

Gizem Şerifoğulları
Editör: Prof. Dr. A. Kadir Çüçen

Akran Zorbalığına Karşı
Çocuklar için Felsefe (P4C)

e-kitap

Akran Zorbalığına Karşı Çocuklar için Felsefe (P4C)

©Gizem Şerifoğulları

Editör: A. Kadir Gülen

Sentez Yayıncılık 2026

Bu kitabın yayın hakları Sentez Yayıncılık'a aittir.
Yayınevinin yazılı izni olmaksızın, kısmen veya tamamen alıntı yapılamaz,
hiçbir şekilde kopya edilemez, çoğaltılamaz, yayınlanamaz.

ISBN 978-625-6339-42-2

1. Basım Sentez Yayıncılık

Bursa Ocak 2026

Kapak ve İç Düzen: Sentez

Kapak Resim Tasarımı: Nigar Javadi ve Sara Khooshroo

Erişim Adresi

www.sentezyayincilik.com

SENTEZ

YAYIN VE DAĞITIM EĞİTİM ve

ÖĞRETİM KURUMLARI TİC.ve SAN. A.Ş.

Cumhuriyet Cad. Eski Tahlıl İçi Sokak No:5 BURSA

Tel: (0 224) 225 11 80 (pbx) Faks: (0 224) 225 02 00

e-mail: bilgi@sentezdagitim.com.tr – www.sentezkitap.com

Sertifika No: 47510

Gizem Şerifoğulları
Editör: Prof. Dr. A. Kadir Çüçen

Akran Zorbalığına Karşı Çocuklar için Felsefe (P4C)



SENTEZYAYINCILIK®

Gizem Şerifoğulları
gizem_serifogullari@outlook.com

Gizem Şerifoğulları, lisans eğitimini 2019 yılında Akdeniz Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nde tamamladı. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı'nda sürdürmektedir. Prof. Dr. A. Kadir Çüçen danışmanlığında hazırladığı doktora tezinde Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının sosyal problemler karşısındaki çözüm potansiyelini, akran zorbalığı odağında ele aldı. Şerifoğulları, Uludağ Üniversitesi'nde yürütülen bilimsel araştırma projesinde araştırmacıdır. P4C, etik, mantık, varoluş felsefesi ve sinema felsefesi alanlarında akademik ve uygulamalı çalışmalar yürütmektedir. Bu alanlarda çeşitli çalıştaylarda bildiriler sunmuş, akademik makaleler yayımlamış ve P4C kapsamında öğretmen eğitimleri ile sertifika programlarında eğitmen olarak görev almıştır. Ayrıca seminerler ve atölye çalışmaları aracılığıyla uygulama sahasında da aktif çalışmalar sürdüren Şerifoğulları, *Nasıl Yaşamalıyız? Albert Camus Felsefesinin Sinemayla Serimlenişi* adlı kitabın yazarıdır.

İçindekiler

Ön Söz	9
Giriş	11
BÖLÜM I	29
Sosyal Problemler Bağlamında Zorbalık Problemi	29
1. Sosyal Problemlerin Tanımı ve Kapsamı	30
2. Sosyal Problemlerin Ortaya Çıkışı ve Nedenleri	34
3. Sosyal Problemlerin Birey ve Toplum Üzerindeki Etkileri	36
4. Bir Sosyal Problem Olan Zorbalık	44
5. Zorbalık Türleri	46
5.1. Fiziksel Zorbalık	47
5.2. Sözel Zorbalık	47
5.3. İlişkisel Zorbalık	48
5.4. Siber Zorbalık	48
6. Zorbalığın Nedenleri	50
6.1. Bireysel Faktörler	51
6.2. Ailesel Faktörler	52
6.3. Çevresel Faktörler	53
6.4. Toplumsal ve Kültürel Faktörler	54
7. Zorbalığın Bireyler Üzerindeki Etkileri	57
7.1. Zorbalığın Zorbalığa Uğrayan Bireylere Etkileri	57
7.2. Zorbalığın Zorbalık Yapan Bireylere Etkileri	60
7.3. Zorbalığın Zorbalığa Tanık Olan Bireylere Etkileri	61
8. Zorbalığın Toplum Üzerindeki Etkileri	62
9. Zorbalığın Sosyal Problemlere Etkisi	63
10. Zorbalıkla Mücadelede Öne Çıkan Yöntemler	70
BÖLÜM II	79
P4C'nin (Çocuklar için Felsefe) Tarihsel ve Kuramsal Analizi	79
1. P4C'nin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi	81
1.1. Matthew Lipman'ın Eğitim Eleştirisinden P4C Pedagojisine	83
1.1.1. Standart ve Reflektif Eğitim Modeli Karşılaştırması	86
1.1.2. Eğitimde Dönüşüm: Düşünmeyi Öğretmek	91
1.1.3. Sorgulama Topluluğu (Community of Inquiry)	98
1.2. P4C'nin Kuruluşuna Ann Margaret Sharp'ın Katkısı	104
2. P4C'nin Felsefi ve Kuramsal Temelleri	109
2.1. Sokrates'in Diyalog Temelli Yaklaşımı	110

2.2. Pragmatizim ve Dewey Etkisi	113
2.3. Vygotsky ve Sosyo-Kültürel Kuramı	116
2.4. Freire'nin Eleştirel Pedagojisi	118
3. P4C'de "4C" Düşünme Modeli	120
3.1. Eleştirel Düşünme.....	125
3.2. Yaratıcı Düşünme.....	140
3.3. Özenli Düşünme.....	146
3.4. İşbirlikçi Düşünme.....	151
4. P4C'nin Yöntemi	153
4.1. Sokratik Yöntem	153
4.2. Kartezyen Şüphecilik Yöntemi	156
4.3. Fenomenolojik Yöntem.....	158
5. P4C'nin Uygulama Aşamaları	161
6. P4C'de Öne Çıkan Yaklaşımlar	166
6.1. McCall: Felsefi Sorgulama Topluluğu Yaklaşımı	166
6.2. Nelson: Sokratik Diyalog Yaklaşımı	168
6.3. Matthews: Doğuştan Felsefi Yeterlilik Yaklaşımı	170
6.4. Jackson: P4C Hawai'i Yaklaşımı	171
BÖLÜM III	177
Zorbalık Problemi Ekseninde Sosyal Problemler Karşısında	
P4C'nin Rolü	177
1. Karma Yöntem Temelli Uygulamalı Araştırma	177
1.1. Araştırma Modeli	179
1.2. Evren ve Örneklem	180
1.3. Veri Toplama Araçları	180
1.4. Uygulama Süreci	186
1.5. Verilerin Analizi.....	196
1.5.1. Nicel Veri Analizi	197
1.5.2. Nitel Veri Analizi	209
2. Bulguların Yorum ve Değerlendirmesi	226
2.1. Nicel Bulguların Yorumlanması.....	226
2.2. Nitel Bulguların Yorumlanması	228
2.3. Karma Yöntem Bulgularının Sentezi	231
3. Bulgulardan Hareketle P4C'nin Zorbalık Problemine Etkisi.....	233
3.1. P4C'nin Etik Değer Kazanımındaki Rolü	238
4. P4C'nin Sosyal Problemler Karşısındaki Çözüm Potansiyeli	259
Sonuç ve Öneriler.....	288
Kaynaklar	303
Ekler	317

Tablo ve Şekil Listesi

Tablo 1: Zorbalık Türleri.....	49
Tablo 2: Zorbalığın Nedenleri	56
Tablo 3: Zorbalıkla Mücadelede Öne Çıkan Yöntemler.....	71
Tablo 4: Eleştirel Düşünme Tanımları	127
Tablo 5: Eleştirel Düşünmede Üst Düzey Kriterler	132
Tablo 6: Veri Toplama Araçları.....	180
Tablo 7: Normallik Varsayım Analizi ve Güvenilirlik Analizi	197
Tablo 8: Sosyodemografik Bilgiler.....	198
Tablo 9: Çocuk-Ergen Zorbalığı Ölçeği Bilgileri.....	203
Tablo 10: Grup Değişkeni Bağımsız Örneklem Mann Whitney U Tablosu	205
Tablo 11: Tüm Katılımcılar Ön Test – Son Test için Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu.....	206
Tablo 12: Deney Grubu Katılımcılar Ön Test – Son Test için Bağımlı Örneklem Wilcoxon Tablosu	206
Tablo 13: Kontrol Grubu Katılımcılar Ön Test – Son Test için Bağımlı Örneklem Wilcoxon Tablosu	207
Tablo 14: Korelasyon Analizi	207
Tablo 15: Betimsel İstatistikler	208
Tablo 16: Grup içi karşılaştırmalar Wilcoxon Analizi	208
Tablo 17: Gruplar Arası Karşılaştırma Mann–Whitney U Analizi.....	209
Tablo 18: Nitel Analiz Kodlama Şeması.....	212
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırma Özeti.....	224
Şekil 1: Sosyal Problemler	32
Şekil 2: Sosyal Problemler Arasındaki İlişki	68
Şekil 3: Sorgulama Topluluğu Bileşenleri	101
Şekil 4: 4C Düşünme Modeli	123
Şekil 5: Eleştirel Düşünmenin Temel Bileşenleri	134
Şekil 6: Yaratıcı Düşünmenin Bileşenleri.....	142
Şekil 7: Özenli Düşünmenin Bileşenleri.....	147
Şekil 8: P4C'nin Uygulama Aşamaları.....	164
Şekil 9: Araştırma Uygulama Süreci Gantt Grafiği.....	186
Şekil 10: P4C, Değerler ve Zorbalık Problemi Arasındaki İlişkisel Harita	249



Ön Söz

Bu çalışma, çağdaş toplumlarda eğitim ortamlarında giderek daha görünür hâle gelen zorbalık problemini, felsefi bir perspektiften ele alma ve bu soruna yönelik çözüm olanaklarını araştırma çabasının ürünüdür. Günümüz dünyasında zorbalık, yalnızca bireysel ilişkileri değil, aynı zamanda birlikte yaşama kültürünü ve eğitim ortamlarının etik yapısını da zedeleyen önemli bir sosyal problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorbalık gibi sosyal problemlerin giderek yaygınlaşması, bu sorunlara yönelik çözüm arayışını benim için yalnızca akademik bir gereklilik olmaktan çıkarak insani bir sorumluluk hâline getirmiştir. Bu sorumluluk doğrultusunda, eğitim ortamlarında en görünür biçimde ortaya çıkan zorbalık, çalışmanın temel odak noktası olarak belirlenmiştir.

Zorbalıkla mücadelede kalıcı bir çözümün, davranışın temelindeki düşünme ve değerlendirme süreçlerine yönelik içsel bir dönüşümü gerektirdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, düşünme sürecini merkeze alan yapısı nedeniyle Çocuklar için Felsefe (P4C) yöntemi, zorbalık sorununu ele almak için anlamlı ve işlevsel bir araç olarak ele alınmıştır.

Daha insanca bir yaşamın, felsefi düşünmeyle desteklenen ve eğitsel süreçler aracılığıyla geliştirilen bir anlayışla mümkün olabileceğine olan inancım, bu çalışmanın temel dayanak noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmanın, felsefe temelli eğitimin akran zorbalığı karşısındaki dönüştürücü etkisine ilişkin farkındalığın artmasına ve P4C ve akran zorbalığına yönelik çalışan araştırmacılara katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Bu vesileyle, akademik birikimi ve insanî tutumuyla benim

için önemli bir rehber olan hocam Prof. Dr. A. Kadir Çüçen'e katkıları ve değerli yönlendirmeleri için teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın uygulama sürecine verdiği destek için İnegöl Nuh Mehmet Küçükçalık Anadolu Lisesi okul müdürü Sayın Yazdan Taşdemir'e; katılım sağlayan değerli öğrencilere teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca, bu çalışmanın kitap olarak yayımlanmasına imkân tanıyan Sentez Yayıncılık ve Yayınevi sahibi Tekin Çanga'ya gösterdiği ilgi ve özen için teşekkür ederim.

Gizem ŞERİFOĞULLARI
Ocak, 2026



Giriş

İnsan doğumdan ölüme kadar çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim aile, okul, sosyal çevre gibi alanlarda belirginleşmektedir. Söz konusu etkileşim, bireyin değer, tutum ve davranışlarının biçimlenmesinde temel rol oynamakla birlikte birey, söz konusu çevrelerden edindiği deneyimleri eğitim süreci aracılığıyla anlamlandırarak geliştirmektedir. Bu nedenle eğitim bilgi kazanımının yanı sıra insanın kendisini ve bulunduğu dünyayı anlamlandırma biçimidir. Eğitim düşüncesi, insanın bilgiyle, erdemle ve toplumla ilişkisini anlamlandırma çabasının en eski alanlarından biri olup, bu düşünsel çizgi Antik Yunan'dan itibaren hem bireyin zihinsel gelişimi hem de toplumsal yaşamın düzeni açısından eğitime merkezi bir rol yükleyen filozoflar ekseninde şekillenmiştir.

Platon, eğitim felsefesinin başlangıç noktasını oluşturan düşünür olarak, Devlet adlı eserinde eğitimi ruhun yetkinleşme süreci olarak sunmakla birlikte toplumsal adaletin temeli olarak konumlandırmaktadır.¹ Ona göre ideal toplum, yalnızca bilgelığe ulaşmış bireylerin yönetiminde mümkün olduğundan “filozof-kral” figürü, bilgelikle erdemin birleştiği bir eğitim idealini temsil etmektedir. Platon açısından eğitim, insan ruhunun düşünme, anlama ve doğruyu ayırt etme yetilerini uyum içinde geliştirerek erdemli bir yaşamı mümkün kılan süreçtir. Bu bağlamda Platon için ruhun 3 bölümü olan akıl, irade ve arzunun uyumlu bir bütünlük içinde işlemesini sağlamak eğitimin temel işlevidir. Aristoteles ise hocası Platon'un idealar öğretisini daha gerçekçi bir temele oturtarak

¹ Platon, *Devlet*, çev. Sabahattin Eyüboğlu – M. Ali Cimcoz, 48.b., İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2022.

eğitimin amacını “iyi insan” ve “iyi yurttaş” yetiştirmek olarak belirleyerek *Politika*’da erdemın alışkanlıkla kazanıldığını, ileri sürmektedir.² Bu nedenle Aristoteles, eğitimin davranışın ahlaki yönünü biçimlendiren bir pratik olduğunu vurgulamasıyla karakter eğitimi ve ahlaki gelişim pedagojisinin ilk sistematik örneğini oluşturmaktadır.

Antik dönemde eğitimin amacı insanı erdemli kılmak ve akla uygun yaşamaya yöneltmek iken, modern dönemde bilgi, deneyim ve bireysellik kavramlarının bu anlayışı dönüştürdüğü görülmektedir. Bu dönüşümün ilk önemli adımını atan John Locke, eğitimi deneyim ve gözleme dayalı bilgi anlayışıyla yeniden tanımlamaktadır. Locke’a göre insan zihni doğuştan boş bir levha (*tabula rasa*) olması nedeniyle eğitimin görevi, deneyim yoluyla zihni biçimlendirmektir. Bu bakış, öğretimi doğuştan gelen yetilerden çok deneyimsel öğrenmeye dayandıran ampirik bir temele oturarak soyut öğretimden çok yaşantıya ve deneyime dayalı bir anlayış ortaya koymaktadır.³ Emile adlı eserinde eğitimi doğaya uygunluk ilkesi üzerine inşa eden Jean-Jacques Rousseau ile birlikte modern eğitim düşüncesi devrimci bir dönüş kazanmıştır. Rousseau’ya göre çocuk doğası göre iyi olup eğitim bu doğallığı koruyarak yönlendirmelidir.⁴ Bu bağlamda çocuğun gelişimini doğal bir süreç olarak gören Rousseau, toplumsal kalıpların dayatılmadığı, bireysel deneyimin ve duygusal bütünlüğün önemsendiği bir çocuk merkezli eğitim anlayışı geliştirmesiyle ilerleyen yüzyıllarda hem romantik hem de yapılandırmacı pedagojilere yön vermiştir. Immanuel Kant ise *Eğitim Üzerine* adlı ders notlarında eğitimi ahlaki özerklikle ilişkilendirdiği bir perspektif sunmaktadır. Ona göre insanı insan yapan eğitim olduğundan insan ancak eğitilerek insan olmaktadır.⁵ Fakat bu süreç disiplin ile özgürlüğün dengelenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda Kant’ın eğitim anlayışı, ahlaki ödev bilincinin ve aklın rehberliğinde özgür birey yetiştirme amacının felsefi temelini oluşturmaktadır.

Modern felsefeyle birlikte Sanayi devrimi, sekülerleşme, birey-

² Aristoteles, *Politika*, çev. Mete Tunçay, 13.b., İstanbul: Remzi Kitabevi, 2014.

³ John Locke, *Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler*, çev. Vehbi Hacıkadıroğlu, 7.b., İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999.

⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ya da Eğitim Üzerine*, çev. Yaşar Avunç, 12. b., İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2021.

⁵ Immanuel Kant, *Eğitim Üzerine*, çev. Ahmet Aydoğan, 4. b., İstanbul: Say Yayınları, 2020, s. 10–11.

cilik ve demokratikleşme gibi süreçler, eğitimin toplumsal, bilimsel ve siyasal bağlam içinde yeniden yorumlanmasına yol açmıştır. Aydınlanma düşüncesinin akıl, özgürlük ve ahlak temelli eğitim anlayışı, 19. yüzyılda sanayileşme ve toplumsal değişim süreçleriyle birlikte yeni bir bağlama oturmuştur. Bu dönemde eğitimin toplumsal dönüşümün dinamiği olduğu anlayışı güç kazanmıştır. Bu bağlamda John Dewey'in deneyimsel ve demokratik eğitim felsefesi, 20. yüzyılın başında bu dönüşümün en etkili paradigma-sını oluşturmuştur. Dewey, eğitimi toplumsal yaşamın bir ön hazırlığı değil, bizzat yaşamın kendisi olarak görmesi nedeniyle deneyim yoluyla öğrenme, demokratik katılım ve problem çözme süreçleri onun yaklaşımının temel taşlarına karşılık gelmektedir. Bu yönüyle Dewey, Çağdaş eğitimin kurucu metni olarak kabul edilen *Demokrasi ve Eğitim* adlı eserinde, eğitimi yalnızca bireysel gelişimin değil, demokratik toplumun yeniden üretiminin de aracı olduğunu ileri sürmektedir.⁶ Dewey'in deneyim temelli yaklaşımı ilerleyen yıllarda hem eleştirel hem de insani odaklı pedagojik yaklaşımların önünü açmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısında *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eseriyle öne çıkan Paulo Freire, eğitimi toplumsal adalet mücadelesinin bir aracı olarak yeniden tanımlamıştır. Freire'ye göre geleneksel eğitim, öğretmeni bilginin tek otoritesi haline getiren, diyalogsuz, hiyerarşik yapıya sahip ve bireyleri edilgen konuma iten bir "bankacı model" iken buna karşılık özgürleştirici eğitim, bireyin dünyayı sorgulama, anlamlandırma ve dönüştürme kapasitesini geliştiren bir süreçtir.⁷ Ona göre eğitim bu anlamda politik bir eylem olup, bireyler düşünme, diyalog ve farkındalık yoluyla toplumsal yapıyı dönüştürme gücü kazanmaktadır. Benzer biçimde, Nel Noddings etik ve eğitimi ilişkilendirerek felsefi tartışmalara yeni bir yön kazandırarak eğitimin merkezine yalnızca bilgi değil, özen (*care*) ve ilişkiselliği de yerleştirmektedir. Çünkü ona göre, öğrenme, soyut kuralların aktarımıyla değil, öğretmen ile öğrenci arasındaki özen temelli ilişkiler aracılığıyla gerçekleştiğinden eğitim etik bir etkileşim alanı olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin anlamını yeniden düşünmeye yönelmiş çağdaş filozoflardan biri olan Gert Biesta, eğitimin üç temel işlevini "yeterlik kazandırma (*qualification*)", "toplumsallaş-

⁶ John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, çev. Bahadır Akın, 3. b., Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2020.

⁷ Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Dilek Hattatoğlu – Erol Özbek, 25. bs., İstanbul: Ayrintı Yayınları, 2017.

tırma (*socialization*)” ve “özneleşme (*subjectification*)” olarak tanımlamaktadır.⁸ Ona göre modern eğitim sistemleri, performans ve ölçülebilirlik odaklı yapıları nedeniyle ilk işlev olan yeterlik kazandırmaya odaklanırken diğer iki boyut olan bireyin öznelliğini ve toplumsal-etik gelişimini ihmal etmektedir. Biesta’nın eğitimin amacını “insan yetiştirmek” değil, “insan olmayı mümkün kılan koşulları oluşturmak” başka bir ifadeyle, bireyi belli bir kalıba sokmak değil, onun özne olarak ortaya çıkmasına imkân tanıyan bir alan olarak tanımlamaktadır. Buna göre insan olmak öğretilemeyeceğinden ancak özgürlük, sorumluluk ve anlam üretme fırsatı tanıyan bir pedagojik alan içinde deneyimlenmesi mümkündür.

Platon’un ruhun eğitimiyle başlayan, Aristoteles’in erdem anlayışıyla ve Kant’ın ahlaki özgürlük vurgusuyla olgunlaşan; Rousseau’nun doğallık ilkesiyle yenilenen ve Dewey’in deneyimsel pedagojisinde yeniden şekillenen bu gelenek, Freire’nin eleştirel pedagojisinde, Noddings’in ilişkisel etik anlayışında ve Biesta’nın özneleşme vurgusunda çağdaş yorumlarını kazanmıştır. Böylece eğitim felsefesi, tarihsel süreç boyunca bilgi kazandırma amacından çok daha öteye geçerek, insan olmanın bilişsel, etik ve toplumsal koşullarını araştıran bir düşünme alanı haline gelmiştir. Bu tarihsel birikim, eğitimin yalnızca kuramsal bir tartışma alanı değil, bireyin ve toplumun yaşamını biçimlendiren somut bir süreç olduğunu da göstermektedir.

Eğitim ilk olarak aile kurumunda başlayıp okulla ilerleyen ve yaşam boyu devam eden bir süreç karşılık gelmektedir. Okul aracılığıyla kazanılan bilgi, beceri ve değerler bireyin tercihlerine ve yaşam pratiklerine yön vererek hayatını şekillendirmekle birlikte birey, içinde yaşadığı toplumda aldığı eğitim doğrultusunda hayatına yön verirken, aynı zamanda toplumsal gelişime sağlamaktadır. Bu bağlamda eğitim, toplumun gelişimi ve ilerlemesi için de oldukça önemli bir role sahip olduğundan eğitimin önemi bireysel, kültürel, ekonomik ve toplumsal alanlarda sağladığı faydalar açısından bireyin ve toplumun refahı açısından vazgeçilmezdir. Nitekim eğitimin bilgi, bilim, ahlak, sanat gibi yaşamın her alanında kuşatıcı bir etkiye sahip olması bireyin kendini geliştirip deneyimler alanını geliştirerek, toplumun gelişimini

⁸ Gert J. J. Biesta, *Ölçme Çağında İyi Eğitim: Etik, Politika, Demokrasi*, çev. Ferda Keskin, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016.

sağlamaktadır.

