05^*$

Tablo 8'de, ebeveyn görüşlerine dayanan t testi sonuçlarına göre, gruplardaki çocukların OSBED Ölçeğinden elde ettikleri son test puan ortalamaları arasındaki istatistiksel farklılıklar incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından olan başlangıç becerileri ($t_{(60)}=5,072$; $p < .05$), akademik destek becerileri ($t_{(60)}=5,116$; $p < .05$), arkadaşlık becerileri ($t_{(60)}=2,875$; $p < .05$), duygularını yönetme becerilerinde ($t_{(60)}=6,859$; $p < .05$) grupların puan ortalamaları arasında olan istatistiksel olarak anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu bulunmuştur. Ölçeğin genelinden elde edilen toplam puanlar açısından da deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(60)}=8,389$; $p < .05$). Beceri alanlarının etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değeri; arkadaşlık becerileri 0,75 ile orta düzeyde etki olduğu görülürken başlangıç becerileri 1,33, akademik destek becerileri 1,34, duygularını yönetme becerileri 1,83 ve toplam sosyal beceriler 2,20 ile yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 9. OSBED-ebeveyn ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklara ilişkin U-testi Sonuçları

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

$p < .05^*$

Tablo 9 incelendiğinde, OSBED-Ebeveyn Ölçeği alt boyutları arasında yer alan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve ölçekten alınan toplam puanların son test ve ön test puan ortalamalarının farkları alınmıştır. Alınan farklar normal dağılım göstermediği için karşılaştırmalar non-parametrik testlerden olan “Mann Whitney U Testi” ile yapılmıştır. Ölçek kapsamındaki toplam ve alt boyut puanları (başlangıç, akademik destek ve arkadaşlık becerileri) için ön test ve son test ortalamaları arasında puan farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde, Eğitim Programı'na katılan çocukların ebeveyn görüşlerine dayanan sosyal beceri düzeylerinin, programa katılmayan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların başlangıç becerileri ($U=76$, $p < .05$), akademik destek

becerileri ($U=36,50$, $p<.05$) ve sosyal beceri toplam puan ($U=8$, $p<.05$) sıra ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olan farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Ön testlerde kontrol grubunun lehine olan arkadaşlık becerileri alt boyutundaki farkın ise son testlerde deney grubunun lehine dönüşmüş olduğu gözlemlenmiştir ($U=75$, $p<.05$). Tablo 9'da sunulan beceri alanlarına ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değeri; başlangıç becerileri 2,09, akademik destek becerileri 2,61, arkadaşlık becerileri 2,10 ve toplam sosyal beceriler 3,15 olarak belirlenmiştir ve bu durum yüksek bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

Tablo 10. OSBED-ebeveyn ölçeği duygularını yönetme becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farklara ilişkin t -testi sonuçları

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

$p<.05^*$

Tablo 10'da OSBED Ebeveyn Ölçeği alt boyutlarından olan duygularını yönetme becerilerine ait veriler ise diğer alt boyutlardan farklı olarak normal dağılım gösterdiği için ön test-son test puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür ($p<.05$). Uygulanan eğitim programının ardından, deney grubunun puan ortalamasında ($X̄=6,03$) puanlık bir artış meydana gelirken, kontrol grubunun puan ortalamasında ise ($X̄=1,51$) puanlık bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca, Tablo 10'da yer alan duyguları yönetme becerisine ait etki büyüklüğü incelendiğinde, Cohen d değeri 1,48 ile yüksek düzeyde bir etki saptanmıştır. Deney grubunun ön testlerde yüksek puan alması, son testlerde de puan ortalamasının uygulanan programdan bağımsız olarak yüksek olmasının beklenen bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Ancak, uygulanan program sonrası duygularını yönetme becerileri puan ortalamalarındaki artışın deney grubunda daha belirgin olduğu bu analizle ortaya konulmuştur.