Öğretimi de kapsayan eğitimi bilgi aktarımının yanı sıra insanın bilişsel, duyuşsal ve etik kapasitelerini eşzamanlı olarak geliştiren; kültürel mirasın ve ortak değerlerin kuşaklar arası dolaşımını mümkün kılan yönlendirilmiş bir dönüşüm süreci olarak ele aldığımızda, onun toplumsal yaşamın hem nedeni hem sonucu olduğunu görmek mümkündür. Klasik pedagojik çizgide eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istenen değişiklikleri meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır.⁹ Bu tanımda eğitimin bireyin doğrudan yaşantı ve deneyimleri üzerinden gerçekleşmesi ve eğitimin kasıtlı bir etkinlik olması şeklinde iki temel unsur dikkat çekmektedir. İlk unsurdan anlaşılacağı üzere öğrenme, yalnızca teorik bilgi aktarımıyla değil, bireyin aktif katılımı ve tecrübeleri yoluyla şekillenmektedir. İkinci ise eğitim, rastlantısal öğrenmelerden farklı olarak belirli hedefler doğrultusunda planlanarak bireyde bilgi, beceri, tutum ya da değer yönünde sistematik bir dönüşüm yaratmayı amaçlamasıdır. Öyleyse eğitim bireyin kişisel gelişimini ve toplumsal uyumunu sağlayacak şekilde yönlendirilen amaçlı bir sürece karşılık gelmektedir. Bu açıdan eğitim, “ne bildiğimiz” kadar “nasıl düşündüğümüz”, “nasıl ilişki kurduğumuz” ve “ortak yaşamı hangi etik ilkelerle sürdürdüğümüz” sorularına da yanıt üretmeyi kapsamaktadır. Öyle ki Dewey’in perspektifi bu noktada belirleyicidir: eğitim, yaşamdan kopuk bir hazırlık evresi değil, bizzat yaşamın kendisidir; okul toplumsal dünyanın bir mikro kozmosu, sınıf ise eleştirel muhakeme ve iş birliğinin deneyimlendiği bir topluluktur.¹⁰ Bu satırlardan anlaşılacağı üzere, toplumda var olan sosyal ilişkiler, normlar, değerler ve otorite biçimleri, küçük ölçekte okul ortamında deneyimlenmektedir. Bu nedenle okul, öğrencilerin toplumsal yaşama hazırlanmasında söz gelimi bir laboratuvar veya deneme alanı işlevi görmektedir. Eğitim, bireysel özerklik ile toplumsal bütünleşmeyi aynı anda hedefleyen; bilginin yanı sıra değerler, tutumlar ve sorumluluk bilincini geliştiren dinamik bir süreçtir. Bu yönüyle aileden sonra gelen en önemli kurum olan okul hem bireyin kendini gerçekleştirmesini hem de toplumsal gelişime hizmet eden bir niteliğe sahiptir. Bu bağlamda okul bireyin yaşamında yönlendirici bir işleve sahip olup, eğitim aracılığıy-

⁹ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Edge Akademi Yayınları, 2016.

¹⁰ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, s. 63-100.

la bireye kazandırdığı değerler, beceriler ve davranış kalıplarıyla toplumsal refahı ve bütünlüğü güçlendirmektedir.

Bu kavrayış, eğitimin amaç ve hedeflerini; bireyin dünyayı anlama ve eyleme geçme yeterliklerini artıran bilişsel nitelik kazandırma, bireyin içinde yaşadığı topluma ait dil, değer ve kurumlara sosyalleşme yoluyla katılımı, bireyin özgün bir etik-politik fail olarak özneleşmesi olmak üzere üçlü bir düzlemde görünür kılmaktadır.¹¹ İlk boyutta bilgi, beceri ve strateji repertuarı genişlerken ikinci boyutta ortak yaşamın normları içselleştirilerek müzakere edilirken üçüncü boyutta ise birey, “öğrenen” olmanın yanında, değer taşıyan ve sorumluluk üstlenen bir öznedir. UNESCO’nun Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çerçevesinde eğitimi “kapsayıcı, hakkaniyetli ve nitelikli” bir hak olarak kavramsallaştırması da bu üç yönlü amacın kurumsal bir ifadesidir.¹² Böylelikle eğitim, bilişsel performansı garanti altına alırken, aynı zamanda ortak iyiyi düşünebilen yurttaşlar yetiştirmeyi de hedeflemektedir.¹³

Söz konusu amaç ve hedefler tarihsel seyrinde farklı pedagojik düzeneklerle hayata geçirilmiştir. Klasik veya geleneksel yaklaşım, merkezinde öğretmen öğrencinin geri planda kaldığı, başka bir ifadeyle öğretmenin etkin, öğrencinin edilgen konumda olduğu bir tarza sahiptir. Bu anlayışta, tıpkı bir mühendisin kodladığı bir makine gibi, öğretmenin de anlattığı dersin konusuna dair verdiği bilgileri öğrencinin zihnine işlemesi beklenmektedir. Klasik tarz için öğrencinin dinleyici konumda olması, ödevlerine yapması, kurallara uyması ve dinlediklerini anladığını sınavda kanıtlaması gerekmektedir. Öğrenci gerek alınan kararlara katılım konusunda gerekse öğretmenin anlattıklarına eleştirel yaklaşma da oldukça edilgin konumdadır. Bu nedenle bu anlayışta öğrenci-öğretmen iş birliği geri plandadır. Öğretmen sınıfın düzenini sağlamak, kontrolü elinde tutmak ve gerektiğinde ceza vererek disiplinli sağlamaktadır. Öğrencilerin ilgisini derse odaklamak ve öğretimi gerçekleştirmek için sert bir tavır benimseyen bu anlayış,

¹¹ Gert J. J. Biesta, *İyi Eğitim Nedir?*, çev. Umut Kızıl ve Tolga Kızıl, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016.

¹² UNESCO, *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All*, Paris: UNESCO Publishing, 2015.

¹³ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, s. 63-100.

eğitimin katı bir disiplinden geçtiğinin kanaatindedir. Bu nedenle klasik tarzda öğrencilerin ilgi ve istekleri baskı altındadır.¹⁴ Bu eğitim-öğretim tarzında otoriter bir anlayış söz konusu olduğundan demokratiklikten uzak bir ortamda öğrencinin görevi öğretmenin dinleyip, sadece verilen bilgileri akılda tutmakla sınırlandırılmıştır. Bu açıdan klasik anlayış demokratik yaşamın gerekli kıldığı niteliklerden oldukça uzak olduğu görülmektedir.

Çağdaş eğitimin kökleri Rousseau'nun eğitimin ve öğretmenin görevi çocuğu baskılamadan var olan yeteneklerini doğal bir işleyiş içerisinde geliştirmesinin gerektiği anlayışına dayanmaktadır.¹⁵ Bu anlayıştan hareketle çağdaş eğitim ve öğretimin merkezinde öğretmen değil, öğrenci yer almaktadır. Klasik yaklaşımın eleştirel düşünme becerisinden uzak bir tavır içerisinde olmasına karşın çağdaş yaklaşımın en önemli niteliklerinden biri öğrenciye eleştirel tavır kazandırmayı hedeflemesidir. Bu hedefi gerçekleştirmek amacıyla öğretmen edilgin, öğrenci etken konumdadır. Öğretmenin edilgin konumda olması, öğrenciyi etkinleştirerek, akıl yürütme becerilerini kullanmasına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle çağdaş eğitim anlayışı öğretmeni sadece bir anlatıcı olmaktan kurtararak, öğretici olmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencinin bedensel, duyuşsal, bilişsel gelişim özelliklerinin yanı sıra öğrencinin ilgi ve istekleri dikkate alınarak klasik yaklaşımın aksine öğretmen öğrenciyle iş birliği içindedir. Bu iş birliği ise öğretmenin egemenliğini ortadan kaldırarak öğrenciyi aktifleştirmeyi sağlamaktadır. Çağdaş eğitim, demokratik yaşamın gerekliliklerini temele alan bir anlayışa sahiptir. Öğrenci, öğretmen tarafından ceza ve katı kurallar aracılığıyla korkutularak değil, dayanışmaya dayalı düzen oluşturan bir anlayış temele alınmaktadır. Birlik ve beraberlik içerisinde, hoşgörü ortamı sağlanan bir eğitim şekli benimsenmektedir. Çağdaş eğitimde öne çıkan bir başka nitelikte, tek boyutlu zekaya hitap edecek şekilde değil, çoklu zeka ve yeteneklerin dikkate alındığı bir yaklaşıma karşılık gelmesidir. Her öğrencinin yetenek ve kabiliyeti doğrultusunda ilgi ve başarısı göz önünde bulundurularak değerlendirmeye özen göstermeye çalışılmaktadır. Böylelikle klasik veya geleneksel tarzın oluşturduğu öğretmen merkezli, ezberci modeli yıkmaya çalışan, öğrenci merkezli, eleştirel düşünme kazandırma-

¹⁴ Tuba Şengül, "Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışında İlgi ve Disiplin" S. 166, *Milli Eğitim Dergisi*, 2005, s. 2.

¹⁵ Rousseau, *Emile ya da Eğitim Üzerine*, s. 21-25.

yı, yaratıcı düşünmeye teşvik etmeyi hedefleyen bir eğitim modeliyle karşılaşmaktayız.

Sonuç olarak geleneksel eğitimde müfredat katı, hiyerarşik ve içerik-aktarım ağırlıklı olmakla birlikte öğretmeni “bilginin otoriter kaynağı” olarak konumlandırmaktadır. Ölçme-değerlendirme çoğunlukla ezbere dayalı performansa yönelik sınıf yönetimi ise kurala uyum ve yaptırım mantığıyla işlemektedir.¹⁶ Bu düzen sistematiklik ve süreklilik sağlasa da öğrenciyi edilgen alıcıya indirgeyerek kavram analizi, gerekçelendirme, karşı-örnekleme, eleştirel yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel süreçler ikincil kalmaktadır.¹⁷ Üstelik ilişkisel etik ve empatiye dayalı iletişim biçimleri disiplinin “itaat” merkezli anlayışı içinde geri planda kalmasıyla sınıf içi güç asimetrisinin başka bir deyişle öğretmen ve öğrenci arasındaki güç dengesizliklerinin fark edilmeden veya kendiliğinden yeniden üretilmesine yol açmaktadır. Çağdaş eğitim ise öğrenciyi özneleştirme girişimi olarak problem ve proje temelli çalışmalar, işbirlikçi öğrenme, tartışma ve yansıtıcı yazma gibi yöntemlerle deneyimi merkeze almaktadır. Bu bağlamda çağdaş eğitim 21. yüzyıl becerileri denilen eleştirel düşünme, iletişim, yaratıcılık ve iş birliğini öne çıkarmaktadır. Bununla birlikte, çağdaş model güçlü bir etik-epistemik çerçeve eşliğinde yürütülmediğinde pedagojik pratik, parçalı projelere ve kısa vadeli performans göstergelerine indirgenebilmektedir. Böylece başarı, test skorları ve anlık çıktılarla tanımlandıkça değerler eğitimi ve karakter gelişimi yüzeyselleşme veya içeriksizleşme riski taşımaktadır.¹⁸ Freire’nin uyardığı gibi, “bankacı eğitim”in tek yönlü aktarımı kadar, eleştirel bilinç üretmeyen serbestlik de öğrencinin dünyayı dönüştürücü pratiklere katılmasını başka bir ifadeyle bilginin toplumsal dönüşüm ve eyleme dönüşmesini kesinleştirmemektedir.¹⁹ Yani eğitim, belli bir düzeyde bireysel düşünsel farkındalık kazandırsa da söz konusu farkındalığın etik ve toplumsal sorumluluk bilinci-ne dönüşebilmesi için eğitimin eyleme yönlendiren yapıda tasarlanması gerekmektedir.

Çağdaş eğitimde sıkça başvurulanan Proje Tabanlı Öğrenme, Problem Temelli Öğrenme, İşbirlikçi Öğrenme, Drama, Deneyim-

¹⁶ Necdet Aykaç, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 4. bs., Ankara: Pegem Akademi, 2018.

¹⁷ Veysel Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 7. bs., Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.

¹⁸ Biesta, *Ölçme Çağında İyi Eğitim: Etik, Politika, Demokrasi*, s. 57-58.

¹⁹ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 72-75.

sel Öğrenme ve STEAM gibi yöntemler, öğrenciyi merkeze alan uygulamaya dayalı pedagojik modeller olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu yaklaşımlar çoğunlukla *nasıl öğretileceği* sorusuna odaklanarak eğitimin *niçin* gerçekleştirilmesi gerektiğine, yani insanın bilgiyle, değerle ve dünyayla kurduğu ilişkinin anlamına dair felsefi bir zemin sunmadığından öğrencinin bilişsel ve beceri temelli kazanımlarını artırsa da bu süreçlerin etik, varoluşsal ve düşünsel derinliğini yapılandıramamaktadır. Felsefi temelden yoksun bir eğitim, bireyi yalnızca belirli hedef davranışlara yönlendiren teknik bir etkinliğe indirgemesi kaçınılmazdır. Oysa eğitimin asıl amacı, bireyin yalnızca öğrenmesini değil, düşünmesini, anlamlandırmasını ve eylemlerini gerekçelendirebilmesini sağlamaktır. Lipman'a göre, felsefi düşünme eğitimin özüdür; çünkü birey ancak düşünme süreçlerini sorgulama ve gerekçelendirme becerisiyle donatıldığında, eğitimi bir yaşama biçimine dönüştürebilmesi olanaklı hale gelmektedir.²⁰ Bu bağlamda, felsefi sorgulamayı merkeze almayan bir eğitim süreci insani, etik ve toplumsal değerini fark ettiremeyip sınırlı düzeyde teorik bilgi sağlasa da bilginin insani, etik ve toplumsal değerini fark ettirmesi yönünde pratiğe yönelik bir dönüşüm yaratamayacağından, yönünü ve amacını yitirmektedir. Nitekim bu türden bir eğitim, öğrenciyi bilgiyle donatsa bile, bilgiyi işleme becerisi, o bilginin insani, etik ve toplumsal değerini fark ettirmesi gibi yetkinlikleri kazandırmamaktadır.

Geleneksel ve çağdaş modelin eksiklikleri, günümüz sosyal problemleri karşısında neden yetersiz kaldığını da açıklamaktadır. Öyle ki geleneksel model, bireyin davranışlarını şekillendiren düşünme biçimi veya davranışı taşıyan gerekçelendirme zemini yani kalıp yargılar, indirgemeci kategoriler, araçsal akıl dönüşmediği sürece kültürel kalıplar ve alışkanlıklar devam etmektedir. Çağdaş düzen, katılım ve ifade özgürlüğünü sağlasa da kanıt-gerekçe standartları ve ilişkisel özen sistematik biçimde işletilmezse diyalog sadece fikir alışverişine indirgendiğinden eğitimin etik ve politik boyutu geri planda kalarak ölçülebilir başarılarla sınırlanmaktadır.²¹ Kısacası biri otorite-disiplin, diğeri özgürlük-katılım ekseninde kalarak; her ikisi de muhakemenin kalitesini ve

²⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003, s. 15.

²¹ Murat Özdemir, "Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Akademik Eleştiri Kültürü: Fırsatlar ve Tehditler," *Okul Yönetimi Dergisi*, 4 (2) (2024): 114-118.

etik duyarlılığın içselleştirilmesini öğrenmenin bizzat yöntemi haline getirmedikçe, eğitim sistemleri sosyal sorunların kaynağındaki düşünme ve ilişki kurma biçimlerini değiştirmekte yetersiz kalması kaçınılmazdır. Bu nedenle eğitimi soyut bilgi aktarımı değil, yaşamın içindeki etkileşimlerin anlamlandırılması olarak tanımlayan Dewey'in "okulun yaşamın kendisi olduğu" tezi ve eğitimin başkasına özen gösterme, dinleme, empati kurma ve karşılık verme gibi ilişkisel deneyimlerin öğrenildiği bir alan olduğunu ileri süren Noddings'in ilişkisel etik vurgusu, öğrenmenin biçimi ile okul ikliminin etiği arasında iki yönlü bir kurucu ilişki bulunduğunu hatırlatmaktadır: Yöntem iklimi kurarken iklim yöntemi mümkün kılmaktadır.²² Başka bir perspektiften, Biesta'ya göre eğitimin yeterlilik kazandırma, toplumsallaştırma ve özneleştirme olmak üzere 3 temel işlevi olup günümüz eğitim politikaları, ilk işlev olan yeterlilik kazandırmayı öne çıkararak, eğitimin diğer iki boyutu olan toplumsallaştırma ve özneleştirme süreçlerini ikincil hale getirmektedir. Bu durum, öğrencinin yalnızca bilişsel performansla değerlendirildiği, etik farkındalık, sorumluluk bilinci ve toplumsal duyarlılık gibi insani niteliklerin göz ardı edildiği bir eğitim ortamı doğurmaktadır. Bu nedenle Biesta'nın eleştirisi, çağdaş eğitimin yüzeysel başarı göstergeleriyle insan yetiştirme amacını birbirine karıştırdığına işaret etmektedir. Öyle ki ona göre eğitim, "ne öğrendik?" sorusunun yanı sıra "kim oluyoruz?" sorusuna da yanıt verebildiğinde anlam kazanmaktadır.²³ Bu kapsamda mevcut düzlemde ölçme-değerlendirme rejimlerinin yoğunlaştığı, performans göstergelerinin kurumsal öncelikleri belirlediği bir bağlamda okullar, bilişsel çıktıları güvence altına almak üzere yapılandırılrsa da bu odak, eğitimin eşit derecede kritik olan etik, toplumsal ve ilişkisel hedeflerini çoğu zaman ikincilleştirmektedir.²⁴ Dewey'in eğitimi "yaşamın kendisi" olarak konumlandırılan perspektifiyle karşılaştırıldığında, bugünün pek çok okulunda öğrenme süreçlerinin yaşamla bağları zayıflayabilmekteyken; kanıt-gerekçe standartları, iş birliği içinde ortak akıl yürütme, özen ve sorumluluk gibi hedefler müfredatın örtük yapısı içerisinde ötelenebilmektedir.²⁵ Sonuç, bilişsel kazanımların belirli bir

²² Nel Noddings, *Eğitimde Bakım Etiği*, çev. Melahat Kızıl, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2013, s. 35-52.

²³ Biesta, *İyi Eğitim Nedir?*, s. 39-47.

²⁴ A.g.e., s. 39-47.

²⁵ Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, 97-104.

düzeyde gerçekleşmesine karşın, ortak yaşamın niteliğini doğrudan belirleyen demokratik katılım, etik muhakeme ve ilişkisel güven alanlarında beklenen ilerlemenin sınırlı kalmasıdır.

Eğitim, bireyin hem bilgiyle donatılmasını hem de toplum içinde etik, estetik ve insani değerler temelinde var olabilmesini amaçlasa da gerek geleneksel gerek çağdaş eğitim yaklaşımlarında görülen sınırlılıklar, bu amacın tam olarak gerçekleşmesini engellemektedir. Bu bağlamda bilginin aktarımına odaklanan geleneksel model, öğrenciyi çoğu zaman pasif bir alıcı konumunda bırakırken; çağdaş model, bireysel özgürlük ve yaratıcılığı öne çıkarma çabasında, kimi zaman yönlendirici ve değer temelli bir çerçeve sunmakta yetersiz kalmaktadır. Nitekim çağdaş eğitim yaklaşımları teorik düzeyde öğrenciyi merkeze alarak eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi hedeflese de bu hedeflerin uygulamada yüzeysel kaldığına dair çok sayıda araştırmada mevcuttur.²⁶ Okul ortamlarında proje, etkinlik veya grup çalışmaları gibi çağdaş uygulamalar sıkça yapılmasına rağmen, bu süreçler çoğu zaman bilişsel derinlik yaratmamaktadır. Bu nedenle öğrenciler bilgiyle anlamlı bir ilişki kurmak yerine, etkinliğin biçimsel yönüne odaklanmaktadır. Öğrenme süreçleri “nasıl yapılır” sorusuna cevap üretse de “neden” ve “ne için” yapıldığı sorularını ihmal ettiğinden, çağdaş eğitimdeki yöntemler öğrencinin eleştirel akıl yürütme, kanıt kullanma, kavramsal bağlantı kurma ve düşünceyi temellendirme gibi bilişsel becerilerinde de kalıcılık sağlayamamaktadır. Bununla birlikte, çağdaş eğitimde öne çıkan “özgürlük” ve “katılım” idealleri, yönlendirici bir etik çerçeveye desteklenmediğinde, öğrencinin sorumluluk bilinci, empati ve değer farkındalığı boyutlarında da eksiklikler doğurmaktadır. İşte bu durumu da günümüzde toplumların karşı karşıya kaldığı pek çok sosyal problemin ardında yatan temel dinamiklerden biri olarak değerlendirmek mümkündür.

²⁶ Christina Kain, Corinna Koschmieder, Marlies Matischek-Jauk ve Sabine Bergner, “Mapping the Landscape: A Scoping Review of 21st Century Skills Literature in Secondary Education,” *Teaching and Teacher Education*, 151 (2024): 104739; Xiaoyan Yin, vd., “A Systematic Review of Critical Thinking Instructional Interventions in Language Education,” *Thinking Skills and Creativity*, 50 (2023): 101333; Heni Herlinawati, vd., “The Integration of 21st-Century Skills in the Curriculum of Education,” *Heliyon*, 10 (2024): e25972; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*, Ankara: MEB, 2023.

Çünkü eğitim, bireyin değer yargılarını, başkalarına karşı sorumluluk bilincini ve empatik farkındalığını biçimlendiren en güçlü toplumsal kurum olması bakımından, eğitim süreçleri bireyde bu duyarlılıkları geliştiremiyorsa; toplumsal yaşamda empati eksikliği, iletişim kopukluğu, ötekileştirme ve şiddet eğilimleri kaçınılmaz hale gelmektedir.

Eşitsizlik, ayrımcılık gibi okulun gündelik hayatında görünür olan çeşitli gerilimler olarak güncel sosyal problemlere baktığımızda yalnız içerik aktarımı ya da yalnız katılıma dayalı düzeneklerin bu sorunların düşünme ve ilişki kurma biçimlerindeki köklerine nüfuz etmekte yetersiz kaldığı görülmektedir. Öyle ki geleneksel yaklaşım görünür davranışı kısa vadede denetleyebilse de davranışı taşıyan değer ve gerekçe zeminini dönüştürememektedir. Çağdaş yaklaşım ise her ne kadar ifade ve katılım alanı açsa da kanıt-gerekçe disiplini ve ilişkiyi özeni sistematik işletmediğinde kalıcı kültürel değişim üretmesi de olanaksızlaşmaktadır. Bu nedenle eğitimin öğrenme süreçlerini muhakemenin kalitesine ve ortak yaşamın etik ilkelerine bağlayan bir okul kültürü inşa etmesi gerekmektedir.²⁷

Özetle, günümüz eğitim sistemleri bilişsel hedeflere yönelik ilerlemeler kaydederken, demokratik katılım, etik muhakeme, karşılıklı özen gibi toplumsal nitelikli hedeflerde beklenen bütünlüklü etkiyi her zaman üretememektedir. Bu durum, pedagojik yaklaşımı ne salt aktarımcı ne de yalnızca katılımcı bir düzene sıkıştırmayan; düşünmenin biçimini, dilini ve topluluk içindeki dolaşımını yöntembilimsel ilkelere bağlayan çerçevelere duyulan ihtiyacı açıkça göstermektedir. Böyle bir yönelim, bireysel gelişim ile toplumsal bütünleşme arasındaki köprüyü güçlendirmekle birlikte eğitimin hedeflerini çağdaş sosyal problemler karşısında uygulanabilir hale getirmektedir.²⁸ Bugünün eğitim sistemleri, bir yandan standartlaştırılmış ölçme-değerlendirme ve performans göstergeleri aracılığıyla bilişsel çıktıları güvence altına almaya çalışırken, diğer yandan okulun demokratik kültür, etik duyarlılık ve toplumsal sorumluluk üretme kapasitesini sürdürülebilir biçimde kurumsallaştırmakta zorlanabilmektedir. Öğretmen merkezli aktarımın düzen ve süreklilik sağlayan fakat öğrenciyi edilgenleştirme yönünde risk taşıyan yanı ile öğrenci merkezli çağdaş

²⁷ Noddings, *Eğitimde Bakım Etiği*, s. 67-80.

²⁸ Biesta, *İyi Eğitim Nedir?*; Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*.

yönelimlerin katılımı artırmasına rağmen güçlü bir etik-epistemik çerçeve eşliğinde yürütülmediğinde yüzeyselleşmeye açık olması, eğitimde kalıcı bir dönüşüm tartışmasını gündemde tutmaktadır.²⁹ Nitekim bu tartışmanın odağında, öğrenmeyi yalnızca sonuçlara değil, süreçteki muhakeme kalitesine, gerekçelendirme standartlarına ve ilişkisel özenin içselleştirilmesine bağlayan yaklaşımların arayışı bulunmaktadır. Felsefi temellere dayalı pedagojiler, tam da bu noktada, düşünmenin biçimini, dilini ve topluluk içindeki dolaşımını yöntembilimsel ilkelere bağlayarak öğretim ile okul iklimi arasındaki geçişleri belirginleştirmektedir.

Araştırmalar, sosyal problemlerin çoğunun yalnızca ekonomik ya da politik nedenlerden değil, değer temelli eğitimin yetersizliğinden kaynaklandığını göstermektedir.³⁰ Nitekim bu sorunların en yaygın ve somut örneklerinden biri, okul ortamlarında giderek yaygınlaşan zorbalık problemidir. Bu nedenle literatürde son yıllarda birçok araştırmacının zorbalığı önlemeye yönelik çalışmaları yapıldığı görülmektedir.³¹ Örneğin Frey ve arkadaşlarının geliştirdiği *Steps to Respect* programı da benzer biçimde, okul temelli önleme çalışmalarının zorbalık sıklığını ve mağduriyet oranlarını düşürmede etkili olduğunu göstermektedir.³² Türkiye'deki bazı yarı-

²⁹ Aykaç, *Eğitim Programları ve Öğretim*.

³⁰ Gert J. J. Biesta, *Ölçme Çağında İyi Eğitim: Etik, Politika, Demokrasi*, çev. Ferda Keskin, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016; Nel Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, 2nd ed., Berkeley: University of California Press, 2013; UNESCO, *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, Paris: UNESCO Publishing, 2015; Serkan Özdemir, *Eğitimde Değer Temelli Yaklaşımlar ve Etik Duyarlık*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2024.

³¹ Hannah Gaffney, Maria M. Ttofi ve David P. Farrington, Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying Perpetration and Victimization: An Updated Systematic Review and Meta-Analysis, *Campbell Systematic Reviews*, 17, 2021, s. 1–52; Claire F. Garandeau, Tiina Turunen, Silja Saarento-Zaprudin ve Christina Salmivalli, "Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Defending Behavior: Investigating Individual-Level Mechanisms of Change," *Journal of School Psychology*, 97, 2023, s. 45–60; Emily R. Kutok, Megan M. Schroeder, Natalie L. Pate, Elizabeth A. Stuart ve Melissa A. Scharf, "A Cyberbullying Media-Based Prevention Intervention for Adolescents," *JMIR Mental Health*, 8(9), 2021,

³² Karin S. Frey, Miriam K. Hirschstein, Jennie L. Snell, Leihua Van Schoiack Edstrom, Elizabeth P. MacKenzie ve Carole J. Broderick, "Reducing Playg-

deneyssel çalışmalar, psikoeğitim temelli programların zorbalık eğiliminde azalma sağladığını gösterse de bazı çalışmalar da problem çözme gibi bazı bilişsel-duyuşsal göstergelerde beklenen düzeyde artış oluşturmadığını ortaya koymaktadır.³³ Bununla birlikte bu programların çoğu davranışsal değişim düzeyinde kalarak zorbalığın etik, bilişsel ve değer boyutlarını derinlemesine ele almada sınırlıdır. Müdahaleler genellikle “öğrenciyi doğru davranışa yönlendirme” ekseninde yapılandırırsa da bireyin eyleminin anlamını, niyetini ve başkasına yönelik sorumluluk bilincini sorgulama fırsatı sunmamaktadır. Öte yandan sosyal problemlerin önemli bir kısmı, değer temelli eğitimin yüzeyde kalmasından kaynaklanmaktadır. Değer eğitimi, bilişsel aktarım düzeyinin ötesine geçerek eleştirel düşünme ve felsefi sorgulama zemini üzerinde anlam kazandığında etkili olması mümkündür. Bu açıdan teorik bilgi düzeyinde kalan değer öğretimi, bireyin eylemlerine ve karar süreçlerine yön vermesi mümkün olmaması nedeniyle değerlerin içselleştirilmesi, sorgulama, gerekçelendirme ve empatiyi içeren felsefi bir öğrenme sürecini gerekli kılmaktadır. Çünkü okullarda verilen geleneksel değerler eğitimi dersleri, çoğu zaman öğrencinin aktif katılımını ve ahlaki muhakemesini geliştirememekle birlikte öğrencinin değerleri sorgulamasını, anlamlandırmasını ve içselleştirmesini sağlayamadığından, istenen davranış örüntüleri yalnızca yüzeysel uyum düzeyinde kalmaktadır. Bu nedenle eğitimin toplumsal rolünü yeniden düşünmek, zorbalık gibi sosyal problemlerin çözümüne yönelik değer temelli ve eleştirel pedagojik yaklaşımları gündeme getirmeyi gerektirmektedir. İşte bu noktada karşımıza Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı çıkmaktadır. P4C’nin öğrencilerin ahlaki muhakeme, ilişkisel farkındalık ve toplumsal duyarlılık geliştirmelerine katkı sunduğu

round Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the Steps to Respect Program,” *Developmental Psychology*, 41 (3), 2005, s. 479–490.

³³ Samet Sezgin ve Ömer Karaman, “Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının Zorbalık Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi,” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 2024, s. 907–950; Ayşe Akyüz ve Zehni Koç, “Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Empati Düzeylerine Etkisi,” *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 2020, s. 75–111; Hülya Kartal ve Asude Bilgin, “İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması: Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı,” *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 2007, s. 207–227..

çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur.³⁴ Bu kapsamda literatürde P4C'nin bilişsel kazanımlara eşlik eden sosyal-duygusal etkilere ilişkin bulgular, sınıf içi söylemin kanıt-gerekçe temelli standartlarla ve karşılıklı dinleme normlarıyla dönüştürülebildiğini; bu dönüşümün okulun gündelik etkileşimlerine yansıyabildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, şu temel soru gündeme gelmektedir: Mevcut eğitim yaklaşımların sınırlı kaldığı sosyal problemler karşısında, P4C yöntemi bir çözüm olabilir mi? Çalışmada bu sorudan hareketle zorbalık özelinde P4C yöntemi ile gerçekleştirilen değer temelli bir eğitimin, zorbalık problemi karşısında etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu kapsam elde edilen bulgular, P4C'nin yalnızca zorbalık bağlamında değil, genel olarak sosyal problemlerin çözümünde dönüştürücü bir eğitim yaklaşımı olup olamayacağına da ışık tutacaktır.

Yapılan sistematik tarama, P4C'nin bilişsel ve sosyal-duygusal çıktıları üzerine çalışmalar bulunduğunu gösterse de P4C'nin akran zorbalığını veya sosyal problemleri doğrudan hedef alan ve etkiyi değerlendiren deneysel/yarı deneysel çalışmalara rastlanmadığını göstermektedir. Nitekim zorbalık alanındaki müdahale literatürü büyük ölçüde P4C dışındaki psikoeğitim ve okul iklimi programlarına dayanmaktadır. P4C'nin sosyal problemler bağlamında özellikle akran zorbalığı üzerinde doğrudan etkisini inceleyen bir çalışma bulunmadığından literatürdeki bu boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Nitekim günümüzde zorbalık vakaları hem okul içinde hem de çevrimiçi ortamlarda artış eğilimi göstermesi, araştırmanın kritik noktalarından biridir.³⁵ Bu bağlamda çalışmamız eğitimin asli işlevlerinden biri olan insanlaşma-

³⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2003; Laurance Splitter ve Ann Margaret Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, Melbourne: ACER Press, 1995; Steve Trickey ve Keith J. Topping, "Philosophy for Children: A Systematic Review," *Research Papers in Education*, 19 (3) (2004): 365–380.

³⁵ World Health Organization, Regional Office for Europe, *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. HBSC international report 2021/2022*, Vol. 2, Copenhagen: WHO/Europe, 2024; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, *TIMSS 2023 Türkiye Raporu*, Ankara: MEB, 2024; UNESCO, *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*, Paris: UNESCO Publishing, 2019; European Parliamentary Research Service, *Cyberbullying among young people: Laws and policies in selected Member States*, Brussels: European Parliament, 2024.

yı yani bireyin düşünme, niyet ve etik muhakemesinin olgunlaşmasını yeniden merkeze alarak, öğrencilerin birbirleriyle ve toplumsal çevreyle kurdukları ilişkilerde etik özneleşmeyi güçlendirecek bir yönelimin mümkün olup olmadığını sorgulama imkanı sunmaktadır.

Bu çalışmanın özgün katkısı zorbalık problemi karşısında P4C'nin etkililiğini karma yöntem temelinde, nitel ve nicel verilerle doğrudan analiz etmesidir. Böylelikle çalışma, kuramsal çerçeve ile uygulama verisini aynı model altında bir araya getirerek alana yöntemsel ve bağlamsal katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, tezin yapısı, araştırma probleminin kavramsal temellendirilmesinden yönetime ve bulgu tartışmasına doğru ilerleyen bütünlüklü bir kurgu içinde tasarlanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın birinci bölümünde ilk olarak sosyal problemlerin tanımı, kapsamı ve ortaya çıkış dinamikleri ele alınmasının ardından bu problemlerin birey ve toplum üzerindeki etkileri tartışılmaktadır. Devamında zorbalığın ne anlama geldiği, türleri, nedenleri ve etkileri, literatürde yer alan bireysel, ailesel, çevresel ve toplumsal-kültürel etmenler ekseninde sistematik biçimde çözümlenmektedir. Bölüm, alanyazında öne çıkan mücadele yaklaşımlarını karşılaştırmalı olarak gözden geçirerek, sonraki bölümde ele alınan pedagojik çözüm arayışına bir geçiş köprüsü kurmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise araştırmanın önerdiği pedagojik yaklaşımı olan P4C'nin tarihsel arka planı, kurucu isimleri ve kuramsal dayanaklarıyla ortaya koyulmaktadır. Bu kapsamda P4C'nin felsefi temelleri, Sokrates'in diyalog geleneği, Dewey'in pragmatist eğitim anlayışı, Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımı ve Freire'nin eleştirel pedagojisi üzerinden ele alınmakta; ardından P4C'deki eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünmeye karşılık gelen "4C" modeli ile kullanılan yöntem ve uygulama aşamaları analiz edilmektedir. Bir sonraki aşamada ise McCall, Nelson, Matthews ve Jackson gibi farklı P4C çizgilerinin metodolojik farklılıklar değerlendirilmektedir.

Üçüncü bölümde çalışmanın ampirik ayağını sunarak araştırma sorunsalını veriye dayalı biçimde incelemektedir. Bu bölümde Karma yöntem temelinde önce nicel aşamada ön-son testler istatistiksel çözümlemelerle, ardından nitel aşamada elde edilen veriler refleksif tematik analiz yöntemiyle analiz edilmektedir. Bölüm, bulguların yorum ve değerlendirilmesinin ardından değer temelli P4C uygulamasının zorbalık karşısındaki etkisine ilişkin bütüncül

analiz sunmaktadır. Son olarak sonuç ve öneriler bölümünde ise tezin kuramsal ve ampirik katkıları sentezlenerek temel bulgular özetlenip tartışılarak kuramsal çıkarımlar ile uygulama ve politika önerileri sunulmaktadır. Böylece tez, yalnız akademik alana değil, sahaya da yön gösteren bir kapanışla tamamlanmaktadır.

Genel olarak bu kurgu eğitimi yaşayan bir topluluk içinde paylaşılan akıl yürütme ve etik ilişkilendirme biçimi olarak yeniden düşünmeyi; P4C'nin bu yeniden düşünüşte üstlenebileceği rolü hem kuramsal temellendirme hem de bağlamsal uygulama yoluyla sınamaya olanak tanımaktadır. Bununla birlikte çalışma, öğrenmenin yalnızca çıktılarla değil, muhakemenin kalitesi ve ilişkisel özenin sürdürülebilirliği ile anlam kazandığı varsayımına yaslanmasıyla eğitimin toplumsal yaşamın hem nedeni hem sonucu olma niteliği, felsefi pedagojinin imkânlarıyla somutlaştırma girişimidir. Öyleyse bu noktadan itibaren, söz konusu girişimin ilk aşaması olan sosyal problemler bağlamında zorbalık problemini ayrıntılı biçimde analiz etmek gerekmektedir.



BÖLÜM I

Sosyal Problemler Bağlamında Zorbalık Problemi

Sosyal problemler toplumların sürekliliğini, bütünlüğünü ve bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen olgular arasında önemli bir yere sahiptir. Bu yönüyle söz konusu problemler, bireysel düzeyde yaşanan zorlukların yanı sıra toplumsal yapının işleyişinden kaynaklanan, çok sayıda insanı etkileyen ve çözümü hem bireysel hem kolektif çaba gerektiren sorunlardır. Bu bölümde öncelikle sosyal problemlerin tanım ve kapsamı ele alınacaktır. Ardından bu problemlerin ortaya çıkış süreçleri, nedenleri ve birey ile toplum üzerindeki etkileri tartışılarak sosyal problemlerin çok boyutlu yapısı, yapısal ve kültürel dinamiklerle ilişkisi bütüncül bir biçimde ortaya koyulacaktır.

Bu genel çerçeveden sonra, sosyal problemlerin eğitim ortamlarındaki en somut görünümlerinden biri olan zorbalık olgusu derinlemesine incelenecektir. Bu kapsamda fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalık olarak zorbalığın farklı türleri sistematik biçimde analiz edilecektir. Sonrasında ise zorbalığın ortaya çıkışında etkili olan bireysel, ailesel, çevresel ve toplumsal-kültürel faktörler ele alınacaktır. Bu çerçevede bireysel düzeyde empati eksikliği, öfke kontrolü sorunları ve psikolojik etkenlerle birlikte ailesel bağlamda ebeveyn tutumları, aile içi şiddet ve sosyoekonomik koşullar incelenecektir. Çevresel düzeyde ise okul iklimi, akran ilişkileri ve dijital ortamlar; toplumsal-kültürel boyutta ise toplumsal cinsiyet rolleri, önyargılar ve şiddeti normalleştiren normlar ele alınarak zorbalığın çok katmanlı nedenleri bütüncül biçimde sunulacaktır. Tüm bunların yanında zorbalığın sadece mağdurlar üzerinde de-

ğil, zorbalığı yapan bireyler ve tanık olanlar üzerinde de derin etkiler bıraktığı göz önünde bulundurularak, bireysel düzeydeki yansımaları üç boyutlu bir çerçevede analiz edilecektir. Öte yandan zorbalığın toplumsal düzeyde yarattığı sonuçlar da değerlendirilerek özellikle sosyal problemlerin yaygınlaşmasına ve derinleşmesine nasıl katkıda bulunduğu değerlendirilecektir.

Son olarak, bu bölümde zorbalıkla mücadelede öne çıkan yöntemler tartışılacak; eğitim politikaları, psikososyal destek mekanizmaları ve değerler eğitimi uygulamalarının zorbalık probleminin çözümündeki rolü değerlendirilecektir. Böylelikle zorbalığın sosyal problemler içerisindeki özgün konumu vurgulanarak bir sonraki bölüm için kuramsal bir zemin oluşturulacaktır.

1. Sosyal Problemlerin Tanımı ve Kapsamı

Sosyal problemi tanımlamak için öncelikle problem kavramını irdelemek gerekmektedir. Problem veya sorun kavramı, kökeni Fransızca *problème* Eski Yunanca *próblema* “öne atma, ortaya bir soru atma” sözcüğünden türetilerek genel bir tanımla çözüm gerektiren bir duruma karşılık gelmektedir. Başka bir ifadeyle problem, mevcut durum ile hedef arasındaki farklılıkla birlikte ortaya çıkan, aşılması gereken engeldir. Mevcut durum, içinde bulunulan gerçeklik ve koşullar iken hedef durum bir amaca yönelik ulaşılmak istenen idealdir. Bu iki temel unsur arasındaki fark problemin temelini oluşturarak çözüm gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. İki durum arasındaki aşılamayan veya aşılması beklenen fark olan problem çeşitli alanlarda ortaya çıkabilmektedir. Buna göre başlıca problem çeşitleri, bireysel problem, felsefi problem, bilimsel problem ve sosyal problem olarak öne çıkmaktadır. Bireysel problem, bireyin kişisel yaşamında karşılaştığı güç iken felsefi problem, kavramlarla ilgili sorgulamalardan doğan düşünsel sorular, bilimsel problem ise herhangi bir bilim dalına ait deney ve gözlem yoluyla çözülmesi gereken sorulardır. Peki bir problemi “sosyal” problem yapan nedir? Bu soruyu cevaplamak için ilk olarak sosyal kavramını analiz etmek gerekmektedir.

Latince *socius* sözcüğüne dayanan “yoldaş, arkadaş, ortak” anlamlarında kullanılan Türkçeye Fransızca “toplumla, toplulukla ilgili” anlamına gelen *social* kelimesinden geçen sosyal kavramı

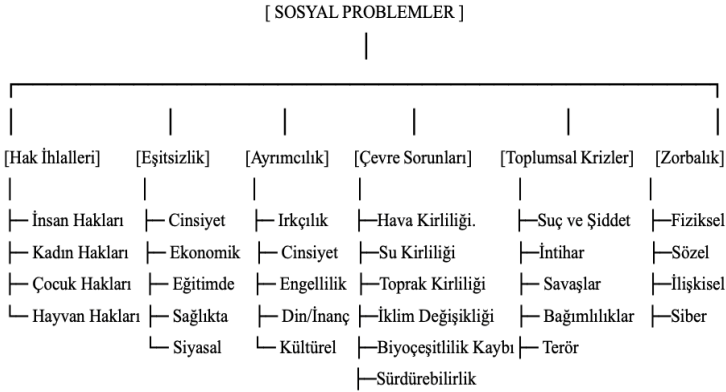
günümüzde; toplum, topluluk, toplumsal olan, bireyler arası ilişkiler gibi geniş bir anlama sahiptir. Toplum ise sözlük tanımıyla bilinçli bireylerden ve özellikle aralarında örgütlenme bağları ve karşılıklı görevler bulunan kişilerden kurulu topluluktur.¹ John Dewey'in ifadesiyle toplum, ortak çizgiler üzerinde ortak ruhla ve ortak hedeflere karşı çalıştıkları için bir arada duran ve birlikte tutunan insanların toplamıdır.² Öyleyse bir problemin sosyal veya toplumsal olması, söz konusu problemin toplumu ilgilendiren, toplumu şekillendiren ve toplumsal ilişkileri etkilemesi bakımından öteki problemlerden ayrılmasıdır. Bu bağlamda sosyal problem, belli bir kişiyi, herhangi bir alanı veya bilim dalına ait karşılaşılan güçlük, çıkmaz veya engel değil, birtakım nedenlere bağlı toplumda ortaya çıkan çözüm gerektiren sorunlardır. Toplumu oluşturan bireyler olduğundan, bir sosyal problem insanlar arası ilişkilerden doğmakla birlikte toplumun genelini etkileyen zorluk olan sosyal problem toplumsal yapıyı şekillendirmektedir. Gerçek hayatı etkileyen sorunları içeren sosyal problem, dünyadaki belirli bir bölge veya insan grubuyla ilgili sorunları tanımlamak için kullanılan bir terimdir.³ Öte yandan sosyal problemler; doğal değil, bizzat toplum tarafından inşa edilen, nesnel, evrensel, topluma zarar veren, çok sayıda insanı etkileyen zaman geçtikçe birikerek büyüyen, çözümünü için kolektif seferberlik ve eylem gerektiren ve de çözümünü mümkün olan problemlerdir.⁴ Bu bağlamda herhangi bir sosyal problem, bireysel nitelikteki bir problemden farklı olarak doğrudan toplumun yapısından kaynaklanan ve toplumsal yaşamın işleyişini sekteye uğratan olgular olarak çeşitli nedenlerden ortaya çıkan tarihsel koşulların, iktidar ilişkilerinin ve değer yargılarının ürünüdür. Sosyal problemler geniş bir kapsama sahip olsa da öne çıkan çeşitlerini aşağıdaki tabloyla özetlemek mümkündür.

¹ Bedia Akarsu, *Felsefe Sözlüğü*, 17.b., İstanbul: İnkılap Kitabevi, 2019, s. 177.

² John Dewey, *Okul ve Toplum*, ed. Mevlüt Aydoğmuş, Konya: Palet Yayınları, 2023, s. 12.

³ Suresh Murugan (T. M. Suresh), *Social Problems and Social Legislation*, Social Work Department, PSGCAS, 2013.

⁴ Melih Çoban, "Sosyal/Toplumsal Sorunlar" 2.b., Ankara: Tübitak Bilim Yayınları, *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, 2022, s.128



Şekil 1: Sosyal Problemler

Şekil 1’de görüleceği üzere genel bir çerçeveden baktığımızda sosyal problemlerin kapsamına giren başlıca problemler hak ihlalleri, eşitsizlik, ayrımcılık, çevre sorunları, toplumsal krizler ve zorbalık problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hak ihlalleri, temel hakların çeşitli biçimlerde göz ardı edilmesi durumu ifade etmektedir. Bu bağlamda insan, kadın, çocuk hayvan olmak hakları olmak üzere hak ihlalleri temel yaşam hakkından özgürlüğe, eğitim hakkından sağlık hakkına kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Hayvan hakları problemi ise hayvanların yaşam, özgürlük, iyi muamele görme haklarının ihlaliyle ortaya çıkan sorunken insan hakları problemi, her bireyin insan olması nedeniyle doğuştan sahip olduğu evrensel, devredilemez haklarının ihlal edilmesine karşılık gelmektedir. Çocuk işçiliği, istismar, ihmal, erken yaşta evlilikleri en yaygın görünümüler olan çocuk hakları problemi 18 yaş altındaki bireylerin eğitim, sağlık, barınma, korunma ve katılım gibi temel haklardan yeterince yararlanamaması veya bu hakların ihlal edilmesi iken, kadın hakları problemi toplumsal yaşamda eşit yurttaşlık temelinde yer alabilmesi için tanınan hakların zedelenmesiyle eğitim, istihdam, sağlık, siyaset ve hukuk gibi toplumun her alanında görülebilen cinsiyet temelli bir toplumsal sorundur.

Toplumsal yapıdan ve güç ilişkilerinden kaynaklanan, ekonomik alan, eğitim, sağlık, siyaset, hukuk ve kültürel katılım gibi pek çok alanda ortaya çıkan eşitsizlik, bireylerin hak, fırsat ve kaynaklara erişiminde yaşanan dengesizliktir. Cinsiyet eşitsizliği, kadınla-

rın ve erkeklerin sosyal, ekonomik kültürel ve siyasal alanlarda eşit hak ve fırsatlara sahip olmamasıdır. Irkçılık, bireylerin ya da grupların biyolojik, etnik ya da kültürel farklılıkları temel alarak bu farklılıklara bağlı dışlama, ötekileştirme eylemi iken ayrımcılık etnik kökenle sınırlı olmayıp cinsiyet, dini dil, engellilik durumu sosyoekonomik statü gibi farklılıklara bağlı ortaya çıkan davranıştır.

Çevre sorunları, doğal kaynakların aşırı tüketimi, çevre kirliliği, iklim değişikliği ve biyolojik çeşitlilik kaybı gibi ekolojik dengeyi bozan problem iken sürdürülebilirlik gelecek kuşakların yaşam hakkını ve doğal kaynaklarını tehlikeye atmadan ekonomik, sosyal ve çevresel gelişmeyi sağlayamama sorunudur. Suç ve şiddet, intihar, savaşlar, bağımlılıklar ve terör gibi çeşitli sorunları ifade eden toplumsal krizler ise birey ve toplumların güvenliğini, birlik ve beraberliğini, yaşam kalitesini tehdit eden geniş ölçekli sorunları kapsamaktadır. Hukuka aykırı davranışların tümüne karşılık gelen suç iken şiddet, her türlü fiziksel ve psikolojik zarar verme davranışı olduğundan suç ve şiddet problemi bireysel güvenliği ve toplumsal düzeni sarsan sosyal problemlerdendir. Öte yandan intihar, bireyin kendi yaşamına son verme eylemi olup toplumun ruh sağlığı ve değerler sistemiyle yakından ilişkili olan bir problemdir. Devletler veya topluluklar arası yaşanan silahlı çatışmanın en üst seviyesi olan savaşlar, çıkar çatışmalarının silahlı mücadeleye dönüşmesine karşılık gelmektedir. Bir diğer toplumsal kriz olan bağımlılıklar ise bireyin iradesini kısıtlayan, fiziksel ve psikolojik zarar veren madde, alkol, kumar, teknoloji bağımlılığı gibi türleriyle öne çıkan davranışlardır. Öte yandan terör ise siyasal ideolojik veya dini amaçlarla toplumda baskı yaratmak amacıyla çeşitli şiddet eylemleridir. Son olarak zorbalık problemi ise bireyin ya da grubun diğerlerine karşı fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber olarak sürekli tekrarlanan kasıtlı zarar verici davranışlardır.