Tablo 11. Grupların OSBED ebeveyn ölçeği son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları

Ölçek ve Alt Boyutları	Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Başlangıç Becerileri	Deney	31	53.12	53.34
	Kontrol	31	48.09	47.87
Akademik Destek Becerileri	Deney	31	51.80	52.28
	Kontrol	31	46.38	45.63

Arkadaşlık Becerileri	Deney	31	53.67	54.72
	Kontrol	31	49.67	48.63
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	31	47.29	45.61
	Kontrol	31	38.25	39.93
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar	Deney	31	205.90	206.35
	Kontrol	31	182.41	181.62

Tablo 11'de sunulan verilere göre, grupların ön test puan ortalamaları ortak değişken olarak kontrol edildiğinde, son test puan ortalamalarında önemli değişiklikler tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında düzeltilmiş son test puan ortalamalarına bakıldığında başlangıç becerileri için deney grubu ($\bar{X}=53,34$), kontrol grubu ise ($\bar{X}=47,87$) olarak hesaplanmıştır. Akademik destek becerileri deney grubu ($\bar{X}=52,28$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=45,63$) şeklindedir. Arkadaşlık becerileri deney grubu ($\bar{X}=54,72$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=48,63$) olarak belirlenmiştir. Duygularını yönetme becerileri deney grubu için ($\bar{X}=45,61$), kontrol grubu ise ($\bar{X}=39,93$)'tür. Ölçeğin toplamına ilişkin düzeltilmiş son test puan ortalamaları deney grubun ($\bar{X}=206,35$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=181,62$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12. Grupların OSBED ebeveyn ölçeği düzeltilmiş son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Cohen's d
Başlangıç Becerileri (Ön test)	558.65	1	558.65	69.88	.001*	2.35
Grup	461.33	1	461.33	29.82	.001*	2.12
Hata	401.53	59	6.80			
Toplam	160176.00	62				
Akademik Destek Becerileri (Ön test)	379.65	1	379.65	39.39	.001*	1.63
Grup	649.40	1	649.40	67.39	.001*	2.12
Hata	568.53	59	9.49			
Toplam	150854.00	62				
Arkadaşlık Becerileri (Ön test)	446.70	1	446.70	35,76	.001*	1.53
Grup	499.38	1	499.38	39.98	.001*	1.63
Hata	736.84	59	12.48			
Toplam	167006.00	62				

Duygularını Yönetme Becerileri (Ön test)	1271.89	1	1271.89	186,47	.001*	3.55
Grup	441.383	1	441.383	64,71	.001*	2.08
Hata	402.425	59	6.82			
Toplam	116376.00	62				
Sosyal Beceriler Toplam Puanlar (Ön test)	4483.06	1	4483.06	98.28	.001*	4.26
Grup	9422.21	1	9422.21	206.56	.001*	3.65
Hata	2691.194	59	40.63			
Toplam	23553036.00	62				

p<.05*

Tablo 12’de belirtilen bulgulara göre, ölçeğin alt boyutlarından olan başlangıç becerileri ($F_{(1,59)}=29,82$; $p<.05$), akademik destek becerileri ($F_{(1,59)}=67,39$; $p<.05$), arkadaşlık becerileri ($F_{(1,59)}=39,98$; $p<.05$), duygularını yönetme becerilerinde ($F_{(1,59)}=64,71$; $p<.05$) gruplar arasında tespit edilen anlamlı farklılığın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal beceri ölçeğinden alınan toplam puan ortalamaları açısından yapılan karşılaştırmalarda da gruplar arasında anlamlı farklılığın yine deney grubunun lehine olduğu görülmüştür ($F_{(1,59)}=206,56$; $p<.05$). Ayrıca etki büyüklükleri incelendiğinde, Cohen d değeri; başlangıç becerileri 2,12, akademik destek becerileri 2,12, arkadaşlık becerileri 1,63, duygularını yönetme becerileri 2,08 ve sosyal beceri ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalamaları için 3,65 olarak belirlenmiş ve bu değerler etki büyüklüğünün yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 13. Sosyal problem çözme becerilerinin ön test - son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