Söz konusu sosyal problemlerin her biri öznellikten yoksun, ölçülebilen, gözlemlenen, nesnel gerçekliğe sahiptir. Bu yönüyle farklı toplumlarda farklı şekilleriyle ortaya çıksa da sosyal problemler evrensel nitelik taşıyan, tüm insanlığı kapsayan ortak ve geçerli meselelerdir. Tam da bu nedenle sosyal problemlerin en önemli yönlerinden biri topluma zarar veren sonuçlar doğurmasıdır. Söz konusu problemlerin mevcudiyeti ve yoğunluğu toplumdan topluma değişse de her biri toplumlar tarafından tecrübe edilen, gözlemlenen ve küresel düzlemde öne çıkan problemlerdir. Her bir problem tek başına belli bir süreç ve nedenler doğurtu-

sunda ortaya çıkararak varlığını küresel ölçekte kanıtlamıştır. Öyleyse bu noktadan itibaren sosyal problemlerin ortaya çıkışı ve nedenlerini incelemek yerinde olacaktır.

2. Sosyal Problemlerin Ortaya Çıkışı ve Nedenleri

Sosyal problemler toplumsal hayatın başlangıcından beri var olan, tarih boyunca zaman içerisinde, toplumda yaşanan gelişim ve değişimlerle birlikte çeşitli faktörlerin etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Nitekim sosyal problemler çok boyutlu problemlere karşılık geldiğinden her bir problem belirli bir neden ve nedenlerin etkileşimiyle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu problemlerin kökenine genel bir çerçeveye baktığımızda ekonomik, kültürel, toplumsal, hukuki, politik, psikolojik gibi çeşitli nedenlerle karşılaşılmaktadır.

Özellikle Aydınlanma düşüncesi ve modernitenin zemin hazırladığı modern dönemle birlikte yaşanan gelişmeler doğrultusunda gerçekleşen Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi, umulan sonuçları doğurmaması; sanayi devrimi ile hızla artan kentleşme, nüfus yoğunluğu, işsizlik, sınıfsal eşitsizlik gibi faktörler toplumsal çatışmalara zemin hazırlamakla birlikte Fransız Devrimi'nin getirdiği özgürlük ve eşitlik idealleri tam anlamıyla hayata geçemeyip çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir. Öte yandan Modern dönemde bilim ve teknolojiye ilerlemeler ve hızlı değişimlere ayak uyduramayan bireyler ve topluluklar, psikolojik ve sosyokültürel bağlamda bir kimlik krizine sürüklenmiştir. Ek olarak küreselleşme ve teknolojik devrimler ise geleneksel değerlerin zayıflamasına, toplumsal bağların çözülmesine ve bireylerin yalnızlaşmasına yol açmış; tüm bu gelişmeler günümüzdeki sosyal problemlerin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır.

Sosyal problemlerin en temel nedenlerinden olan ekonomik faktörler, gelir eşitsizliği sorununu meydana getirdiğinden yoksulluk oranında artmasına neden olmaktadır. Nitekim yoksul olmayanlar her türlü fırsattan yararlanırken toplumun yoksul olan kesimi gerek sağlık gerek eğitim hatta barınma gibi temel haklardan yeterince yararlanamamaktadır.⁵ Bu durumda suç ve şiddette artışa neden olmakla birlikte ayrımcılık, hak ihlalleri, intihar gibi

⁵ Richard Wilkinson, Kate Pickett, *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, London: Penguin Books, 2010.

sosyal problemleri de beraberinde getirmektedir.

Sosyal problemlerin kaynağını oluşturan bir diğer etken ise kültürel nedenlerdir. Özellikle ataerkil toplumlarda kadınların ikinci sınıf muamelesi görmesi cinsiyet eşitsizliğine neden olarak kadına şiddet ve kadın cinayetleri problemlerini beraberinde getirmektedir. Bu da cinsiyete yönelik ayrımcılığı körükleyerek hem kız çocukları hem de kadınlara yönelik çeşitli hak ihlallerine ve toplumsal eşitsizlik sorununun en temel kaynaklarından biridir. Öte yandan kültürler arası değer çatışmaları da ırkçılık ve ayrımcılık sorunlarına neden olarak toplumlarda sosyal kutuplaşmaya öncülük etmektedir.⁶ Bu bağlamda toplumlarda kökleşmiş ön yargılar, geleneksel değerlere ilişkin katı yorumlar, farklılıkların tehlike olarak algılanmasına yol açmasıyla ayrımcılığın temelini oluşturmaktadır.

Politik veya hukuki faktörlerde sosyal problemlerin ortaya çıkışı ve nedenleri arasındadır. Nitekim toplumdaki demokrasi eksikliği olmak üzere demokratik değerlerin yadsınması, eşitsizlik ve adaletsizlikleri meydana getirmektedir. Böylelikle demokratik mekanizmaların etkili işlememesi, hak ihlallerine neden olarak toplum güvenliğini sarsmaktadır. Bununla birlikte çevre koruma yasalarının uygulanmaması çevre sorunlarını artırırken, terör ve bağımlılıkla mücadeledeki hukuki yetersizlikler suç ve şiddet, intihar gibi öteki toplumsal krizleri de derinleştirmektedir. Öte yandan savaşlar, işgaller, otoriter yönetim şekilleri, terör gibi sorunların temel kaynağını politik nedenler oluşturmaktadır. Bu nedenle politik kurumların kapsayıcı olmaması, toplumsal çatışmalara neden olarak nihayetinde eşitsizlikleri arttırmaktadır.⁷

Hızla ilerleyen teknolojik ilerlemeler çeşitli fırsatlar yaratarak toplumu olumlu yönde etkilese de birçok sosyal problemi beraberinde getirmesi bakımından olumsuz etkileri de söz konusudur. Nitekim özellikle günümüzde teknolojik bir getiri olan yapay zekanın gelişimiyle birlikte birçok sektörde artan işsizlik yoksulluğu artırarak, özellikle ekonomik eşitsizlik sorununu gündeme getirmektedir. Sosyal medya üzerinden belli bir cinsiyete, ırka, dile, dine ve topluma yönelik saldırgan paylaşımlar toplumun birlik ve bütününe yönelik tehditler oluşturarak eşitsizlik, ırkçılık ve ayrımcılık, suç ve

⁶ Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster, 1996.

⁷ Daron Acemoğlu, James A. Robinson, *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*, New York: Crown Business, 2012.

şiddet, hak ihlalleri ve zorbalık problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmakla birlikte söz konusu problemlerin hızla yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Öte yandan teknolojiye erişimi olmayanlar teknolojinin getirdiği fırsatlara erişimde engeller yaşayıp dijital imkanlardan faydalanamamaya neden olduğundan ekonomik eşitsizliğin derinleşmesine de yol açmaktadır. Öte yandan sanayi devrimi ile başlayan hızlı makineleşme üretimde enerji tüketimi arttırmakla birlikte fosil yakıt kullanımı hava kirliliği ve iklim değişikliği gibi sorunların başlıca kaynakları arasındadır. Bununla birlikte kaynakların bilinçsiz tüketiminin yanında geri dönüşüm teknolojilerinin yetersiz kullanımı da diğer bir çevre sorunu olan sürdürülebilirlik sorununun nedenleri arasındadır.

Bireylerin ruh sağlığı ve duygusal durumları sosyal problemlerin nedenleri arasındadır. Öyle ki psikolojik faktörler bireylerin sosyal ilişkilerini şekillendirmektedir. Örneğin sosyal problemlerin önemli bir nedeni olan stres, anksiyete, depresyon gibi psikolojik faktörler intiharı oranlarının artmasında önemli bir role sahip olmakla birlikte, insana ve hayvana şiddet sorunlarının da yaygınlaşmasında önemli bir etkisi vardır. Bununla birlikte özellikle akranlarda görülen zorbalık problemini ortaya çıkararak çeşitli ayrımcılıklara neden olmaktadır. Bu nedenle psikolojik nedenler, başta zorbalık, suç ve şiddet, eşitsizlik, hak ihlalleri, ırkçılık ve ayrımcılık hatta çevresel sorunları da ortaya çıkarmasında oldukça önemli bir yeri vardır. Peki tüm bu sorunların birey ve toplum üzerindeki etkileri nelerdir?

3. Sosyal Problemlerin Birey ve Toplum Üzerindeki Etkileri

Sosyal problemler, bireyi ve toplumu derinden etkileyen ve büyülikle toplumun yapısını şekillendiren olgulardır. Bireye olan etkileri topluma olan etkilerinin de belirleyicisi konumundadır. Bu bağlamda bir sosyal problemin bireye etkileri, topluma olan etkilerini de şekillendirmektedir. Nitekim sosyal problemlerin birey üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Bu etkilerin başında psikolojik, fiziksel ve sosyal etkiler yer almaktadır. Söz konusu etkiler bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde şekillendirerek, çeşitli sorunları da beraberinde getirerek toplumsal refahı zedeleyen bir niteliklidir.

Hak ihlalleri, bireylerin temel güvenliğini tehdit ederek çeşitli psikolojik travmalara yol açmaktadır. İnsan hakları ihlalleri, en

başta bireylerin sahip olduğu yetiler ve değerlerle birlikte kendilerini gerçekleştirmelerini engellemektedir.⁸ Nitekim ifade özgürlüğünün kısıtlanması, keyfi tutuklamalar, ayrımcılık, işkence veya kötü muamele gibi ihlaller bireylerin özgürlüklerini ve onurlu yaşam hakkını doğrudan zedelediğinden bireylerde travma, güvensizlik, korku ve yabancılaşma duyguları yaratması da kaçınılmazdır. Nitekim söz gelimi eğitim, sağlık ve çalışma hakkının engellenmesi, bireyin kişisel gelişimini sınırlayarak yaşam kalitesini düşürmekle birlikte bireylerde psikolojik yıpranmaya yol açmaktadır. Bu problem, bireysel özgürlüklerin kısıtlanmasının yanı sıra adaletsizlik hissine neden olarak toplumsal uyum sorunu da beraberinde getirmektedir.⁹ Bireylerin hak ihlaline uğradığı toplumda barışçıl bir ortama ulaşma hedefiyle adalet arayışları artarak insan hakları ihalleriyle öne çıkan toplumlar, çeşitli çatışmalara ve iç karışıklıklara daha açık hale gelmektedir. Polis şiddeti, keyfi tutuklamalar gibi çeşitli insan hakları ihalleriyle toplumda adalet sistemi olan güveninin sarsılarak hukukun üstünlüğüne olan inancı zedelemektedir.¹⁰ Bu bağlamda sistematik hak ihallerinin yaşandığı toplumlarda kutuplaşma artmasıyla toplumsal çatışmalar ve şiddet olaylarının da artış göstermesi mümkündür. Ayrıca, yatırım, üretim ve uluslararası iş birliği için gerekli olan güven ve istikrar ortamı zarar gördüğünden insan haklarının korunmadığı ortamlar ekonomik kalkınmayı da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle uzun vadede insan hakları ihalleri, toplumsal dayanışmayı zayıflatarak toplumu demokratik, adil ve sürdürülebilir bir gelecekte uzaklaştırmaktadır.

Hayvan hakları ihalleri sadece hayvanların yaşamına karşı bir tehdit unsuru oluşturmayıp birey ve toplum açısından da çeşitli etkileri vardır. Bireylerde çeşitli psikolojik sorunlara yol açarak, özellikle çocuklarda şiddete eğilimli bireyler olmalarına zemin hazırlamaktadır. Nitekim hayvanlara yönelik şiddete tanık olan bireylerde duyarsızlaşma, empati kaybı ve şiddeti normalleştirme eğilimi gelişebileceğinden hayvanlara yönelik şiddet ve hak ihallerin arttığı toplumlarda genel şiddet eğilimleri de arttırılabileceğini söylemek mümkündür. Toplumsal düzlemde, hayvanlara yönelik şiddetin

⁸ İoanna Kuçuardi, *İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları*, 5.b., Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2022.

⁹ Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship*, Oxford: Oxford University Press, 1995.

¹⁰ Jürgen Habermas, *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*, Cambridge: MIT Press, 1998.

yaygın olduğu toplumlarda kadına, çocuğa, doğaya gibi şiddetin diğer biçimlerine yönelik meşrulaştırmanın da artması mümkündür. Öte yandan örneğin yoğun et üretimi, deneyler, eğlence sektöründe kullanımlar gibi hayvanların endüstriyel ölçekte sömürülmesi çevre sorunlarını ve sürdürülebilirlik krizlerini derinleştirerek iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı ve sağlık risklerini artırmaktadır. Uzun vadede bu ihlaller hem ekosistem dengesini hem de insan toplumlarının sürdürülebilir geleceğini tehdit eden yapısal bir problem haline gelmektedir. Bununla birlikte hayvancılık sektöründe görülen hayvanların kötü koşullarda yetiştirilmesi, uygun olmayan şekillerde kesilmesi gibi ihlallerin zoonotik hastalıkların yayılmasına da neden olabileceği ortaya koyularak psikolojik sağlığın yanı sıra fiziksel sağlığı da etkilediği görülmektedir.¹¹

Çocuk istismarı ve çocuk hakları ihlalleri, depresyon ve anksiyete gibi çeşitli psikolojik sorunları beraberinde getirerek bireyin sağlıklı ilişkiler kurmasını da engellemektedir. Çocuğun maruz kaldığı fiziksel, duygusal ve cinsel saldırılar hem fiziksel hem psikolojik rahatsızlıklara neden olarak bireylerde kalıcı hasara neden olmaktadır. Nitekim çocuk istismarının ise yapılan bir meta-analiz çalışmasında depresif bozukluklar, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğuna her çeşit istismar türüyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.¹² Bununla birlikte çocuk istismarı, duygusal, gelişimsel ve davranışsal bozukluklara neden olduğundan¹³ sosyal ilişkileri, sosyal uyumu ve üretkenliği olumsuz etkileyerek toplumun uzun süreli kalkınmasına zarar vermektedir. Bu olumsuz etkiler, çocukta dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüklerini meydana getirerek okuldan uzaklaşmaya kadar geniş bir çerçeveye uzanmaktadır. Böylelikle hem akademik başarı hem de bilişsel gelişimde kısıtlamalar meydana gelerek gelecek yaşamı olumsuz etkilemektedir. Toplumsal açıdan baktığımızda çocuk istismarı ve çocuk hakları ihlalleri, suç ve şiddet eğilimlerinde artışa neden olmakta birlikte toplum refah düzeyi ve sosyal gelişim açısından tehlikeye girmektedir. Nitekim söz konusu problemlerin yaygın olduğu

¹¹ Margo DeMello, *Animals and Society: An Introduction to Human-Animal Studies*, New York: Columbia University Press, 2012.

¹² Melissa J. Gardner, Helen J. Thomas, Holly E. Erskine, "The Association Between Five Forms of Child Maltreatment and Depressive and Anxiety Disorders: A Systematic Review and Meta-analysis," *Child Abuse & Neglect*, C. 96 (2019).

¹³ Danya Glaser, "Emotional Abuse and Neglect (Psychological Maltreatment): A Conceptual Framework," *Child Abuse & Neglect*, C. 26 (2002), s. 697-714.

toplumlarda bireysel ilişkilerin zedelenmesiyle birlikte toplumsal norm ve değerlerde zarar görmektedir.

Eşitsizlik problemi gelir eşitsizliği, cinsiyet eşitsizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği gibi her türden eşitsizlik sorununun birey üzerinden etkisine baktığımızda özellikle depresif bozukluklara neden olduğuyla karşılaşmaktayız. Hari'nin ileri sürdüğü üzere bu problem toplumsal tehdit algısı oluşturarak böylelikle birey sosyal etkileşimden korkarak yalnızlaşmaktadır.¹⁴ Eşitsizlik, toplumun sadece alt tabakasına değil, üst tabakasına da etkileyerek toplumsal ilişkileri tahrip etmektedir. Eğitimde eşitsizliğin ise bireysel etkileri bireylerin kendilerini geliştirememeleri ve gelecek kaygısının artması ve özgüven eksikliğidir. Bununla birlikte bireylerin ekonomik kalkınmasının yanı sıra toplumsal kalkınmaya da zarar vermektedir.¹⁵ Öte yandan eşitsizlik ırkçılık ve ayrımcılığı da tetikleyen bir problemidir.

İrk, cinsiyet, inanç ya da engellilik temelinde yaşanan her türlü ayrımcılık, bireyde başta özgüven kaybı olmak üzere toplumsal aidiyet duygusunun zedelenmesine ve stres, depresyon, kaygı ve intihar gibi sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca yapılan bir araştırmada ırkçılık ve ayrımcılığın kalp hastalığı ve böbrek hastalığı gibi kronik rahatsızlıkları tetikleyerek fiziksel sağlığa da zarar verdiği kanıtlanarak bu probleme maruz kalan kişilerin sigara, alkol, madde bağımlılığı ve sağlıksız beslenme gibi birçok alışkanlıklara neden olduğu ortaya koyulmuştur.¹⁶ Toplumsal düzeyde ise ırkçılık ve ayrımcılık, sosyal uyumu zedelemekle birlikte toplumsal barışı bozarak, gruplar arası ön yargıların artması, kutuplaşma ve güvensizlik ile sosyal adalet ve eşit yurttaşlık ilkeleri zayıflayarak demokratik değerlerin aşınmasına neden olmaktadır. Öte yandan uzun vadede ayrımcılığın meşrulaştığı toplumlarda toplumsal kalkınma da olumsuz yönde etkilenecek çeşitli şiddet olaylarının artması da kaçınılmazdır. Bireysel etkilerin yanı sıra ırkçılık ve ayrımcılık problemi, toplumda gruplaşmalara ve çatışmalara neden olarak toplumda barış ve huzuru bozulmasına zemin hazırlamaktadır.

¹⁴ Johann Hari, *Lost Connections*, Great Britain: Bloomsbury Publishing, 2019, s.61.

¹⁵ UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*, Paris: UNESCO Publishing, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>

¹⁶ April D. Thames, "Experienced Discrimination and Racial Differences in Leukocyte Gene Expression" *Psychoneuroendocrinology Journal*, 2019, 277-283.

Cinsiyet eşitsizliği, kadın ve kız çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerini sınırlandırarak ruhsal ve fiziksel sağlığına olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Bununla birlikte kadın ve kız çocuklarının sosyal hayata katılımını engelleyerek gerek eğitim gerekse iş ve sosyal yaşamlarında çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Eğitim, istihdam, sağlık hizmetlerine erişimdeki sınırlılıklar kadınların yaşam kalitelerini doğrudan etkilemektedir. Nitekim kadınların eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanamaması mesleki yeterlilik kazanmalarını ve toplumsal yaşamda aktif rol almalarını engellemesi istihdam alanına da yansyarak düşük ücret, iş güvencesizliği gibi sorunların ortaya çıkmasıyla kadınların ekonomik bağımsızlığını zayıflatmaktadır. Öte yandan sağlık kırsal bölgelerde yaşayan ya da gelir düzeyi düşük olan kadınların sağlık hizmetlerinden yeteri kadar faydalanamaması temel ihtiyaçlarının karşılanmasını zorlaştırırken toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel baskılar da kadınların kendi sağlıklarını ikinci plana atmalarına neden olmaktadır. Tüm bu sınırlılıklar, kadınların yalnızca fiziksel ve ruhsal sağlıkları değil, toplumsal görünürlükleri ve bireysel potansiyellerini gerçekleştirme imkanların da olumsuz etkilemektedir. Öte yandan kadın haklarının ihlal edilmesi, toplumsal yaşamda demokratik değerlerin ve eşit yurttaşlık bilincinin zayıflamasına neden olurken kadınların toplumsal liderlikte yetersiz temsil edilmesi, demokratik katılımı daraltarak siyasal siyasal sistemlerin meşruiyetini de daraltmaktadır. Dahası, kadına yönelik şiddetin yaygın olduğu bir toplumun güven ortamı sarsıldığından toplumsal barış sarsılmaktadır. Böylelikle cinsiyet eşitsizliği kadın ve kız çocuklarının bulunduğu toplumda özgülleşmelerine ket vurarak toplumsal adaleti de zorlaştırmaktadır.¹⁷ Bu bağlamda cinsiyet eşitsizliği ve kadın hakları problemi toplumun bütününe etkileyen bir sorun olduğundan toplumsal gelişimin önüne engel teşkil etmektedir.

Suç ve şiddet, savaş, terör, bağımlılıklar gibi toplumsal krizler, bireylerde korku ve güvensizlik duygusu yaygınlaştırarak psikolojik durumlarını da etkilemektedir.¹⁸ Nitekim rutin aktiviteleri sekteye uğratarak sosyal ilişkilere katılımı engel oluşturup bireyle-

¹⁷ Nussbaum, M., *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, 2000.

¹⁸ Eric Baumer, Richard Wright, "Crime Seasonality and Serious Scholarship: A Comment on Farrell and Pease," *The British Journal of Criminology*, C. 36, S. 4 (1996), s. 579-581.

rin özgürlüklerini kısıtlamalarına neden olması söz konusu problemin başlıca etkilerinden biridir. Şiddete maruz kalan bireylerde fiziksel zararın yanı sıra psikolojik travmalara neden olması bakımından bireyin hayatını olumsuz etkilemektedir. Özellikle çocuk ve gençlerin şiddete maruz kalması ilerleyen yaşlarda kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyerek davranış problemlerine yol açabilmektedir. Bununla birlikte şiddet deneyimi yaşayan bireyler, güven duygusunun zayıflamasıyla sosyal ilişkilerin zayıflaması hatta sosyal izolasyon gibi ikincil etkilerle de karşı karşıya kalmaktadır. Toplum düzeyinde suç ve şiddet, sosyal uyum ve güven ortamını doğrudan tehdit ederek söz gelimi komşuluk ilişkilerinde, arkadaşlık ilişkilerinde zayıflamalara yol açarak sosyal bağları sarsmaktadır. Nitekim suç oranlarının yüksek olduğu toplumlarda sosyal ilişkilerin bozulmasıyla, toplumsal dayanışma zayıflayarak bireyler birbirine giderek yabancılaşabilmektedir. Öte yandan suç ve şiddetin artışı özellikle organize suç, terör olaylarının yaygınlaşmasıyla toplumun adalet duygusu aşınarak siyasal istikrarsızlığa, bununla birlikte bireylerin devlete ve kurumlara olan güveninin sarsılmaktadır. Bu da mevcut toplumu ve toplumsal değerlere olan inancı azaltarak toplumda uzun vadeli etkiler yaratmaktadır. Böylece suç ve şiddet hem bireyin yaşamını hem de toplumsal barışı, demokrasiyi, ekonomik gelişmeyi de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda suç ve şiddet, bireysel düzeyde fiziksel ve psikolojik zararlara yol açmanın yanı sıra toplumsal düzeyde güven erozyonu, ekonomik ve siyasal açıdan çeşitli sorunlara neden olmaktadır.

Diğer bir toplumsal kriz olarak nitelendirebileceğimiz intihar ise bireysel bir sorun olarak görülse de bireyin kendi yaşamına etkisinin yanı sıra toplumu da etkileyen bir sosyal sorundur. İntihar bireyin yaşamına son vermesi olduğu için psikososyal krizin en radikal tezahürüdür. İntihara teşebbüs eden ya da intihar eden birey, genellikle ağır depresyon, kaygı bozukluğu, travma sonrası stres veya umutsuzluk gibi ciddi ruh sağlığı problemleriyle mücadele ettiğinde intihar problemini eşitsizlik, ayrımcılık, gibi problemin doğurduğu yeni bir problem olarak nitelendirmek mümkündür. Öte yandan intihar girişimleri hayatta kalan bireylerde kalıcı fiziksel hasarlara, uzun süreli tedavi gereksinimlerine ve yaşam kalitesinde ciddi olumsuzluklara yol açmasının yanı sıra intihar girişimiyle yaşamını yitiren bireyler, yakın çevresindeki bireyleri etkileyerek travmaya bağlı çeşitli psikolojik rahatsızlıkla-

ra neden olarak suçluluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygusunu gündeme getirerek zorlu bir yaşam deneyimiyle karşılaştırmaktadır. Bununla birlikte medyada intihar haberlerinin artması risk altındaki bireylerde intihar davranışını tetiklemesi de mümkündür. Bu nedenle gerek intihar gerekse ötenazi bireyin çeşitli nedenlerden yaşamına son vermeyi tercih ederek, yaşamla bağını koparması toplum düzenini de tehdit etmektedir. Çünkü bu sorun Durkheim açısından toplumsal bağın güçsüzlüğünü ve sosyal destek eksikliğini yansıtmaktadır.¹⁹

Çevre sorunları bireylerin sağlığını doğrudan etkileyerek çeşitli hastalıkların artmasına neden olmaktadır. Hava, su, toprak kirliliği ciddi sağlık sorunlarına yol açarken, iklim değişikliği ve ekolojik dengesizlikler ve sürdürülebilirlik sorunu toplumların yaşam alanları ev gelecek kuşaklar açısından ciddi risk unsurdur. Bu bağlamda çevre sorunlarının en önemli bireysel etkisi başlıca, sağlığı olumsuz yönde etkileyerek kanser, solunum solunu hastalıkları gibi çeşitli hastalıklara yol açmasıdır.²⁰ Hava ve su kirliliği, solunum yolu hastalıkları, ciddi sağlık problemleri doğurmasının yanı sıra iklim değişikliği, aşırı sıcaklıklar ve doğal afetler bireylerin günlük yaşamlarını, güvenliğini ve ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca çevre sorunları bireylerin geleceğe dair umutlarını azaltarak ekolojik kaygı -*eco-anxiety*- gibi psikolojik sonuçlara yol açmaktadır. Çevre kirliliği ve doğal kaynakların tükenmesi, bireylerin barınma, gıda ve temiz suya erişim haklarını da kısıtlayarak temel yaşam standartlarını tehdit eden bir unsurdur. Öte yandan çevre sorunları doğal kaynaklara dayalı ekonomik faaliyetleri de etkileyerek çevresel tahribatla birlikte sürdürülebilirliğin sağlanmaması ekonomik kayıplara neden olması durumunda tüm toplumu olumsuz yönde etkilenmektedir.²¹ Böylece çevresel krizler, toplum içerisinde dayanışmanın zayıflamasına ve toplumsal gerilimlerin artmasına da neden olmaktadır.

Görüldüğü üzere sosyal problemler bireylerin yaşam kalitesini etkileyerek toplumun refahını engelleyen niteliktedir. Bu bağlam-

¹⁹ Emile Durkheim, *İntihar: Sosyolojik Bir Araştırma*, çev. Özer Ozankaya, İstanbul: Cem Yayınevi, 2002.

²⁰ World Health Organization (WHO), *Ambient Air Pollution: Health Impacts*, Geneva: World Health Organization, 2018.

²¹ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *The Territorial Impact of COVID-19: Managing the Crisis Across Levels of Government*, Paris: OECD Publishing, 2020.

da sosyal problemler toplumların çeşitli ekonomik, kültürel ve politik yapılarından kaynaklanarak insan yaşamını ve yaşamın gidişatını olumsuz yönde etkilemektedir. Bireyler üzerindeki etkilerle birlikte çözülmesi gereken ancak çözilemeyen söz konusu problemler giderek yaygınlaşmasıyla toplumda köklü değişikliklere neden olup toplumun yapısını derinden sarsmaktadır. Bu nedenle söz konusu bireysel problemler kitlesel problemlere dönüşerek toplum için bir tehdit unsuru haline gelmektedir. Söz gelimi eşitsizlik, ırkçılık ve ayrımcılık gibi problemler toplumlar arası güven zedeleyici bir etkiye sahip olduğundan kutuplaşmaya neden olmaktadır. Bu durumla birlikte toplumsal dayanışma duygusunu zedeleyerek birlik ve beraberlik değerini yadsımayaya kadar toplumsal yaşamın gidişatını olumsuz yönde etkilemeye yol açmaktadır. Nitekim söz konusu sorunların aşılması, suç ve şiddet sorununu arttırarak toplumda çatışma ve kaos ortamı yaratmaya zemin hazırlamaktadır. Suç ve şiddet sorunu toplumun güvenliğini sarsarak, özgürlükleri ve hak ihlallerini beraberinde getirmektedir. İnsan hakları, çocuk hakları, kadın hakları ve hayvan hakları ihlallerinin artmasına öncülük etmektedir. Öyle ki suç ve şiddetin yaygınlaşması toplumsal güvenliği tehlikeye atarak ekonomik faaliyetleri ve sosyal ilişkilerinde aksamasına neden olmaktadır.²²

Sonuç olarak bu problemlerin bireysel yaşam kalitesi, toplumsal adalet ve refah düzeyinden ekonomik kalkınmaya kadar geniş etkiler yarattığı açıktır. Bu çerçevede, tüm sosyal problemlerin birbiriyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü bir toplumda ortaya çıkan herhangi bir sosyal problem, çoğu zaman diğer sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlamakta ya da mevcut sorunları daha da derinleştirmektedir. Nitekim ekonomik eşitsizlik yoksulluk olgusunu beslemekle birlikte eğitimde fırsat adaletsizliğini, sağlık hizmetlerine erişimdeki sınırlılıkları ve toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikleri de tetiklemektedir. Benzer şekilde çevre sorunları, kitlesel göç hareketlerini hızlandırarak yeni ayrımcılık ve dışlanma biçimlerini ortaya çıkarabilmekte, çocuk haklarının ihlali ise uzun vadede suç oranlarının artmasına, şiddet davranışlarının yaygınlaşmasına ve toplumsal uyumun zayıflamasına yol açarak farklı sosyal problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

²² Zygmunt Bauman, *Community: Seeking Safety in an Insecure World*, Cambridge: Polity Press, 2001.

Eğitim ortamlarında en görünür şekilde karşımıza çıkan sosyal problem, olan zorbalık olgusu hem bireysel hem de toplumsal düzeyde taşıdığı sonuçlar bakımından diğer sosyal problemlerin ortak özelliklerini de kapsayarak ayrımcılıktan şiddete, hak ihlallerinden eşitsizliklere kadar pek çok sorunun kesişim noktası olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda zorbalık, bireyler arası şiddet davranışlarıyla sınırlı olmayıp; ekonomik eşitsizlik, ayrımcılık, cinsiyet eşitsizliği, insan ve çocuk hakları ihlalleri gibi farklı sosyal problemlerin eğitim ortamındaki yansımaları niteliğindedir. Başka bir ifadeyle, zorbalık; toplumda makro düzeyde var olan eşitsizlik, önyargı ve adaletsizliklerin okul ve akran ilişkileri gibi mikro alanlarda yeniden üretilerek somutlaştığı bir olgu olarak değerlendirmek mümkündür. Bu nedenle zorbalık problemini incelemek, yalnızca okul içi bir davranış sorununu anlamak değil; aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin, hak ihlallerinin ve şiddet kültürünün bütüncül etkilerini analiz etmek anlamına gelmektedir. Bu bağlamda zorbalık, farklı sosyal problemlerin kesişim noktalarını bünyesinde barındırması bakımından ayırt edici bir nitelik taşıdığından bu yönüyle incelemenin merkezine alınması gerekli hale gelmektedir.

4. Bir Sosyal Problem Olan Zorbalık

Zorbalık ilk olarak 1978 yılında Dan Olweus tarafından güç dengesizliğine dayanan kasıtlı saldırganlık davranış olarak tanımlanmıştır.²³ Özellikle çocuklarda ve gençlerde yaygın olması bakımında okullarda sıklıkla karşılaşılan zorbalık, bir bireyin diğer bir bireye yönelik güç kullanımına karşılık gelmektedir. Zorbalık eylemlerinin ilk adımı zorbanın kasıtlı olarak kendine bir kurban seçmesiyle başlamaktadır. Sonrasında ise zorba, seçtiği kurbanı karşı zarar verici veya saldırgan davranışlarda bulunarak zorbalık gerçekleşmektedir. Ancak bir eylemin zorbalık olması için, bir kerelik anlaşmazlık veya kavga tarzında gerçekleşmesi yerine zaman içerisinde tekrarlanması gerekmektedir. Bu nedenle Olweus'un tanımından hareketle zorbalığın kasıtlılık, tekrarlanma ve güç dengesizliği olmak üzere 3 temel unsuru olduğunu söylemek mümkündür. McWilliams, Goodman, Raskauskas ve Cordun tarafından *Bullying in Schools: Problem-Oriented Guides for Police Series* adlı eserde öne

²³ Dan Olweus, *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

çıkan tanıma göre de zorbalık, bir çocuğun kendisini etkili bir şekilde savunamayan başka bir çocuğa karşı doğrudan veya dolaylı saldırgan davranışlardır.²⁴ Smith ve Sharp'a göre ise zorbalık, kişiye olumsuz duygular yaşatmak amacıyla güç dengesizliğinden kaynaklanan saldırganlıktır.²⁵ Bu durumda Olweus için zarar verici herhangi bir davranışı zorbalık olarak nitelendirmek için zamanla tekrarlama koşulu öne çıkarken, Smith ve Sharp zorbalığı genel saldırganlık olarak ele alarak olumsuz duyguları vurgulamaktadır. Bu tanımlara eleştirel bir perspektif sunan Delara ise zorbalığın güç dengesizliği ve tekrarlanma kriterini vurgulayan tanımların bu tür tanımlardan hareketle yapılan anketlerin -çocuklar tanıma göre anketi- yanıtlayacağından- zorbalığa uğrayan binlerce çocuğa ulaşmaya engel olabileceği gerekçesiyle sorunlu olduğunu ileri sürmektedir.²⁶ Bu nedenle Delara açısından zorbalık güç dengesizliği ve tekrara dayalı ortaya çıkan kasıtlı zarar verici davranış olabileceği gibi, güç veya tekrara dayanmayarak ortaya çıkması mümkündür.

Zorbalık, bireyler arasında görülebileceği gibi gruplar arasında da ortaya çıkabilen bir sosyal problemdir. Zorbalığın sosyal problem olarak kabul edilmesinin en temel nedeni bireysel bir problem olarak görülse de toplumsal yapıyı etkilemesi ve çeşitli sosyal problemlere zemin hazırlamasıdır. Bireyler ve gruplar arasındaki güç dengesizliğine bağlı olduğundan çeşitli faktörlere dayanarak güçlü olan veya kendisinden daha az güçlü olan üzerinde tahakküm kurmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu noktada güç dengesizliğinden anlaşılması gereken ise sadece fiziksel güç anlamına gelen kuvvet değildir. Nitekim Rigby'nin ileri süreceği üzere zorbalık sadece bireysel bir sorun olmayıp sosyal bağlamda güç dinamikliklerine de dayanmaktadır.²⁷ Güç dengesizliği toplum düzeninde var olan sınıf farklılığından cinsiyet rollerine kadar dayanan eşitsizliği de kapsamaktadır. Bununla birlikte akranlar arası gruplaş-

²⁴ Kelly McWilliams, Barbara Goodman, Juliana Raskauskas, Kimberly Cor-
don, *Bullying in Schools: Problem-Oriented Guides for Police Series*, Was-
hington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Community Oriented
Policing Services, 2014, s. 301.

²⁵ Peter K. Smith, Sonia Sharp, *School Bullying: Insights and Perspectives*,
London: Routledge, 1994.

²⁶ Ellen Walser DeLara, *Bullying Scars: The Impact on Adult Life and Relati-
onships*, Oxford: Oxford University Press, 2016, s. 7.

²⁷ Ken Rigby, "Consequences of Bullying in Schools," *The Canadian Journal
of Psychiatry*, C. 48, S. 9 (2003), s. 583-590.

ma sonucu, grup içindeki güç dengesizlikleriyle birlikte grupta üstünlük kurma, grup üyelerinden bir veya birkaçını dışlama ya da başka bir akran grubuna karşı da zorbalık yapılması mümkündür. Okul da zorbalığın yanı sıra iş ve sosyal yaşamda da zorbalık problemi oldukça yaygındır. İş hayatında iş arkadaşlarına karşı, sosyal yaşamda da aile, arkadaş, akraba gibi sosyal ilişkilerde de zorbalıkla karşılaşmak mümkündür.

5. Zorbalık Türleri

Zorbalık, zorbalığı uygulayan zorba ile, zorbalığa maruz kalan veya uğrayan bireyler arasında farklı çeşitlerle gerçekleşmektedir. Olweus zorbalığı fiziksel, sözel ve dolaylı zorbalık olarak sınıflandırmaktadır. Buna göre zorbalık fiziksel ve sözel olarak doğrudan gerçekleşebileceği gibi dolaylı olarak da gerçekleşmektedir. Doğrudan zorbalık, bireye karşı aracısız bir şekilde başka bir ifadeyle kendini gizlemeden açıkça diğeri üzerinde zarar verici eylemlerde bulunması iken dolaylı zorbalık zorbanın kendisini gizleyerek, farklı yollarla başka bir bireyi hedef alan eylemlerdir. Bu nedenle doğrudan zorbalık arasında alay etme veya vurma gibi eylemlerken dolaylı zorbalık, dedikodu ve iftira gibi itibar zedelemeye yönelik davranışlardır. Crick ve Grotpeter'in yaptıkları *Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment* adlı çalışmada ise ilk kez ilişkisel zorbalık kavramını kullanılarak, zorbalığın fiziksel ve sözel türünün yanı sıra sosyal ilişkiler aracılığıyla gerçekleşebileceğini ortaya koymaktadır.²⁸ Bununla birlikte zorbalığın türlerine baktığımızda teknolojinin getirdisi olan çeşitli dijital platformlar üzerinden kişiye zarar vermek amaçlı paylaşımlar yapma, kişiyi rahatsız eden mesajlar atma gibi bir diğer zorbalık türü olan siber zorbalık türüyle karşılaşmaktayız. Siber zorbalığı ilk kez Belsey tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: Siber zorbalık bir birey veya grup tarafından başkalarına zarar vermeyi amaçlayan kasıtlı tekrarlanan ve düşmanca davranışları destelemek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını içermektedir.²⁹ Öyleyse söz konusu analizlerden hareketle zorbalık türlerini fizik-

²⁸ Nicki R. Crick, Jennifer K. Grotpeter, "Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment," *Child Development*, C. 66, S. 3 (1995), s. 710-722.

²⁹ Belsey, B. Cyberbullying: An Emerging Threat to the "Always On" Generation, 2004, <https://billbelsey.com/?p=1827>

sel, sözel, ilişkisel ve siber olmak üzere 4 temel başlık altında toplamak mümkündür.

5.1. Fiziksel Zorbalık

Fiziksel zorbalık, bireyi fiziken rahatsız etme amacıyla yapılan davranışlardır. Bu bağlamda fiziksel zorbalık, vurma, itme ve tekme atma gibi fiziksel zarara yol açan davranışlardır.³⁰ Fiziksel zorbalık, bireye yumruk atma, tokat atma, tırmalama, ısırma gibi fiziken zarar verici davranışlar olabileceği gibi hedef alınan bireyin eşyalarına veya malına çeşitli zarar verme eylemleri olarak da görülmektedir. Söz konusu davranışlar sonucunda zorbalığa uğrayan mağdur fiziken etkilenmesinin yanı sıra psikolojik olarak da etkilenmektedir. Bu nedenle fiziksel zorbalık her ne kadar bireye ilk olarak fiziksel olarak zarar vermeye yol açsa da sadece fiziksel değil, psikolojik hatta akademik ve sosyal açıdan da çeşitli olumsuzluklara neden olmaktadır.

5.2. Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık hedeflenen bireye yönelik sözlü olarak ileri sürülen rahatsız edici ifadeleri kapsayan zorbalık türüdür. Sözel zorbalık, fiziksel zorbalıktaki gibi bireyi bedenlen veya malına/eşyasına yönelik zarar verici eylemler yerine psikolojik olarak çeşitli olumsuz duygudurumları yaşatarak mağdura ruhsal açıdan zarar vermeye hedefleyen davranışlardır. Genel olarak sözel zorbalık hakaret, aşağılama, alay etme, tehdit etme, lakap takma ve dalga geçme gibi sözlü ifadelerle ortaya çıkmaktadır. Hakaret ve aşağılama, hedefe alınan bireyi küçük düşürme başka bir ifadeyle kendisini değersiz hissettirmeye yönelik davranışlarken, alay etme ve dalga geçme, bireyde gözlemlenen herhangi bir durum veya davranışın kusurlu yönünü vurgulayarak gülünç duruma düşürmektir. Öte yandan tehdit veya gözdağı verme ise zorbanın mağdura karşı zarar vereceğini bildirerek korkutma davranışdır. Lakap takma ise bireyin genellikle dış görüşünde veya karakterine ilişkin öne çıkan özelliğiyle küçümseme veya eğlenme amacıyla kullanılan hitap etme şeklidir.

³⁰ Peter K. Smith vd., "Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison," *Child Development*, C. 73, S. 4 (2002), s. 1119-1133.

5.3. İlişkisel Zorbalık

Zorbalığın bir diğer türü olan İlişkisel zorbalık, bireye sosyal açıdan zarar vermeyi hedefleyen, sistematik ve diğer zorbalık türlerine göre daha örtük veya gizli gerçekleşen zorbalık türüdür. Bu bağlamda fiziksel ve sözel zorbalıkta olduğu gibi doğrudan değil, dolaylı olarak uygulanan çeşitli olumsuz davranışlardır. Nitekim Crick ve Grotpeter'in çalışmasında görüleceği üzere bu türden bir zorbalık bireyi dışlama ve itibarını zedelemeye yönelik davranışları kapsamaktadır.³¹ Tam da bu nedenle söz konusu zorbalık türü bireyin sosyal konumunu sarsmaya yönelik olup manipülatif niteliktedir. Örneğin bir bireyin arkadaşıyla paylaştığı herhangi bir konu veya durumu söz konusu arkadaşının bir ya da birden fazla kişiyle paylaşması ya da toplumda itibarını zedelemek, sosyal statüsünü sarsmak amacıyla iftira atması ilişkisel zorbalıktır. Bu türden zorbalıklar dolaylı olarak gerçekleştiğinden zorbalığa maruz kalan birey, söz konusu iftira veya dedikoduyu başka birinden duyabileceğinden zorbanın kim olduğunu tespit etmekte güçlük çekebilir. Bu durumda mağdur karşılaştığı zorbalığın yayılmasını veya engellenmesini doğrudan sağlayamaz.

5.4. Siber Zorbalık

Teknolojinin hayatımıza entegre olmasıyla birlikte iletişim şekillerinde köklü bir değişiklikte geçtiğinden bu durum yeni sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu yeni sorunların başında geleneksel zorbalık türlerine ek olarak siber zorbalık türü yer almaktadır. Siber zorbalık dijital platformlar aracılığıyla hedefe alınan birey veya bireylere karşı kasıtlı zarar verici davranışları ifade etmektedir.³² Bu davranışlar kişiye tehdit, hakaret gibi rahatsız edici mesajlar atmak olarak görülebileceği gibi kişinin telefon numarası gibi özel bilgilerini veya fotoğraflarını izinsiz paylaşması gibi de görülmesi mümkündür. Siber zorbalıkta geleneksel zorbalığa giren fiziksel, sözel ilişkisel veya dolaylı zorbalıktan farklı olarak zorbalığı gerçekleştiren kişi çoğunlukla anonim olarak hareket ettiğinden zorbanın tespit edilme olasılığı daha azdır. Bu

³¹ Crick, Grotpeter, a.g.m., s. 710.

³² Peter K. Smith, Jess Mahdavi, Manuel Carvalho, Sonja Fisher, Shanette Russell, Neil Tippet, "Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils," *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, C. 49, S. 4 (2008), s. 376-385.

nedenle zorba siber zorbalıkla birlikte zorbalığını çok daha kolay bir şekilde gerçekleştirmektedir. Bu durumda siber zorbalığın artışıdaki en önemli nedenlerden biridir. Öte yandan siber zorbalıkta mekan ve zaman sınırlılığı olmadığından istenilen anda ve sürekli olarak gerçekleşebileceğinden mağdurun kendini güvende hissedeceği bir alan da kalmamaktadır.³³ Bununla birlikte paylaşılan zarar verici içeriklerin yayılması oldukça hızlı gerçekleştiğinden geniş kitlelere yayılarak mağdur üzerinde psikolojik, akademik ve toplumsal anlamda olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Zorbalık Türü	Tanım	Örnekler
Fiziksel Zorbalık	Bir kişiye fiziksel şiddet uygulayarak zarar verme eylemidir.	Tekme atma, yumruklama eşyalara zarar verme
Sözel Zorbalık	Sözlü ifadelerle aşağılama, hakaret veya tehditle bireyi rahatsız etmektir.	Lakap takma, alay etme, bağırma
İlişkisel Zorbalık	Kişinin sosyal ilişkileri zedelemeye yönelik zarar vermektir.	Dedikodu, iftira, dışlama
Siber Zorbalık	Çeşitli dijital platformlar aracılığıyla bir kişiye yönelik zarar verici davranışlardır.	Sosyal medya aracılığıyla özel bilgiler paylaşma, rahatsız edici mesajlar

Tablo 1: Zorbalık Türleri

Bu noktaya kadar ortaya koyulan analizlerden hareketle Tablo 1 de görüleceği üzere tüm bu zorbalık türlerinin ortak amacı hedeflenen bireye bilerek ve isteyerek bir plan dahilinde çeşitli yollarla zarar vererek acı çektirmektir. Bu nedenle bir eylemin zorbalık olarak nitelendirilmesi için gerçekleşen zarar verici davranışın kasıtlı olması gerekmektedir. Öyleyse kasıtlı olmadan veya istemeden gerçekleşen bireye zarar verici davranışlar zorbalık olmadığından her türden zarar verici davranışı eyleme geçiren birey de zorba değildir. Örneğin okul koridorunda yürürken başka bir öğrenciye yanlışlıkla çarpmak zorbalık değilken düşürmek veya sarsmak amaçlı bilerek ve isteyerek çarpmak veya çelme akmak zorbalıktır. Öyleyse her türden zorbalık eylemleri kasıtlı olmanın yanı sıra belli bir amaç için gerçekleştiği görülmektedir.

³³ Robert Slonje, Peter K. Smith, "Cyberbullying: Another Main Type of Bullying?" *Scandinavian Journal of Psychology*, C. 49, S. 2 (2008), s. 147-154.

Söz konusu amaç veya amaçlarla birlikte hedeflenen mağdur üzerinde üstünlük kazanmak ve güç ispatıdır.