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

p<.05*

Tablo 13’te sunulan verilere göre, sosyal problem çözme becerileri açısından yapılan ön test analizinde, deney grubu ($X̄=2,84$) ile kontrol grubu ($X̄=2,48$) arasında istatistiksel olarak anlamlı olan bir farklılık bulunamamıştır ($t=1,313$; $p>.05$). Ancak son test sonuçları incelendiğinde, deney grubunun beceri düzeyinin ($X̄=4,29$), kontrol grubunun beceri düzeyine ($X̄=2,90$) göre anlamlı

derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=7,586$; $p<.05$). Buna ek olarak, Tablo 13'te yer alan sosyal problem çözme becerilerine ait son test puanlarının etki büyüklüğü incelendiğinde, Cohen d değeri 1,92 ile yüksek düzeyde bir etki büyüklüğü göstermektedir. Bu bulgular, düşünme becerilerini destekleyici eğitim programının çocukların sosyal problem çözme becerilerine olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma, Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın 60-72 ay arası çocukların sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubunun dahil olduğu eğitim programı, Çocuklar için Felsefe Yaklaşımından yararlanarak hazırlanmıştır. Eğitim programının hazırlanmasında bu yaklaşımın tercih edilme sebebi sadece düşünme becerilerine olan katkısı değil yanı sıra sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerilerine de sağladığı katkılardır.

Bu araştırmanın ilk aşamasında, DBDEP'nin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere, sınıf ortamında çocuklarla uzun süre vakit geçiren ve çocukları yakından tanıma fırsatı bulan öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. OSBED-Öğretmen ölçeğinde alt boyutlar arasında yer alan başlangıç becerileri olarak adlandırılan sınıf içi iletişimde olması gereken sosyal becerilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Benzer bir sonuç Barrow'un (2015), iletişim becerileri üzerine yaptığı vaka çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada P4C oturumları sayesinde sınıf içi diyalogların geliştiği ve böylelikle çocukların iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler yaşandığını belirtirken artan sınıf içi iletişimin arkadaşlık becerilerini de desteklediğinin de altı çizilmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirdiği bir diğer alt boyut olan arkadaşlık becerileri incelenmiş ve yapılan analizlere göre deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Murriss (2016) yaptığı çalışmada felsefi tartışmaların etkili dinleme ve düşünceleri açık bir şekilde ifade etme becerilerini teşvik ettiğini, ayrıca grup çalışmalarının ve tartışmaların çocukların sosyal etkileşimlerini artırarak, takım çalışması yapabilme ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini belirtmiştir.

Colom vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada, felsefenin çocukların akademik hayatlarındaki başarıları ve sosyal becerileri üzerindeki uzun dönemde olumlu etkileri olduğu ortaya

konmuştur. Benzer sonuçlar bu araştırmada da elde edilmiştir. Akademik destek becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi sonucunda deney grubunun son test ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$). Araştırma sürecinin başında, dinleme becerilerinde zorluk yaşayan çocukların, programın ilerleyişiyle birlikte birbirlerinin sözünü kesmeden dinleme ve arkadaşının fikrine katılmasa bile yorumunu saygılı bir şekilde ifade etme becerilerinde belirgin bir artış olduğu da yapılan uygulamalar sırasında gözlemlenmiştir.