Zorbalık türleri, uygulama alanı, görünürlük, etki, zaman ve mekan bakımından farklılık göstermektedir. Fiziksel zorbalık okul, sokak, iş yeri gibi belli bir mekan içerisinde, sözel zorbalık yüz yüze iletişimin gerçekleştiği mekanların yanı sıra sözlü iletişime geçilebilecek telefon gibi araçlar yoluyla, ilişkisel zorbalık grup ortamları ve sosyal çevre doğrultusunda, siber zorbalık ise dijital platformlar veya çeşitli sosyal medya uygulamalarında gerçekleşmektedir. Uygulama ortamlarındaki bu farklılık görünürlüğü de etkilemektedir. Öyle ki Fiziksel zorbalık daha açık ve somut zararlara neden olması bakımından fark edilmesi daha kolayken sözel, ilişkisel ve siber zorbalık sonuçlarının soyut olması nedeniyle fark edilmesi daha zordur. Öte yandan fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık belli bir mekan ve zaman dilimi çerçevesinde gerçekleşirken dijital çağda daha yaygın görülen siber zorbalıkta mekan ve zamandan bağımsız her an maruz kalma olasılığı yüksektir. Nitekim fiziksel ve sözel zorbalık daha görünür olduğundan tespit edilmesi ve mücadele edilmesi daha kolayken, ilişkisel zorbalık dolaylı gerçekleşmesi bakımından fark edilmesi ve mücadelesi daha karmaşıktır. Siber zorbalık ise genellikle zorbalığı yapan kişinin kendisini çeşitli yollarla gizleyerek başka bir deyişle anonim olarak zarar verici davranışlar gerçekleştirmeye olanağına sahip olduğundan tespit edilmesi ve mücadele edilmesi çok daha zordur.

Zorbalık türleri söz konusu zorbalık davranışının çeşitli şekillerde nasıl ortaya çıktığını göstermektedir. Bu noktada zorbalığın neden ortaya çıktığını anlamak hem zorbalığın kökenine inmek açısından hem de bu sorunla mücadele etmek için kritik bir role sahiptir.

6. Zorbalığın Nedenleri

Zorbalık bireyler arası ilişkilerde ortaya çıkan birden fazla nedene dayanarak ortaya çıkmaktadır. Zorbalık davranışın kökeninde bireyin psikolojik özelliklerinden aile ortamına, sosyal çevresinden toplumsal normlara kadar geniş bir yelpazede çeşitli unsurlar yer almaktadır. O halde zorbalığı yalnızca bireyin karakter özelliklerine bağlı olarak değil çevresel, ailesel, toplumsal faktörlerin kesişim noktası olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bu bağlamda zorbalık eyleminin gerçekleşmesinde başka bir deyişle zorbalığın ortaya çıkışında etkili olan faktörler bireysel, ailesel,

çevresel ve toplumsal bağlamlara dayanmaktadır. Güç dengesizliklerinden sosyal kabul arayışlarına, yetersiz ebeveyn denetiminden toplumsal eşitsizliklere dayanan söz konusu nedenler zorbalığın farklı form ve bağlamlarda ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Tam da bu nedenle zorbalığın nedeni veya nedenleri kişiden kişiye değişmektedir. Her zorba aynı nedenden zorbalık eylemini gerçekleştirmeyip farklı etkenlere bağlı olarak zorbalığa yönelmektedir. Bu durumun en temel nedeni, her bireyin kişiliğinin farklı olmasının yanı sıra aile, sosyal çevre ve bulunduğu toplumun kültürel yapısının da farklılık göstermesidir. Tüm bu nedenler bireyin kendi kişisel değerlerini belirlemesine etki ederek davranışlarını ve tercihlerini şekillendirmektedir. Örneğin bir birey için başkalarından üstün olmak bir değerse davranışlarını hedefindeki üstünlüğe ulaşmak üzere şekillendirmektedir. Bu noktada ise kendi gücünü veya potansiyelini ortaya koyarak başkalarına karşı egemenlik kazanmak için zorbalığa başvurusu kaçınılmazdır. Bu nedenle zorbalığı anlamak ve önlemek için söz konusu faktörlerin her birini -bireysel, ailesel, çevresel, toplumsal ve kültürel olarak sınıflandırarak- sistematik düzeyde incelemek gerekmektedir.

6.1. Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler, bireyin kişilik özellikleri, psikolojisi, geçmiş deneyimleri gibi birçok farklı unsurları kapsamaktadır. Bu unsurlardan en temel olan kişilik, zorbalık davranışının gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Zorbalık yapan bireylerin kişiliği genel olarak agresif, narsistik ve empati yoksunu özelliklere sahip olduğu gözlemlenmektedir. Empati, kişinin kendisini başka bir kişinin yerine koyarak başka bir ifadeyle başka bir kişinin yaşadığı veya maruz kaldığı olayları kendisinin yaşama ihtimalini düşünerek ne hissedeceğini anlamaya çalışmasıdır. Bu bağlamda empati eksikliği zorbalık davranışına yönelimi arttırmaktadır. Nitekim Olweus zorbalığın nedenlerine yönelik yaptığı araştırmalardan hareketle zorbaların empati yoksunu kişiler olduğunu vurgulamaktadır.³⁴ Bu bireyler diğer insanların duygularını anlamakta zorluk çekeğinden empati eksikliğinin başkalarına çeşitli yollardan zarar vermeyi daha olanaklı hale getirdiğini söylemek

³⁴ Olweus, *a.g.e.*, s.28.

mümkündür. Nitekim zorbalık yapan bireyler başkalarının hislerine veya duygu durumlarına karşı duyarsızdır. Empati eksikliğinin yanı sıra agresif bir kişiliğe sahip olmakta zorbaca davranışlarının temelinde yatan diğer bir unsurdur. Agresiflik bireylerin duygusal veya fiziksel olarak başkalarına zarar verme eğilimi olduğundan zorbalık düşük empatiyle birlikte agresif eğilimlere sahip bireylerde daha yaygın görülmektedir. Öyle ki Rigby'nin çalışmasında görüleceği üzere zorbalık yapan öğrencilerde agresif özelliklerin bulunduğu, bu durumda zorbalık davranışını gerçekleştirmelerine zemin hazırladığı gözlemlenmiştir.³⁵ Öte yandan kendisini diğer insanlardan aşırı değerli görme eğilimi olan narsistik kişiliğe sahip olmak da zorbalığa neden olmaktadır. Çünkü bu türden bir kişilik yapısı başkalarını küçümseme ve onlara zarar verme eğilimini arttırdığından narsistik kişilik, zorbalık yapan kişilerde sıklıkla görülmektedir.³⁶ Bireysel faktörlerle beraber kişilik özelliklerinde bir bağlamda belirleyicisi olan ailesel faktörler de zorbalık eylemlerinin temelinde bulunan nedenlerden biridir.

6.2. Ailesel Faktörler

Bireyin ilk sosyal çevresi olan aile, çocukların davranışlarını şekillendiren güçlü faktörlerden biri olması bakımından zorbalık davranışının gerçekleşmesinde doğrudan etkilidir. Bu noktada ailedeki ebeveyn stilleri, aile içi şiddet, ebeveyn-çocuk ilişkisi, ekonomik durum, denetim ve disiplin gibi unsurlar çocukların davranış biçimlerini etkilemektedir. Bu nedenle zorbalık davranışının oluşumunda aile içi dinamikler çocukların zorbalığa yönelimine zemin hazırlar niteliktedir. Öyle ki Baumrind'e göre çocuğu baskılayan sert disiplin yöntemleri çocuktaki agresif davranışların artmasına yol açabilmektedir.³⁷ Nitekim ailenin çocuğa yönelik tutum ve davranışları çocuğun karakterinin ve böylelikle davranışlarının şekillenmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin agresif tavırları arttırmaya yönelik tutum ve davranışları çocuğun zorbalığa yönelimini mümkün kılmaktadır. Aşırı disiplinin karşıtı olarak yetersiz ebeveyn denetimi başka bir ifadeyle ailelerin çocuklarını

³⁵ Rigby, a.g.m., s.35

³⁶ Jean M. Twenge, W. Keith Campbell, "Narcissism and Self-Esteem," *Journal of Personality and Social Psychology*, C. 84, S. 1 (2003), s. 12.

³⁷ Diana Baumrind, "Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior," *Genetic Psychology Monographs*, C. 75 (1967), s. 43-88.

yeterince denetlememesi, ilgisiz tutum sergilemesi de zorbalığın gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

Aile içinde şiddete maruz kalan veya ihmal edilen çocuklar, söz konusu davranışları benimseyerek dış dünyaya yansıtması birlikte çocuğun saldırgan davranışları normalleştirmesine de yol açması muhtemeldir. Nitekim çocuklar ilk bulundukları sosyal çevreden etkilenmesi kaçınılmaz olup yetiştirildikleri kişileri rol model almaktadır. Bu nedenle çocuk, ailede deneyimlediği, gözlemlediği veya maruz kaldığı davranışları benimseme eğiliminde olduğundan ailedeki olumsuz davranışlar çocuğun zorbalık davranışına yönelmesini kolaylaştırdığını ifade etmek mümkündür. Öte yandan duygusal ihtiyaçlarını karşılayamayan başka bir ifadeyle ailede sevgi, saygı, ilgi görmeyen çocuklar, başkaları üzerinde kontrol sağlama veya üstünlük kurma gereksinimi hissedebileceğinden zorbalığa yönelebilmektedir. Rigby'nin vurguladığı üzere duygusal ihmal, özgüven eksikliğine ve başkalarını aşağılayarak üstünlük kurmak çabasına neden olmaktadır.³⁸ Aile her ne kadar çocuğun davranışlarını şekillendirmede güçlü bir zemin oluştursa da çocuğun bulunduğu sosyal çevre de davranışlarını etkilediğinden zorbalığın nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

6.3. Çevresel Faktörler

Bireyin bulunduğu okul ortamı, sosyal çevre, akran ilişkileri gibi etkenler bireyin davranışlarına yön verip zorbalık davranışına yönelimini etkilemektedir. Bireyin aileden sonra sosyal gelişimini devam ettirdiği okul, bireyin bakış açısında, tercihlerinde ve davranışlarında belirleyici bir role sahiptir. Çünkü Dewey'in ileri sürdüğü üzere okul, yalnızca akademik bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda bireyin değer, tutum ve davranışlarını geliştirdiği sosyal alanlardır. Bu bağlamda okullar empati, saygı, dayanışma gibi değerleri teşvik etmiyorsa zorbalığa yönelim daha olanaklı hale gelerek önlenmesi de zorlaşabilmektedir. Olweus açısından rekabetçi ve cezalandırıcı bir ortamla birlikte öğretmenlerin veya idarenin okulda gerçekleşen olaylara müdahale etmesi zorbalığı teşvik etmektedir.³⁹

³⁸ Ken Rigby, "Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and Their Implications," *School Psychology International*, C. 25, S. 3 (2004), s. 287-300.

³⁹ Olweus, *a.g.e.*, s.28-45

Akran ilişkilerinin zorbalık davranışının temelinde bulunan faktörlerden biri olmasının en temel nedeni akran baskısıdır. Akran grupları tarafından kabul edilme isteği üzerine birey dışlanmamak için zorbalık eylemini tercih edebilmektedir.⁴⁰ Öte yandan zorbalık eyleminin gerçekleştiği ortamlarda zorba, mağdur, destekçi ve seyirci gibi birtakım rollere sahip bireylerin tutumları da zorbalığın devam etmesine olanak sağlamaktadır. Örneğin herhangi bir zorbalık davranışı karşısında seyircilerin başka bir ifadeyle söz konusu ortamda bulunarak zorbalığa tanık olan bireylerin sessiz kalması veya destekçi rol üstlenmesi, zorbalığın devam etmesine neden olmaktadır.⁴¹

Bu noktaya kadar ortaya koyulan analizlerden görüleceği üzere çevresel faktörler okul ortamında ve arkadaşlık ilişkilerinin bir getirisi olarak zorbalığın temelinde bulunan nedenlerdendir. Ancak çevresel faktörler veya sosyal çevrenin yanı sıra toplumsal ve kültürel faktörlerde bireyin zorbalığa yönelmesinde etkilidir.

6.4. Toplumsal ve Kültürel Faktörler

Bir toplumun genel değerleri, normları ve kültürel yapısının söz konusu toplumdaki bireylerin davranışlarını şekillendirmesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda toplumsal dinamikler de zorbalık eylemlerinin belirleyicilerindendir. Kültürel normlar ve toplumsal değerler zorbalığın kökeninde yer almasının en temel nedeni bireylerin bulunduğu toplumun ve kültürün genel yapısından etkilenerek, kendi eylemlerini ve yaşamını bu etkiden bağımsız olarak gerçekleştirememesidir. Toplumun yapısı ve kültürel özellikler, zorbalık davranışının ortaya çıkışında önemli bir role sahiptir. Nitekim Smith açısından rekabetin ve başarının aşırı vurgulandığı toplumlar, kişiler arası güç dengesizliklerinin artmasına neden olarak zorbalık davranışlarının ortaya çıkışını kolaylaştırmaktadır.⁴²

Toplumun birtakım rolleri dayatması, bu rollerin dışına çıkanla-

⁴⁰ Christina Salmivalli, Kirsti Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman, Ari Kaukiainen, "Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group," *Aggressive Behavior*, C. 22, S. 1 (1996), s. 1-15.

⁴¹ Christina Salmivalli, "Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions," *Journal of Adolescence*, C. 22, S. 4 (1999), s. 453-459.

⁴² Peter K. Smith, *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*, London: Sage Publications, 2016.

rın başka bir ifadeyle bulunduğu statü gereği uyması beklenen davranışlara uymayan bireylerin ötekileştirilmesine yol açabilmektedir. Benzer şekilde toplumsal cinsiyet normlarına aykırı davranan bireyler de ayrımcılık gibi çeşitli zorbalık türlerine maruz kalabilmektedir. Özellikle ataerkil toplumlarda, erkeklik normları yüceltildiğinden cinsiyet eşitsizliği ön plana çıkarak kadın ve kız çocuklarının çeşitli zorbalıklarla karşılaşmaları mümkün hale gelmektedir.

Zorbalığın temelini atan bir başka toplumsal faktör ise özellikle demokratik değerleri benimsemeyen toplumların şiddeti meşurlaştırmasıdır. Bu tip toplumlarda bazı sorunlar şiddet aracılığıyla çözüldüğünden şiddet, alışlagelmiş bir çözüm yöntemi olarak görülerek normalleşmektedir. Şiddetin normalleştirilmesi de zorbalık vakalarının ortaya çıkışını kolaylaştırarak yayılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle geleneksel değerlerin şiddeti onayladığı ya da hoş gördüğü toplumlarda bireyler şiddeti daha kolay benimseyebilmektedir. Böylelikle bu tür toplumsal yapılar şiddetin sürekliliğini sağladığından bireysel ilişkileri de olumsuz etkileyerek zorbalığa olanak sağlamaktadır. Şiddeti normalleştiren bir diğer önemli unsur da medyadır. Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre bireyler medyada sıkça karşılaştıkları şiddet davranışlarını içselleştirebilmektedir.⁴³ Bu bağlamda şiddeti normalleştiren dizi, film, video ve oyun bireylerin şiddeti kabul edilebilir bir olgu olarak kabul edip benimsemelerine neden olmaktadır. Şiddeti normalleştiren medya içerikleri toplumsal değerleri şekillendirebileceğinden zorbalığın bir problem olarak değil, sıradan bir durum olarak değerlendirilmesine de yol açmaktadır. Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramına göre bireylerin toplumsal davranışları kültürel normlar ve medya tarafında şekillendirilen algılar doğrultusunda belirlendiğinden zorbalık davranışları sosyal olarak kabul edilebilir hale gelmektedir.⁴⁴ Tüm bu unsurların yanı sıra sosyoekonomik eşitsizliklerde bireylerarası çatışmayı arttırabilmektedir. Nitekim gelir dengesizlikleri, hiyerarşik yapıların öne çıkmasına neden olduğundan bu durum, bireyler arasında sosyo-psikolojik bir baskı unsuru haline gelmesine yol açmaktadır.⁴⁵ Bu da toplumsal yaşamda yer edinebilme kaygısı

⁴³ Albert Bandura, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

⁴⁴ Geert Hofstede, *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills, CA: Sage, 1984.

⁴⁵ Wilkinson, Pickett, a.g.e.

yaşayan bireyin toplumda statü kazanmak ve kendini güvence altına almak için zorbalığa yönelmesine zemin hazırlamaktadır.

Bireysel Faktörler	- Kişilik özellikleri - Düşük empati düzeyi - Agresif davranış eğilimi - Psikolojik sorunlar
Ailesel Faktörler	- Ebeveynlik stilleri - Aile içi şiddet - Düşük ebeveyn denetimi
Çevresel Faktörler	- Okul iklimi - Akran ilişkileri - Sosyal statü arayışı
Toplumsal ve Kültürel Faktörler	- Toplumsal normlar ve değerler - Sosyoekonomik eşitsizlikler - Şiddetin normalleşmesi - Cinsiyet Roller

Tablo 2: Zorbalığın Nedenleri

Sonuç olarak zorbalık, Tablo 3 de özetlendiği üzere bireysel, ailesel, çevresel toplumsal ve kültürel birçok faktörün bir araya gelmesiyle şekillenen karmaşık bir olgu olduğu açıktır. Bu analizler zorbalığın sadece bireysel bir sorun değil sosyal bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan zorbalığın nedenleri yalnızca zorbalığın oluşumunu değil, zorbalık davranışlarının birey ve toplum üzerindeki etkilerini de şekillendirmektedir.

Zorbalık, her ne kadar farklı türlerde ortaya çıksa da sonuçları bireye fiziksel, psikolojik, sosyal etkileri bakımından benzerdir. Bu sonuçları arttırmak mümkün olmakla birlikte başlıca, fiziksel zorbalık fiziksel yaralamalara veya maddi zarara neden olduğundan korku ve güvensizlik hissiyatına yol açarken, sözel zorbalık psikolojik travma, özsaygı kaybı, sosyal kaygıya, ilişkisel zorbalık sosyal izolasyon ve yalnızlığa, siber zorbalık ise dijital ortamlara güvensizlik ve kaygıya yol açmaktadır. Bu noktadan da anlaşılabacağı üzere hangi türden olursa olsun zorbalık, psikolojik açıdan ciddi olumsuzlukları beraberinde getirmektedir.⁴⁶ Bu bağlamda zorbalığın bireysel etkilerinin yanı sıra toplumu da etkilemesi kaçınılmazdır. Öyleyse bu noktadan itibaren ilk olarak zorbalığın birey-

⁴⁶ Espelage, Swearer, a.g.e., s. 25–48.

ler üzerindeki etkilerini sonrasında ise toplumsal etkilerini analiz edilecektir.

7. Zorbalığın Bireyler Üzerindeki Etkileri

Zorbalık, zorba ve zorbalığa uğrayan veya mağdur arasında gerçekleştiğinden her iki birey arasında farklı ve ciddi etkilere neden olmaktadır. Nitekim zorbalık daha çok zorbalığa maruz kalan mağdurların yaşadığı olumsuz sonuçlar doğrultusunda ele alınsa da zorbalık yapan birey üzerinde de etkileri oldukça fazladır. Öte yandan zorbalık sadece zorba ve mağduru değil, herhangi bir zorbalık olayına tanık olan birey veya bireyleri de etkilemektedir. Bu bağlamda zorbalık davranışı neticesinde başta mağdur olmak üzere zorba ve tanıkta psikolojik, sosyal, akademik ve mesleki açıdan etkilenmektedir. Bu nedenle zorbalığın olumsuz etkileri sadece mağdur bireylerle sınırlı değildir. Öyleyse zorbalığın bireyler üzerindeki etkilerini mağdur, zorba ve tanık ekseninde incelemek yerinde olacaktır.

7.1. Zorbalığın Zorbalığa Uğrayan Bireylere Etkileri

Zorbalığa uğrayan bireyler, genel olarak yaş, cinsiyet, zorba-mağdur statüsü, zorbalık türüne bağlı olarak çeşitli olumsuz etkilere maruz kalmaktadır. Kendisinden yaşça küçük olduğu için, güç dengesizliğine bağlı olarak veya kadın ya da kız çocuklarının toplumdaki konumu itibarıyla zorbalığa uğrayan bireylerin yanı sıra kilosu veya fiziksel/zihinsel bir engeli nedeniyle zorbalığa uğrayan bireyler yaşamın çeşitli alanlarında zorbalık eylemelerinin etkilerini yaşamaktadır. Fiziksel, psikolojik ve sosyal bütünlüğü olumsuz etkileyen zorbalık eylemleri, özellikle mağdurlar üzerinde uzun vadeli ve çok boyutlu etkiler bırakmaktadır. Zorbalık en temelde duyguları etkilemektedir. Duygular, deneyimsel bir his, bilişler (düşünceler) ve fizyolojik tepkiler gibi çeşitli bileşenlerden oluşan belirli olaylara verilen tepkiler olduğundan önemli davranışsal etkilere sahip olabilmektedir.⁴⁷ Bu

⁴⁷ R. O. Stanley, G. D. Burrows, *Varieties and Functions of Human Emotion*, Padstow: John Wiley & Sons, 2001.

nedenle duygular davranışları şekillendiren, eylemleri, tercihleri ve düşünceleri belirleyen önemli bir faktördür.

Zorbalığa uğrayan bireyler karşılaştığı zorbalık eylemi esnasında birçok duyguyu deneyimlemektedir. Bu duyguların başında ise öfke, korku ve üzüntü gelmektedir. Zorbalığa uğrayan mağdurlar zorbalığa maruz kalmaya tepki olarak öfke yaşama eğiliminde olmakla birlikte öfkeyi yönetme konusunda yetersiz olmaları bakımından misillemeye neden olmaktadır. Öte yandan yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere zorbalığa uğrayan bireylerin de zorba olabileceği, başka bir ifadeyle hem zorba hem de mağdur veya kurban olma ihtimalinin olduğu ortaya koyularak öfke duygusu ve herhangi bir suç teşkil eden davranış arasındaki ilişkinin saf zorba veya saf mağdura göre zorba mağdurlarda daha güçlü olduğu vurgulanmaktadır. Zorbalığa maruz kalan bireyler saf mağdur olabileceği gibi zorba mağdur olma ihtimalleri de olup zorbalıkla karşı karşıya kalındığında öfke duygusunun hissedilmesiyle her türlü zarar verici eyleme başvurmaları da muhtemel olduğu açıktır.

Zorbalığa uğrayan bireylerde öne çıkan bir diğer duygu ise korkudur. Korku, zorbalık eylemiyle birlikte mağdurun zorba karşısında hissettiği duygu olmakla birlikte özellikle zorbanın olduğu ortamlarda artan bireyin yaşamın olumsuz etkileyen bir duygudur. Bu nedenle korku, zaman içerisinde tekrar tekrar meydana gelen bir taciz durumu olduğundan kendilerini zorba saldırılardan koruyamayan kurbanlarda görülmesi bakımından kurban olmayla doğrudan ilişkilendirilmektedir.⁴⁸

Zorbalığa uğrayan bireylerde sıklıkla görülen başka bir duygu da üzüntüdür. Zorbalığa uğrayan bireyin kendini değersiz hissetmesiyle ortaya çıkan üzüntü uzun zorbalık eyleminin devam etmesiyle artarak depresyona neden olmaktadır. Öyle ki Roland'ın yaptığı bir araştırmada kurban olan çocukların kurban olmayanlara göre daha fazla depresyon puanlarına sahip olduğunu tespit ettiği görülmektedir.⁴⁹ Öte yandan yapılan çalışmalar üzüntüyle birlikte zorbalığa uğramanın önemli ölçüde yalnızlık ve intihar düşünceleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.⁵⁰

Tüm bu olumsuz duygular, olumlu duyguları da azaltarak ya-

⁴⁸ Kass Dekler, *School Bullying: Predictive Factors, Coping Strategies and Effects on Mental Health*, 2013, s. 44.

⁴⁹ Erling Roland, "Bullying, Depressive Symptoms and Suicidal Thoughts," *Educational Research*, C. 44 (2002), s. 55-67.

⁵⁰ Dekler, a.g.e., s. 44.

şam kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Birey bu olumsuz duyguların getirisi olarak depresyon, anksiyete bireyin psikolojik sağlığını ciddi şekilde zedeleyebileceği gibi kendine yönelik değersizlik hissi ve özgüven kaybına da neden olan söz konusu duygular, uzun vadede bireyin kendini ifade etme ve yeni deneyimlere açık olma becerisini de engelleyebilmektedir. Zorbalık deneyimi özellikle şiddet içeren durumlarda bireyde travma sonrası stres bozukluğuna da (TSSB) neden olmaktadır. Bu noktadan anlaşılabileceği üzere zorbalığın psikolojik etkilerinin başında depresyon, anksiyete, düşük özsaygı ve sosyal izolasyon, travma sonrası stres bozukluğu görülmektedir. Bu nedenle zorbalığa uğrayan bireyler, çeşitli olumsuz etkilere maruz kaldığından zorbalığa uğramayan akranlarına göre daha düşük özsaygıya sahip olma olasılıkları daha yüksektir.

Zorbalık eylemi, zorbalığa uğrayan bireylerin sosyal yaşamında da etkilemektedir. Bu etkilerin başında ise yalnızlık ve izolasyon gelmektedir. Birey insanlara güvenmekte zorlanabileceğinden yalnızlığı tercih ederek kendisini sosyal yaşamdan izole edebileceğinden arkadaşlık ilişkileri zayıflayarak bireylerin ileri ki yaşamlarında da sağlıklı ilişkiler kurmalarını zorlaştırdığı ileri sürülmektedir. Sağlıklı ilişkiler kurması zorlaşabilmektedir. Nitekim Smith ve Sharp'ın çalışmasında görüleceği üzere özellikle zorbalık eyleminin sürekliliği sosyal geri çekilme ve yalnızlık duygularını tetiklemektedir.⁵¹ Böylelikle birey arkadaşlık edinmede çekimser davrandığı gibi mevcut arkadaşlık ilişkilerinde de güven problemi yaşayabilmektedir. Bu durum da bireylerin sosyal gelişimini olumsuz etkilemektedir. Salmivalli'nin vurguladığı gibi özellikle ergenlik döneminde bu durum bireyin kimlik gelişimini ve öz saygısını derinden etkilemektedir.⁵² Söz konusu etkiler uzun vadeli sonuçlara yol açtığından bireyin yetişkinlik döneminde işi hayatına kadar her türlü yaşam alanlarında devam ederek, çeşitli zorluklara maruz bırakmaktadır.

Zorbalığın düşük özsaygıya neden olduğunu ileri süren Rigby bu durumun kişisel ilişkiler ve akademik başarıyı olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.⁵³ Zorbalığa uğrayan öğrencilerin okul notları ve okul devamsızlık sayılarına göre değerlendirildiği üzere daha düşük akademik performansla sahip olma olasılıkları yüksek-

⁵¹ Smith, Sharp, *a.g.e.*

⁵² Christina Salmivalli, "Bullying and the Peer Group: A Review," *Aggression and Violent Behavior*, C. 6, S. 1 (2001), s. 99–120.

⁵³ Rigby, *a.g.m.*, s. 583–590.

tir.⁵⁴ Çünkü özellikle okulda zorbalığa uğrayan bireyler okula gitmekten kaçınarak öğrenme motivasyonu azalmaktadır. O halde zorbalığın bireylerin akademik performanslarını da etkilediğinden zorbalığa uğrayan bireylerin ders notlarından meslek seçimlerine kadar belirleyici bir rolü olduğunu söylemek mümkündür.

Bu noktaya kadar ortaya koyulan analizlerden görüleceği üzere zorbalığın zorbalığa uğrayan bireylerin yaşam kalitesini çeşitli olumsuzluklara yol açarak ciddi şekilde etkilediği açıktır. Ancak zorbalığın etkileri sadece mağdurlarla sınırlı değil, zorbalık yapanlara da uzun vadeli olumsuz etkileri mevcuttur. Bu bağlamda zorbalığın failer yani zorbalık eylemini gerçekleştiren kişiler üzerindeki etkilerini incelemek, zorbalık probleminin ortaya çıkardığı sonuçları görebilmek açısından oldukça önemlidir.

7.2. Zorbalığın Zorbalık Yapan Bireylere Etkileri

Zorbalığın etkileri her ne kadar mağdurların yaşadığı olumsuz sonuçlar üzerinden incelse de zorbalık eylemini gerçekleştiren bireyler üzerinde de uzun vadeli etkilere neden olmaktadır. Bu etkiler psikolojik olabileceği gibi sosyal ve akademik alanlarda da kendini göstererek zorbanın yaşamını da zorlaştırmaktadır.

Rigby'nin ileri sürdüğü üzere zorbalık yapan çocukların ileriki yaşamlarında daha yüksek depresyon ve anksiyete riskine sahiptir.⁵⁵ Bununla birlikte çeşitli çalışmalar zorbalık yapan bireylerin empati kurma becerilerinin zayıf olduğunu ve bu durumun ilerleyen yıllarda duygusal yoksunluk ve anti sosyalite gibi sorunlara yol açabileceğini göstermektedir.⁵⁶ Bu nedenler zorbalık yapan bireysel psikolojik etkilerle birlikte sosyal hayatlarında da çeşitli olumsuzluklarla karşılaşmaktadır. Zorbalık yapan bireyler sosyal dışlanma ve yalnızlık yaşayabileceği gibi Olweus'un öne sürdüğü gibi zorbalıların ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinde zorluklar yaşayarak sosyal becerileri daha düşük düzeyde gelişim sağlamaktadır.⁵⁷

⁵⁴ Robin M. Kowalski, "Bullying and Development," *Salem Press Encyclopedia of Health* (2024).

⁵⁵ Ken Rigby, *New Perspectives on Bullying*, London: Jessica Kingsley Publishers, 2002, s. 121.

⁵⁶ Christina Salmivalli, "Bullying and the Peer Group: A Review," *Aggression and Violent Behavior*, C. 15, S. 2 (2010), s. 112–120.

⁵⁷ Olweus, *a.g.e.*, s.98.

Zorbalık yapan bireylerin karşılaştığı bir diğer etki ise akademik ve mesleki alanda ortaya çıkmaktadır. Zorbalığı gerçekleştiren kişilerin akademik başarısı genellikle olumsuz etkilenmektedir. Bununla birlikte özellikle okul ortamında zorbalık yapan bireyler öğretmenler ve okul idaresiyle çatışmalar da yaşamaktadır. Bu çatışmalar eğitim hayatında ciddi sonuçlara yol açabilmektedir. Nitekim zorbalık eylemi gerçekleştiren bireyler, disiplin sorunları, okuldan uzaklaştırma ve düşük akademik performans gibi sonuçlara yol açarak akademik hayatları olumsuz etkilenmektedir. Yetişkinlikte ise bu bireyler, zorbalık eylemlerini iş hayatında devam ettirebileceğinden iş arkadaşları arasında gücen kaybı, kariyer ilerlemesinde başarısızlık gibi etkilerle karşılaşma riski de yüksektir.

Zorbalık yapan bireylere yönelik yapılan araştırmalar zorbalık yapan bireylerin ilerleyen yaşlarda çeşitli suçlara yönelme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.⁵⁸ Bu nedenle okul çağında zorba olan birey okul çağı sonrası veya yetişkinlikte zorbaca davranışlarını yaşamın çeşitli alanlarında da devam ettirmektedir. Özellikle fiziksel zorbalık yapan bireylerin saldırgan davranışları çeşitli ciddi suç ve sorunlara dönüşerek adli sorunları beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda zorbalık eylemi zorbalık yapan bireylerin de gelecek yaşamlarını olumsuz etkilemektedir.

Zorbalık hem faili hem de mağduru olumsuz etkilediği açıktır. Ancak zorbalığın etkileri mağdur ve faille sınırlı olmayıp bu tür davranış ve olaylara tanık olan bireyler açısından da psikolojik ve sosyal etkileri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle zorbalığa tanık olan bireyler üzerinde meydana gelen etkileri incelemek gerekmektedir.

7.3. Zorbalığın Zorbalığa Tanık Olan Bireylere Etkileri

Zorbalığa tanıklık eden bireyler doğrudan zorbalık mağduru olmasalar da zorbalık olayına şahit olmaları bakımından etkilenmeleri mümkündür. Tanık olunan olayın sıklığı, şiddeti, tanık ile mağdur arasındaki ilişki gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterecek çeşitli psikolojik, sosyal, akademik etkilere yol açmaktadır. Ni-

⁵⁸ David P. Farrington, Maria M. Ttofi, "Bullying as a Predictor of Offending, Violence and Later Life Outcomes," *Criminal Behaviour and Mental Health*, C. 21, S. 2 (2011), s. 90-98.

tekim Rivers ve Noret yaptığı çalışma, zorbalığa tanıklık eden öğrencilerin mağdurlara benzer duygusal tepkiler geliştirebildiğini vurgulamaktadır.⁵⁹ Tanıkların özellikle empati yetenekleri yüksekse mağdurun yaşadığı olumsuzlukları paylaşabileceği gibi sosyal ilişkilerini de etkilemesi mümkündür. Öte yandan zorbalık olaylarının gerçekleştiği esnada tanıklar bir taraf seçme hissine kapılarak aktif veya pasif olmaya itmektedir. Craig ve Pepler zorbalığa tanıklık edenlerin bir kısmının güvenliklerini riske atmamak için zorbalık olaylarına müdahale etmediklerini ortaya koymaktadır.⁶⁰ Tanıklar karşılaştıkları zorbalık olayları karşısında duygusal çelişkiler yaşayabileceği gibi toplumsal baskılar nedeniyle bireyselin yanı sıra grup dinamiklerinde de çeşitli zorluklara maruz kalabilmektedir. Salmivalli zorbalığın tanıklar üzerindeki etkilerini inceleyerek sık sık zorbalık olaylarına tanıklık eden bireylerin zamanla şiddeti kabul edilebilir bir çözüm yolu olarak görebileceğini ifade etmektedir.⁶¹ İşte bu nedenle zorbalığa tanıklık eden bireyler sosyal çevrelerinde kendilerini güvende hissedemediğinden yalnızlaşabilmektedir. Bununla birlikte zorbalığa okul ortamında tanık olmak akademik başarıyı etkileyebileceği gibi derslere odaklanma ve motivasyon sorunu da yaşayabilmektedir.

8. Zorbalığın Toplum Üzerindeki Etkileri

Zorbalık zorbalığa uğrayan, zorbalık yapan ve tanık olan kişileri etkilemekle birlikte bireysel sınırları aşarak toplumsal dinamikleri de şekillendirmektedir. Çünkü zorbalığın bireyler üzerindeki etkileri toplumu da etkileyerek toplumda çeşitli olumsuzluklara yol açmaktadır. Zorbalığın toplumsal etkileri en temelde bireylerarası güvensizliğe yol açtığından toplumsal uyumun bozulmasıyla başlamaktadır. Zorbalığın etkilerine yönelik yapılan araştırmalar, bireylerin birbirlerine olan güvenlerinin azalmasıyla

⁵⁹ Ian Rivers, Nathalie Noret, "Potential Suicide Ideation and Its Association With Observing Bullying at School," *Journal of Adolescent Health*, C. 53, S. 1 (2013), s. 32-36.

⁶⁰ Wendy M. Craig, Debra J. Pepler, "Observations of Bullying and Victimization in the School Yard," *Canadian Journal of School Psychology*, C. 13, S. 2 (1997), s. 41-59.

⁶¹ Salmivalli, a.g.m., s. 112-120.

sosyal bağların zayıfladığını göstermektedir.⁶² İşte bu da bireylerarası iş birliğini olumsuz etkilediği gibi toplumsal dayanışmayı da zayıflatmaktadır.

Okullarda yaşanan zorbalık olaylarıyla zorbalık mağduru öğrenciler, akademik başarılarını sürdürmekte zorlandığından bu durum sadece bireylerin geleceğini değil, aynı zamanda toplumsal bilgi birikimini ve ekonomik büyümeyi de engelleyen niteliktedir. Eğitim sistemindeki bu aksaklıklar, nitelikli insan kaynağının azalmasına ve toplumsal kalkınmanın yavaşlamasına neden olması mümkündür.

Zorbalık davranışları bireylerin gelecekte daha ciddi suçlar işlemeye eğilimli olmasına zemin hazırlayarak zorbalık vakalarının artmasına yol açacağı gibi zorbalıkla etkili bir şekilde mücadele edilmemesi çeşitli suç ve şiddet olaylarına da zemin hazırlamaktadır. Böylelikle zorbalığın yaygın olduğu toplumlarda suç oranlarındaki artışlar toplumsal düzeni tehdit ederek güvenli yaşam alanlarının azalmasına neden olmaktadır. Bu durumda toplumsal korku ve güvensizlik duygusu artarak toplumun huzuru derinden etkilenmektedir. Böylece zorbalık bireylerin deneyimlediği psikolojik travmaların ötesine geçerek toplumsal bir ruhsal sağlık krizine neden olarak toplum genelinde görülen anksiyete ve depresyon gibi çeşitli psikolojik sorunlara yol açarak toplumsal dayanıklılığı zayıflatmaktadır. Zorbalık, toplumun psikososyal sağlığını olumsuz yönde etkilediğinden toplumun krizler karşısında dirençsiz hale gelmesine ve böylelikle sosyal problemlerin büyümesine yol açması kaçınılmazdır. Öyleyse bu noktadan itibaren zorbalığın sosyal problemlere etkisini analiz etmek yerinde olacaktır.

9. Zorbalığın Sosyal Problemlere Etkisi

Zorbalık bireysel düzeyde yaşanan bir problem olmanın ötesinde toplum yapısını etkileyen bir olgu olması bakımından sosyal problemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabileceği gibi büyümesine de neden olabilmektedir. Özellikle okulda gerçekleşen zorbalıklar akademik başarıyı ve devamsızlığı olumsuz etkilediğinden eğitimde eşitsizlik sorununa yol açmaktadır. Zorbalığa uğrayan bireyler maruz kaldıkları zorbalık eylemleri karşısında okuldan uzak-

⁶² Smith, Sharp, *a.g.e.*

laşabileceği gibi okulu bırakmayı da tercih etmeleri sıklıkla gözlemlenmektedir. Mağdurların yaşadığı psikolojik ve sosyal zorluklar okulda başarısızlığa neden olacağından düşük gelirli işlerde çalışmaya neden olabileceği gibi iş dünyasında ve toplumsal hayatta aktif bir şekilde yer almasını zorlaştıracığından gelir eşitsizliğini de arttırabilmektedir. İşte bu durumda farklı türleriyle eşitsizlik sorununun ortaya çıkması kaçınılmazdır. Güç dengesizliğine bağlı olarak kadın ve kız çocuklarının uğradığı çeşitli zorbalık davranışları da cinsiyet eşitsizliği sorununa neden olmakla birlikte zorbaların yetişkinlikte de kadın hakları ihlallerine yol açması mümkündür. Nitekim Helfernan cinsiyet temelli zorbalığın kadınların toplumsal haklarını elde etme mücadelesinde önemli bir engel teşkil ettiğini ileri sürmektedir.⁶³ Cinsiyet temelli zorbalık, kadınların kamusal alanda erkin bir şekilde yer alabilme becerilerini kısıtlayarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğini gündeme getirmektedir. Kadınlar toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yanı sıra toplumsal normlar, kültürel değerler ve sistematik yapılar tarafından desteklenen güç dengesizliğinin bir sonucu olarak her türden zorbalığa maruz kalma riskini taşımaktadır. Bu nedenle zorbalık problemi, çocuk hakları ve kadın hakları ihlallerini artmasına neden olmaktadır.

Zorbalık ırkçılık ve ayrımcılık sorununu da arttırmaktadır. Özellikle ırk temelli zorbalık bireyler arasındaki ön yargı ve ayrımcılığın güçlenmesine neden olarak etnik ve kültürel kimliklerin yaftalanmasına yol açarak işyeri ve eğitim ortamlarında farklı kimliklere sahip bireylerin dışlanması ve ayrımcı politikaların meşrulaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Olweus zorbalığın toplumsal katılımı engelleyen ayrımcılıkları güçlendirdiğini vurgulamaktadır.⁶⁴ Sadece ırk temelli değil, dış görünüşe bağlı olarak gerçekleşen zorbalık eylemleri de ayrımcılığı tetikleyerek bireyler arası kutuplaşmaya neden olmaktadır.

Zorbalık eylemleri bireylerin şiddete yönelimi etkileyerek, şiddeti bir çözüm yolu olarak benimsemelerine yol açabileceğinden suç ve şiddet sorunlarını artması kaçınılmazdır. Çünkü zorbalık mağdur ya da tanık fark etmeksizin hangi türden gerçekleşirse gerçekleşsin kişiyi şiddet içeren davranışlara yönlendirebileceği gibi şiddetin normalleşmesini de olanaklı hale getirmektedir. Öte yandan zorbalıkla etkili bir şekilde mücadele edilmemesi ya da bir

⁶³ Aimee Heffernan, "The Impact of Bullying on Social Inequalities," *Journal of Social Issues*, C. 72, S. 2 (2016), s. 123–145.

⁶⁴ Olweus, a.g.e.

çözüm bulunamaması, failin şiddet içeren eylemlerinin artmasına neden olabileceği gibi mağdur veya tanık olan kişilerin karşılık verme ya da müdahale etme yöntemi olarak şiddeti bir çare olarak görmeleriyle sonuçlanmaktadır. İşte bu durum şiddetin bir döngü hale gelmesine ve toplumsal düzeyde yayılmasına yol açmaktadır. Bu da bireylerin empati ve iş birliği yerine çatışması bir tutum benimsemelerine ve şiddeti bir güç aracı olarak içselleştirmelerine neden olabileceğinden çeşitli suçlara da zemin hazırlamaktadır. Mağdurlar sürekli baskı ve tehditlerle baş edemez hale geldiğinde, cinayet vakalarına kadar çeşitli trajik sonuçlara yol açabilmektedir. Benzer şekilde zorba da şiddeti güç mekanizması olarak gördüğünden özellikle fiziksel şiddetin cinayete sonlanması da mümkündür. Böylelikle insanın en temel hakkı olan yaşama hakkı ihlal edilerek bu durum, yalnızca bireysel değil toplum düzenini ve etik değerleri sarsan bir sorun hale gelmektedir.

Zorbalık davranışları insanın temel hak ve özgürlüklerini tehdit ederek insanları yaşama hakkı, eğitim hakkı gibi temel haklarından mahrum bırakabilmektedir. Bu nedenle zorbalık insan hakları ihlallerine yol açmaktadır. Bu ihlaller mağdurların da tanıklarında kendilerini güvende hissetmelerini engelleyerek toplumsal hayata aktif katılımlarını zorlaştırarak bireylerin insanlık onuruna uygun bir şekilde yaşam sürmelerine engel olmaktadır. Zorbalığın yaygınlaşması insan haklarına dayalı bir toplum düzeninin sürdürebilirliğini engelleyerek insan hakları sorunlarının derinleşmesine ve yeni ihlalleri gündeme getirmektedir. İnsan Hakları Evrensel Beyanname, bireylerin onurunu ve haklarını korumayı vurgulasa da zorbalık bu hedefle çalışmaktadır. Bu nedenle zorbalık problemi toplumun insan hakları odaklı bir yapıya dönüşmesini engelleyerek çeşitli çatışmaları beraberinde getirmektedir.

Zorbalık, insan hakları sorunlarının yanı sıra hayvan hakları sorunlarını da tetiklemektedir. Nitekim zorbalık her ne kadar insana yönelik zarar verici eylemler üzerinden incelense de hayvanlara yönelik gerçekleştirildiği gibi hayvanlara yönelik duyarlılığı da azaltabilmektedir. Nitekim Ascione, hayvanlara şiddet uygulayan bireylerin çoğunlukla geçmişte zorbalık davranışlarına maruz kaldığını ifade etmektedir.⁶⁵ Öte yandan zorbalık güç temelli gerçekleştiğinden hayvanlar, kurban olma potansiyeli taşı-

⁶⁵ Frank R. Ascione, "Children Who Are Cruel to Animals: A Review of Research and Implications for Developmental Psychopathology," *Anthrozoös*, C. 6, S. 4 (1992), s. 226-247.

maktadır. Yerleşik zorbalık kültürü olan başka bir ifadeyle zorbalığın alışlageldiği toplumlarda, hayvan hakları ihlallerine karşı duyarsızlaşmayla karşılaşmak kaçınılmazdır. Bu nedenle zorbalığın hayvan hakları ihlallerinin yaygınlaşmasında etkili bir problem olduğu anlaşılmaktadır.

Zorbalık özellikle güç dengesizliğinden ortaya çıkan bir davranış olduğundan bu noktada çocuklar ve kadınlar en savunmasız gruplar olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar özellikle okullarda akran zorbalığının hedefi olurken okul dışı sosyal yaşamda yetişkinler tarafından da zorbalığa maruz kalmaktadır. Aynı zamanda zorbalığın çocukları yalnızca okullarda değil, evde ve sosyal çevrelerinde de istismara uğramaya daha açık hale getirmektedir. Bu bağlamda zorbalık çocuklara daha savunmasız hale getirip, sınırlarını koruyamamalarına ve bu da çeşitli istismarlara maruz kalmalarına neden olmaktadır. UNICEF'in 2014 yılına ait *Hidden in Plain Sight: A Statistical Analysis of Violence Against Children* raporunda zorbalık, çocuk istismarına ve çocuk haklarının ihlaline neden olan bir unsur olarak değerlendirilmektedir.⁶⁶ Bu nedenle zorbalık çocuk hakları açısından ciddi ihlallere yol açan, çocuk istismarı ve çocuk hakları ihlallerini arttırdığından veya neden olduğundan çocukların sağlıklı bir şekilde gelişimlerini sürdürmelerini engeller niteliktedir. Nitekim zorbalığa uğrayan çocuklar okuldan kaçma eğilimi ve hatta okulu bırakma gibi durumların yaşanması BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin⁶⁷ 28. Maddesinde belirtilen "her çocuğun eğitim hakkı"nın ihlaline karşılık gelmektedir. Adı geçen sözleşmenin 19. Maddesinde belirtilen her çocuğun şiddet, istismar ve ihmalden korunması gerektiği, 2. Maddesinde yer alan ırkı, dili, dini, cinsiyeti ya da herhangi bir özelliği nedeniyle ayrımcılığa uğramaktan korunması gerektiğini belirten maddeler karşısında zorbalığın hak ihlallerini ortaya çıkaran bir davranış olduğu açıktır. Öte yandan zorbalığa uğrayan çocukların sadece ruhsal veya psikolojik değil, fiziksel sağlıkları da etkilendiğinden, zorbalık çocuk haklarının sağlıklı ilgili hükümlerini ihlal etmektedir. Çeşitli ruhsal veya fiziksel rahatsızlıkların yanı sıra kendine zarar verme veya intihar etme girişimini de tetiklemektedir. İşte bu noktada bir diğer sosyal problem olan intihar sorunu

⁶⁶ UNICEF, *Hidden in Plain Sight: A Statistical Analysis of Violence Against Children*, New York: UNICEF, 2014.

⁶⁷ Birleşmiş Milletler (BM), *Çocuk Hakları Sözleşmesi*, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989, <https://www.unicef.org/turkey/cocuk-haklari-sozlesmesi>.

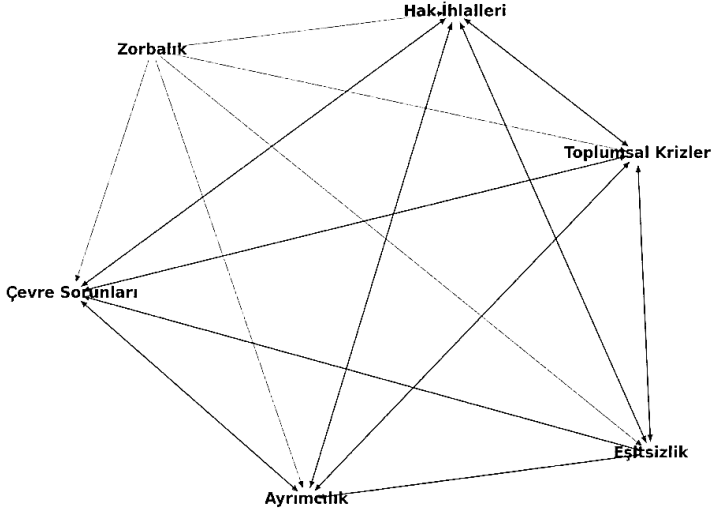
da ortaya çıkmaktadır.