Giménez-Dasí vd. (2013) de yaptıkları araştırmada Çocuklar için Felsefe yaklaşımını temel alarak hazırladıkları “Duyguları Düşünme” programının 4 ve 5 yaşındaki çocukların sosyal becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, 5 yaşındaki çocuklarda duyguları anlama ve sosyal yeterlilikte, 4 yaşındaki çocuklarda ise sosyal yeterlilikte önemli gelişmeler olduğunu göstermiştir. Yürütülen bu araştırmada da duygularını yönetme becerilerine ilişkin benzer gelişmeler gözlemlenmiştir. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, engellenme durumuyla baş etme, hatalarıyla baş etme, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin kalma, alay etmeyle baş etme, hayır cevabını kullanma, isteğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, hayır cevabını kabul etme, hakkını koruma, kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme gibi sosyal becerilerle ilgili yapılan değerlendirmede deney grubunun son test ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$). Makaiu (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, P4C yaklaşımı ile sosyal beceriler arasında umut verici bir bağlantı olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, literatürdeki deneysel çalışmalar, okul öncesi dönemde düşünme becerilerini destekleyici yaklaşımların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki olumlu etkilerini kanıtlamaktadır. Okur (2008) yaptığı çalışmada, Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının altı yaş grubu çocukların atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol olmak üzere sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Arda Tunçdemir vd. (2022) ise, Çocuklar için Felsefe yaklaşımından yola çıkarak hazırladıkları ve Erken Çocuklukta Felsefi Etik (PEECh) Programının uygulanmasından sonra aldıkları öğretmen raporlarına göre, deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla sosyal duygusal yeterlilik, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlama becerilerinde önemli ölçüde artış tespit etmişlerdir. Hand ve Winstanley’in (2009) çalışmasında okul ortamlarında felsefi düşüncenin erken çocukluk döneminde geliştirilmesinin özellikle de etik değerlerin ve ahlaki kavramların çocuklar tarafından aktif bir

şekilde sorgulanmasının, onların empati kurma, adil olma ve sorumluluk sahibi bireyler olarak gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Çocukların sosyal becerilerinin okul ortamı dışında da değerlendirilebilmesi sebebiyle araştırmaya ebeveynler de dahil edilmiştir. OSBED-Ebeveyn ölçeğinin alt boyutlarından olan başlangıç becerilerine ait ebeveynlerin yaptıkları değerlendirmeler sonucunda deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Yıldız (2024), okul öncesi eğitim sürecinin bir parçası olarak uygulanan Çocuklar için Felsefe Eğitimi'nin, iletişim becerilerine etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiş, özellikle de ailelerin Çocuklar için Felsefe Eğitimi konusunda farkındalıklarının artmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Yapılan bu araştırmada da ebeveynlerle yapılan bilgilendirme toplantıları ve programda yer alan aile katılımı çalışmalarıyla ebeveynler de sürece dahil edilmiştir. Böylelikle ebeveynlerin yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmaları adına önemli adımlar atılmıştır.

Ebeveynlerin değerlendirdiği alt boyutlardan bir diğeri olan arkadaşlık becerilerine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Powers (2021), düşüncelerini akranlarıyla iletişim kurarak paylaşabilen, başkalarının fikirlerini yargılamadan dinleyebilen ve bu bilgiyi bir görev veya proje planlamak adına kullanabilen çocukların okula uyum sürecini daha rahat geçirdiklerini belirtmiştir.

Ebeveynlerin OSBED-Ebeveyn ölçeğinin akademik destek becerileri alt boyutuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunun son test ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Sigurborsdottir (1998), ebeveynlerin P4C eğitimi alan çocuklarının evde görüşlerini destekleyecek gerekçeler sunabildiklerini ve böylelikle düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiklerini belirtmiştir.

Ebeveynler, süreç içerisinde çocuklarının olaylara ve durumlara farklı açılardan bakabilme kapasitesini gözlemleyerek, felsefi düşünmenin çocukları düşünmeye ve sorgulamaya nasıl teşvik ettiğini deneyimlerler. Bunu yanı sıra zaman zaman karşılaştıkları zorluklar karşısında duygularını nasıl yönettiklerini de farkına varırlar. Bu sebeple yürütülen bu araştırmada duygularını yönetme becerilerinin de ebeveynler tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Ebeveynlerin yaptıkları değerlendirme sonuçlarına göre ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Yapılan bu araştırmada hazırlanan eğitim programının etkisi hem sınıf öğretmenleri hem de ebeveynler tarafından değerlendirilmiş ve çocukların davranışlarında olan olumlu değişimler ölçek puanlarına da yansımıştır. Geliştirilen eğitim programının aile katılımı çalışmaları ile ebeveynlere rehberlik eden uygulamalar içermesi, çocukların sorgulama yeteneklerindeki gelişime dair bir anlayış oluşmasına katkı sağlamıştır. Araştırma sürecinde ebeveynlerden alınan geri bildirimler, çocukların gündelik yaşamda yönelttikleri soruların niteliğinde ve her konuya karşı sergiledikleri sorgulayıcı yaklaşımda belirgin bir farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, deney grubunun son testlerinde elde edilen puan ortalamalarındaki artışla da desteklenmektedir. Deney grubunun lehine gözlemlenen bu anlamlı farklılık göz önünde bulundurulduğunda, uygulanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programı'nın 60-72 ay arası çocukların sosyal becerilerinin gelişimine yönelik olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

Bu araştırmanın amaçlarından bir diğeri de çocukların sosyal problem çözme yeteneklerini, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir müfredat aracılığıyla desteklemektir. DBDEP'in uygulamasının öncesinde ve sonrasında, çocukların Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar analiz edildiğinde, deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla olumlu yönde gelişim gösterdiği görülmüştür ($t=7,586$; $p<.05$). Işıklar ve Abalı Öztürk (2022), P4C müfredatının 5-6 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Hedayati ve Ghaedi, (2009) de yaptıkları çalışmada P4C programının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da Çocuklar için Felsefe yaklaşımından faydalanılarak hazırlanan Düşünme Becerilerini Destekleyici Eğitim Programının çocukların sosyal problem çözme becerilerini de desteklediği görülmüştür.

Erken yaşlardan itibaren çocukların sosyal becerilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmesi onların daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına ve karmaşık sosyal durumlarla etkili bir şekilde başa çıkmalarına anlamlı katkılarda bulunur. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişimleri hızla ilerlerken, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklenmesi büyük bir önem taşır. Bu bağlamda, sosyal becerilerin ve sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklerin öğretmenler tarafından eğitim programlarına dahil edilmesi, çocukların kendilerini ifade etmeleri, başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmaları ve sosyal sorunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmeleri açısından son derece faydalı olacaktır. Ebeveynlerin de erken çocukluk döneminde verilecek Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile ilgili

uygulamaların önemini anlamaları ve bu konuda farkındalık geliştirmeleri adına “Çocuklar için Felsefe” konulu ebeveyn seminerleri uzmanlar tarafından düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akıncı Demirbaş, E. (2022). *Çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alkın Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Al-Thani, T., & Semmar, Y. (2017). An exploratory study of teachers' perceptions of prosocial behaviors in preschool children. *International Journal of Educational Development*. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.005>.
- Arda Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 5.
- Armağan, İ. C. (2024). PISA 2022 değerlendirmesinde Türkiye’de okul şiddeti ve zorbalık. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 495-513.
- Barrow, W. (2015). I think she’s learnt how to sort of let the class speak: children’s perspectives on philosophy for children as a participatory pedagogy. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 76–87. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.06.003>.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cam, P. (2023). *20 Düşünce aracı sınıfta nasıl iş birliği sağlanır, sorup soruşturulur*. (B. Balcan, çev.). İstanbul: Say yayınları.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.
- Daniel, M. F., Pettier, J. C., & Auriac, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years. *Creative Education*, 2, 296-304. <http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?paperID=6707>.

- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dewi, I. N., Poedjiastoeti, S., & Prahani, B. K. (2017). ELSII learning model based local wisdom to improve students problem solving skills and scientific communication. *International Journal of Education and Research*, 5(1), 107-118.
- Figueiredo, F. F. (2022). On the theoretical foundations of the 'Philosophy for Children' programme. *Journal of Philosophy of Education*, 56(2), 210-226.
- García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2004). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17 (4), 14-22. DOI: 10.5840/thinking20051743.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Hand, M., & Winstanley, C. (2009). *Philosophy in Schools*. London: Continuum.
- Haynes, J., & Murris, K. (2013). The realm of meaning: imagination, narrative and playfulness in philosophical exploration with young children. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1084-1100.
- Hedayati, M., & Ghaedi, Y. (2009). Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 199-217.
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Işıklar, S., & Abalı Öztürk, Y. A. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>.
- Karaçelik, E. (2022). *Çocuk felsefesi temelli dijital yükülemenin 6 yaş çocuklarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Karadağ, F., & Demirtaş, V.Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (2021). Dijitalleşme, insan haysiyeti, bilgi ve etik. *TRT Akademi*, 6(12), 564-569.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple

University.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press, ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.tc.idm.oclc.org/lib/teacherscollege-ebooks/detail.action?docID=217893>.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (2023). *Felsefe sınıfta* (M. Kerem, çev.). İstanbul: Usturlab.
- Love, R. (2016). The case for philosophy for children in the English primary curriculum. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 36(1), 8-25.
- Makaiau, A. (2017). A citizen's education: The philosophy for children Hawai'i approach to deliberative pedagogy. İçinde M. Gregory, J. Haynes and K. Murriss (Ed.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (s.19–27). London: Routledge.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. New York: Psychology Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.Pdf> (Erişim Tarihi: 07.10.2023).
- Mulrey, B. C. (2017). *Increasing social problem-solving skills in early childhood*, Doctoral dissertation, New England College, New Hampshire.
- Murriss, K. (2016). The philosophy for children curriculum: Resisting “Teacher Proof” texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 63-78.
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume II): Learning During – and from – disruption, PISA, Paris: OECD Publishing. 23 Nisan 2024 tarihinde https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en.html adresinden erişildi.
- Ogelman, H. G. (2014). Türkiye’deki okul öncesi dönem sosyal beceri araştırmaları: 2000-2013 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 41-65.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının altı yaş grubu çocuklarının, atılabilirlik, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., & Yurt, Ö. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı ilköğretim programıyla bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe uygulamaları*.

Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Özgöker, S., & Gürşimşek, A. I. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), 857-874. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373642>
- Özözen Danacı, M. & Çetin, Z. (2016). The relationship betwixt self/soial – tongue –motor development and schoo l despotism tendency ranks which seems in early childhood term. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(2), 53-72.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *21st Century Learning For Early Childhood: Framework*. <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf>
- Pekkarakaş, E. (2020). *Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir.
- Powers, K. K. (2021). *Social skills for kids*. Massachusetts: Adams Media.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R.E., Pérusse, D., & Seguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social development*, 19(3), 535-555.
- Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy for children in Foldaborg. *International Journal of Early Childhood*, 30(1), 14-16.
- Smith, K. (2018). The use of children's literature to teach philosophy in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 267-282.
- Sodsee, N., & Hirunchlathorn, P. (2021). The effects of philosophy for children activity provision on problem solving in young children. *Silpakorn Educational Journal*, 13 (2), 202-2019.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Ward, J., Allsopp, A., Shergill, G. K., Yates, J., & Smith, J. (2015). *Newsletter 2015*. SAPERE (Ed.). OXON: SAPERE.
- World Health Organization. (2019). *School-based violence prevention: A practical handbook*. <https://www.who.int/publications/i/item/school-based-violence-prevention-a-practical-handbook>
- Yazıcı, Z., & Çetin, M. (2020). Sosyal beceri kavramı. İçinde D. Aslan (Ed.). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* (ss.1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, N. (2024). *Okul öncesi eğitimde çocuklar için felsefe eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, E., Ural, O., & Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 641-652. doi:10.24106/kefdergi.411752.
- Yılmaz, N., & Bilican, Y.M. (2021). *Çocuk edebiyatı ve felsefe. Öğretmen ve veliler için P4C uygulama örnekleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.