Zorbalık, bireylerin maruz kaldığı ısrarcı zarar verici davranışlar karşısında çeşitli psikolojik ve sosyal sorunlar yaşayan bireyler, bu sorunlarla baş edemediğinde intihara yönelme eğilimleri artmaktadır. Hawker ve Boulton'un çalışmasında özellikle akran zorbalığı karşısında bireylerin yaşadığı duygusal problemlerin intihar düşüncelerini tetiklediği ileri sürülmektedir.⁶⁸ Öte yandan Dünya Sağlık Örgütü (WHO) zorbalığın intihar vakalarının önemli bir öncülü olduğunu vurgulamaktadır.⁶⁹ Görüleceği üzere zorbalık, bireyde duygusal travma yaratıp sosyal izolasyona sürükleyerek intihar vakalarının da artmasında etkili bir role sahiptir.

Zorbalık, insanlara ve hayvanlara yönelik çeşitli sorunlara yol açsa da zorbalığın doğaya karşı da etkileri bulunmaktadır. Özellikle empati eksikliğinden kaynaklanan zorbalık sadece insan veya hayvanlara değil, çevreye karşı da duyarsızlığı beraberinde getirmektedir. Nitekim doğaya zarar veren bireylerin sıklıkla diğer canlılara da zarar verdiği ve çevresel değerlere karşı da sorumsuz davrandığı görülmektedir. İşte bu durum çevre ve sürdürülebilirlik sorunlarına zemin hazırlar niteliktedir. Güçlü tarafın zayıf tarafı sömürmesi hem bireyler arası hem de insanlar ve doğa arasındaki ilişki de de mevcuttur. Bu nedenle özellikle büyük şirketlerin çevresel kaynakları bilinçsizce kullanması, doğayı sömürmesi ve yerel halkların yaşam alanlarını tahrip etmesi, söz konusu güç dengesizliğinin geniş ölçekteki yansımasıdır. Böylece zorbalık, kolektif eylem gerektiren sürdürülebilirlik projelerine katılımı azaltabileceği gibi zorba tutumlar sürdürülebilirlik çabalarının başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olabilmesi de mümkündür.

⁶⁸ Hawker, Boulton, a.g.m., s. 447.

⁶⁹ World Health Organization (WHO), *Preventing Suicide: A Global Imperative*, Geneva: World Health Organization, 2019, s. 36.



Şekil 2: Sosyal Problemler Arasındaki İlişki

Şekil 2’de, tüm sosyal problemlerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu ve bu problemlerin temelde zorbalık olgusunun farklı düzeylerdeki yansımaları olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu perspektiften baktığımızda, örneğin hak ihlallerinin ekonomik, cinsiyet temelli veya siyasal eşitsizliklerden kaynaklı olmasıyla birlikte ayrımcılık şekilleriyle pekiştirilmesi nedeniyle eşitsizlik ve ayrımcılık sorununun getirilerindendir. Nitekim cinsiyet eşitsizliği kadın haklarının ihaleline neden olurken ayrımcılığın insan hakları ihlaline yol açabileceği de açıktır. Hava, su, toprak kirliliği, iklim değişikliği gibi çevre sorunları, ekolojik alanla sınırlı kalmayıp göç, yoksulluk gibi sonuçlara yol açarak çeşitli toplumsal krizlerin oluşumuna da zemin hazırlamaktadır. Öte yandan toplumsal krizler olarak sınıflandırabileceğimiz intihar, şiddet, suç, bağımlılıklar, savaş ve terör olayları gibi sorunlarla eşitsizlik, ayrımcılık, çevre sorunları ve çeşitli hak ihlallerinin doğması da kaçınılmazdır.

Zorbalık ise tüm bu sosyal problemlerin bireyler arası ilişkiler ve günlük yaşam pratikleri bağlamında ortaya çıkan toplumsal

etkileşimler olarak mikro düzeyde yeniden üretildiği bir alanı işaret etmektedir. Okul, aile, arkadaş grupları veya iş yaşamı gibi doğrudan sosyal temasın yaşandığı alanlarda zorbalık, bireylerin güç ilişkilerini nasıl kurduklarını ve sürdürdüklerini görünür kıldığından makro düzeyde var olan toplumsal güç dengesizliklerinin, adaletsizliklerin ve ayrımcılık biçimlerinin küçük ölçekte yeniden üretilmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yaygın olduğu toplumlarda kız çocuklarının daha fazla zorbalığa maruz kalması, ya da etnik farklılıklara dayalı önyargıların öğrenciler arasında dışlanma ve sözel zorbalık şeklinde tezahür etmesi, makro düzeydeki yapısal sorunların mikro düzeydeki göstergeleridir. Benzer şekilde ekonomik eşitsizlikler, gibi ayrımcılığa neden olan faktörlerde çocukların okul ortamındaki sosyal ilişkilerinde dışlanmasına ve zorbalığa daha açık hale gelmesine neden olabilmektedir.

Şekil 2 de merkezde yer alan zorbalık problemi, diğer sosyal problemleri besleyen, ortaya çıkışını hazırlayan ve sürekliliğini güçlendiren bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Nitekim okullarda zorbalıkla etkili yöntemlerle mücadele edilmemesi ve bu sorunun aşılmaması hem okul hayatı esnasında hem de okul sonrası yaşamın her alanında eşitsizlik, ayrımcılık, hak ihlalleri, çevre sorunları gibi zorbalığın farklı yansımalarını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda zorbalık, cinsiyet, ırk, engellilik, sosyo-ekonomik durum gibi farklılıklara yönelik olumsuz algıları güçlendirerek ayrımcılığın meşrulaşmasına katkı sağlamasıyla uzun vadede kadın hakları, çocuk hakları ve insan hakları ihlallerini besleyen bir döngü yaratmaktadır. Bununla birlikte zorbalıkla baş edememe sorunu olarak zorbalığın sürekliliği, toplumsal güveni sarsarak birlik beraberlik ve dayanışma kültürünü de aşındırarak toplumsal krizlerin derinleşmesine zemin hazırlamaktadır. O halde zorbalık tek başına sınırlı bir sorun olmayıp geniş kapsamda farklı sorunlara yol açan, söz konusu sorunları arttıran temel bir belirleyici nitelikte olgudur.

Sonuç olarak zorbalığın sosyal problemlerin ortaya çıkmasında ve artmasında önemli bir rol oynadığı açıktır. Bireylerarası ilişkilerde başlayan zorbalık, toplumu hatta sosyal sorunları etkileyen ciddi bir sosyal sorun olarak ırkçılıktan çevre sorunlarına, hayvan haklarından cinsiyet eşitsizliğine kadar birçok sorun, zorbalığın doğrudan veya dolaylı etkileriyle derinleşmektedir. Bu bağlamda her türden zorbalık eylemi tüm toplumların adalet, eşitlik ve sür-

dürebilirlik ilkeleriyle uyum içinde yaşama çabasını zedelemektedir. Zorbalığın yaygın olduğu toplumlarda empati eksikliği, güven kaybı ve sosyal bağların zayıflaması gibi sonuçlar sosyal problemlerin çözümünü de zorlaştırarak mevcut sorunları yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Öyleyse bu noktada zorbalıkla mücadele etmek hem bireysel ilişkiler hem toplum sağlığı açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle zorbalıkla mücadelede etkili yöntemlerin belirlenmesini ve uygulanmasını gerektirdiğinden mevcut yaklaşımların yeterliliği ve kalıcılığını da sorgulamak gerekmektedir.

10. Zorbalıkla Mücadelede Öne Çıkan Yöntemler

Zorbalık, bireylerin psikososyal gelişimini ve toplumsal uyumunu olumsuz etkileyen karmaşık bir problem olduğundan bu soruna yönelik geliştirilen müdahale stratejileri; okul temelli programlar, bireysel psikolojik destek yaklaşımları, aile ve toplum odaklı eğitim girişimleri ile dijital platformlarda uygulanan teknolojik çözümleri kapsamaktadır. Dünyada zorbalıkla mücadelede okul temelli olarak STAC, Theory of Reasoned Action (TRA), The Student and Family Office (SFO), DT-SVM, OLWEUS, KiVa, The Cyber Friendly Schools (CFS), My Cyber Friendly Schools (CFS), My Teaching Partner Secondary (MTP-S), No Trap, CORE, ViSC, Matters, Then Active-Start, The ABBL, SEHER programları kullanılmakta olup KiVa, OLWEUS (OBPP), No Trap, ViSC'in diğer programlara göre uzun süreli olması ve örneklem büyüklüğü nedeniyle daha fazla öğrencide beceri geliştirme üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir.⁷⁰

⁷⁰ Aysel Uysal Toraman, Şenay Dağhan, Özlem Kısa, "Akran Zorbalığını Önlemede Okul Tabanlı Müdahale Programları: Sistematik Derleme," *Humanistic Perspective*, C. 3, S. 3 (2021), s. 359–399.

Klasik Programlar	Modern Programlar
Olweus	DT-SVM
ViSC	SEHER
Matters	ABBL
NoTrap	CORE
The Cyber Friendly Schools (CFS)	STAC
My Cyber Friendly Schools	The Student and Family Office (SFO)
My Teaching Partner Secondary (MTP-S)	Theory of Reasoned Action (TRA)
	KiVa
	Then Active-Start

Tablo 3: Zorbalıkla Mücadelede Öne Çıkan Yöntemler

Tablo 3'te görüleceği üzere zorbalıkla mücadelede öne çıkan yöntemleri, klasik ve modern programlar olarak sınıflandırmak mümkündür. Klasik programlar öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler arasında farkındalık yaratmayı hedefleyerek disiplin yönetimi, grup eğitimleri ve okul içi düzenleme gibi yöntemlerle öne çıkarken modern programlar, teknolojinin ve veri analizinin gücünü kullanarak bireyselleştirilmiş çözümler sunmaktadır. Bununla birlikte modern programlar yapay zeka destekli izleme sistemleri, psikolojik destek programları ve siber zorbalığa yönelik müdahaleleriyle öne çıkmaktadır.⁷¹

Olweus tarafından geliştirilen OBPP, zorbalıkla mücadele öncü yöntemlerden biridir. Program, okul iklimini değiştirmeye, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını düzenleme stratejilerini içermekle birlikte programın temel amacı öğrenciler arasında güç dengesizliğine dayalı olumsuz davranışların önüne geçerek olumlu sosyal ilişkileri teşvik etmektir.⁷² Bu bağlamda söz konusu program sınıf içi gözlemler, öğretmen eğitimleri, öğrenci destek

⁷¹ Dorothy L. Espelage, Jun Sung Hong, Mihyun A. Rao, Robert Thornberg, "Understanding School Bullying: A Social-Ecological Perspective," *American Psychologist*, C. 73, S. 3 (2018), s. 240-255.

⁷² Olweus, a.g.e., 1993.

sistemleri ve aile iletişimi gibi çoklu bileşenleri içererek zorbalık vakalarını en aza indirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda Olweus programının ana odak noktası okulu iklimini değiştirmek ve zorbalık yapan öğrencileri cezalandırmak veya davranışlarını değiştirmeye yöneliktir. Olweus, programı uygulayan okullarda %30 a kadar azalma sağlandığını belirtmektedir. Ancak Salmicalli ve diğerleri Olweus'un genel okul iklimini değiştirmede yetersiz kaldığını belirlemekle birlikte Ttofi ve Farrington⁷³ Ortaokul ve Lise öğrencilerinde programın daha az etkili olduğunu raporlamaktadır. Başka bir çalışmada da Olweus programının genellikle kısa vadeli etkililik ile sınırlı kalarak öğrencilerin uzun vadeli davranış değişiklikleri üzerinde daha sınırlı etkiler gösterdiği tespit edilmiştir.⁷⁴ Öte yandan Hawkins ve diğerleri söz konusu programın her kültürde aynı başarıyı gösteremeyebileceğini vurgulamaktadır.⁷⁵

Finlandiya merkezli olan KiVa programı ise zorbalığı hem bireysel hem de grup düzeyinde ele alarak zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yanında durmayı teşvik eden bir sosyal norm oluşturmaya hedeflemektedir. KiVa'nın amacı zorba ve mağdurları değil, tanık olan öğrencileri de sürece dahil ederek zorbalığı sürdüren sosyal dinamikleri kırmaktır. Bu sayede zorbalık olaylarında tanıkların mağduru desteklemekte çekimser bir tavır sergilemeleri yerine gerekli müdahalelere başvurabilme cesaretleri artırılmaktadır. KiVa programı, okul çapında, öğretmen ve öğrenci eğitimi temelinde zorbalığı önlemeye yönelik müdahale stratejilerini kapsamaktadır. Okulda belirlenen öğretmenlerden oluşan bir ekip, zorbalık olaylarını rapor eden öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak, zorbanın davranışlarını değiştirmesi teşvik edilirken, mağduru ise psikolojik iyi oluşları artırılmaktadır. Olaya şahit olanlar ise mağduru desteklemeye yönelik cesaretlendirilmektedir. Salmivalli ve diğerleri tarafından yapılan çalışmada⁷⁶ KiVa

⁷³ Maria M. Ttofi, David P. Farrington, "Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic Review," *Journal of Experimental Criminology*, C. 7, S. 1 (2011), s. 1-16.

⁷⁴ David P. Farrington, Maria M. Ttofi, "School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization: A Systematic Review," *Campbell Systematic Reviews*, C. 5, S. 1 (2009), s. 1-179.

⁷⁵ J. David Hawkins, Debra Pepler, Wendy M. Craig, "Psychosocial Correlates of Bullying and Victimization in Schools," *Social Development*, C. 10, S. 2 (2001), s. 263-284.

⁷⁶ Christina Salmivalli, Antti Kärnä, Erkki Poskiparta, "Developing and Evaluating the KiVa Antibullying Program," *New Directions for Child and Ado-*

uygulanan okullarda zorbalık oranlarında %30-50 arasında azalma gözlenirse de Garandeau ve diğerlerinin çalışmasında KiVa'nın özellikle ilköğretim düzeyinde daha etkili olduğunu ergenlik dönemindeki öğrencilerde etkisinin azaldığını ortaya koymaktadır.⁷⁷

Zorbalıkla mücadelede öne çıkan bir diğer program olan No Trap, Prof. Ersilia Menesini tarafından koordine edilen Floransa Üniversitesi tarafından tasarlanmış ve test edilmiştir.⁷⁸ Zorbalığa karşı koruma ve olumsuz davranışlara karşı direnç geliştirme amacını taşımaktadır. Öğrencilerin zorbalık olaylarını fark etme, bu tür olaylara uygun tepki verme ve zorbalığa karşı birlikte hareket etme becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Program zorbalık yapan kişilere karşı koymaya teşvik ettiğinden özellikle öğrencilerin zorbalık durumlarına karşı tepkilerini değiştirmeyi hedeflemektedir. Ergenleri hedef alan zorbalık ve siber zorbalığa karşı çevrimiçi ve okul tabanlı evrensel bir müdahale programı olarak öne çıkan No Trap, siber zorbalığı azaltmada en etkili programlardan biridir. Ancak bazı çalışmalarda programın sürdürülebilirliği ve öğrencilerin sürekli katılımının sağlanması konusunda zorluklar yaşandığını göstermektedir. Öte yandan teknolojik gelişmelerin hızlı değişmesi, yeni sosyal medya platformlarının ortaya çıkması da programın uzun vadeli etkinliğini sınırlandıran faktörlerden biridir.

ViSC (Viennese Social Competence Program), zorbalıkla mücadelede yönelik geliştirilen okul temelli programlardan bir diğeri olup Avusturya'da Spiel ve ekibi tarafından geliştirilen, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanarak zorbalık gibi olumsuz davranışları önlemeyi hedefleyen bir programdır.⁷⁹ Bu bağlamda söz konusu program, öğrencilerin zorbalık olaylarına uygun şekilde müdahale etmelerini ve şiddet içermeyen yollarla çözüm üretmelerini sağlamaktadır. ViSH programı her ne kadar

lescent Development, C. 2013, S. 133 (2013), s. 27-44.

⁷⁷ Claire F. Garandeau, Inge A. Lee, Christina Salmivalli, "The Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in the Netherlands: A Cluster-Randomized Controlled Trial," *Journal of Applied Developmental Psychology*, C. 35, S. 5 (2014), s. 427-437.

⁷⁸ Şehri Doğan, "Okul Temelli Zorbalık Önleme Programlarının İncelenmesi," *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, C. 8, S. 17 (2022), s. 669.

⁷⁹ Christian Spiel, Dagmar Strohmeier, "National Strategy for Violence Prevention in the Austrian Public School System: Development and Implementation," *International Journal of Behavioral Development*, C. 35, S. 5 (2011), s. 412-418.

zorbalıkla mücadelede etkili bir araç olsa da uzun vadeli etkilileri konusunda bazı sınırlılıkları içermektedir. ViSC'in başarılı olması için okul kültürünün tam anlamıyla değişmesi, bunun için de öğretmenlerin ve okul yönetiminin programa tam olarak dahil olması gerekmektedir. Ancak bazı okullarda öğretmenlerin programa yeterince bağlı kalmadığı gözlemlenmiştir.

Olweus programının ana hedefi zorbalık davranışlarını kontrol altına almak olduğundan disiplin temelli önlemleri benimserken, KiVa programı, seyirci konumundaki öğrencilerin müdahalesini arttırmayı içerdiğinden empati ve bilinçlendirme odaklıdır. NoTrap! ise öğrencilerin akran desteğiyle zorbalıkla mücadele etmesini sağlamaya yönelik olup özellikle çevrimiçi zorbalıkla mücadele konusunda öne çıkarak öğrenciler arasındaki dayanışmayı hedeflerken, ViSC programının sosyal beceri eğitimi ve okul kültürünü dönüştürmeyi hedeflediğinden okul temelinde sistematik değişimi temele almaktadır. Bu programların ana hedeflerinden hareketle müdahale stratejilerini aşağıdaki maddelerle özetlemek mümkündür:

- Olweus, sert disiplin kuralları, okul genelinde sıkı denetim ve öğretmen eğitimlerini benimsemektedir.
- KiVa, zorbalığa tanık olan öğrencilerin farkındalığını artırma, empati geliştirme ve dijital materyallerle öğrencileri bilinçlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır.
- NoTrap! akran destek grupları, öğrenciler arası dayanışma, çevrimiçi zorbalıkla mücadele mekanizmalarına dikkat çekerek zorbalığa karşı bilinç oluşturmaya benimsemektedir.
- ViSH, sosyal beceri eğitimleri, öğretmen destek programları, okul kültürünü iyileştirmek amacıyla öğretmen eğitimleri ve sosyal beceri programları düzenlenmektedir.

Görüleceği üzere Olweus, cezalandırıcı bir yaklaşımı benimserken, KiVa öğrencilerin bilinçlenmesin ve zorbalık karşıtı bir okul kültürü oluşturmakla ilgilenen bir yöntemdir. ViSC öğretmenlerin aktif rol almasını sağlarken, NoTrap! öğrenci merkezli ve akran desteğine dayalı olup özellikle dijital zorbalık konusunda diğer programlardan ayrılmaktadır. Olweus programı ceza odaklı olduğu için öğrencilerin zorbalık bildirimini azaltabileceğine dair eleştirilere neden olmaktadır.⁸⁰ KiVa, kültürel farklılıklara duyar-

⁸⁰ Farrington, Ttofi, a.g.m.

sız olabileceğinin yanı sıra öğretmenlerin desteği olmadan sürdürülebilirliği zordur.⁸¹ NoTrap! yalnızca gönüllü öğrencilerin katılımına bağlı olduğu için kapsayıcılığı da düşükken, ViSC kısa vadede etkili olup uzun vadede davranış değişikliği sağlamak için sürekli destek gerektirmektedir.⁸²

Zorbalıkla mücadelede öne çıkan veya kabul görmüş ve en yaygın olan yöntemler olarak Olweus, KiVa, No Trap, ViSC programları oldukça önemli olup, yapılan çalışmalarda zorbalık davranışlarının etkilerinde azalma görüldüğü ortaya koyulduğu açıktır. Ancak söz konusu programlar, teorik olarak zorbalıkla mücadele umut vadetse de pratikteki sınırlılıklar ve aksaklıklar nedeniyle uzun vadeli ve köklü bir dönüşüm yaratamadıkları da ortadadır. Nitelim aynı program farklı ülkelerde farklı sonuçlar doğurarak bu değişkende okul müfredatı, öğretmen yeterlilikleri, ülkenin sosyoekonomik durumu, ebeveyn stilleri gibi pek çok faktör etkilidir.⁸³ Bu nedenle mevcut zorbalık önleme programları veya yöntemleri her ülkede ve kültürel bağlamda beklenen etkiyi yaratmayabilmektedir. Bu nedenle zorbalıkla mücadele yöntemlerinin her topluluk için özgün ve yerel koşullara uygun şekilde uyarlanması oldukça önemlidir.

Söz konusu programların ana hedefleri ve mücadele stratejilerinin farklı olduğu açıktır. Her biri zorbalıkla mücadelede farklı yollar izlese de hiçbirisi tam anlamıyla etkili ve her bağlama uygun bir çözüm sunmamaktadır. Nitekim Olweus gibi ceza odaklı programlar öğrencileri cezalandırarak sorun çözmeyi hedeflerken, KiVa, ViSCH, NoTrap! gibi daha modern yaklaşımlar öğrencilerin farkındalığını arttırmaya ve aktif katılımcılar haline getirmeye çalışmaktadır. Ancak bu programların hiçbirisi eleştirel düşünmeyi, etik sorgulamayı ve değerler üzerinden uzun vadeli bir farkındalık oluşturmaya hedeflemediği gibi bu türden bir hedefe yönelik çözüm stratejileri sunmamaktadır.

Bu noktaya kadar otaya koyulan analizlerden anlaşılacağı üzere

⁸¹ Claire F. Garandeau, Erkki Poskiparta, Christina Salmivalli, "Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Antibullying Program: A Comparison of Two Approaches," *Journal of Abnormal Child Psychology*, C. 42, S. 6 (2014), s. 981-991.

⁸² Maria Atria, Christian Spiel, "Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: Program and Evaluation," *Swiss Journal of Psychology*, C. 66, S. 3 (2007), s. 169-177.

⁸³ Doğan, a.g.e., s.674.

zorbalık, bireysel davranış bozukluğu olmanın ötesinde, toplumsal bir sorundur. Bu olgunun kökeninde genellikle empati eksikliği, saygı yoksunluğu gibi etik değer eksikliği bulunmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde ele alınan noktalardan hareketle, zorbalık etik değer eksikliğine dayandığından, zorbalıkla mücadele yöntemlerinin uzun vadede etkili olmamasının en temel nedeni problemin kökenine ilişkin başka bir ifadeyle etik değer kazanımına yönelik bir çözüm sunulmamasıdır. Zorbalık yalnızca bireysel bir davranış bozukluğu değil, toplumsal bir sorun olduğundan zorbalıkla mücadelede yalnızca bireylerin davranışlarını değiştirmeyi hedefleyen yaklaşımlar yeterli olmayıp, aynı zamanda etik değerlerin bireylere kazandırılmasını ve toplumsal düzeyde bir farkındalık yaratılmasını amaçlayan kapsamlı bir değerler eğitimi sürecine ihtiyaç vardır. Bu süreç, bireylerin başkalarına karşı empati kurabilmesini, etik bir sorumluluk bilinci geliştirebilmesini ve kendi eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilmesini sağlamayı hedeflemelidir. Çünkü yapılan araştırmaların gösterdiği üzere, zorbalık etik değerlerin içselleştirilmemesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir olgudur.⁸⁴ Bu kapsamda zorbalık, bireysel saldırganlığın dışavurumu olmasının yanı sıra temelde saygı, adalet, eşitlik, sorumluluk, hoşgörü, dayanışma, yardımlaşma gibi etik değerlerin yetersizliğinden kaynaklanan bir sosyal problemdir. Nitekim etik değerler, bireylerin başkalarının haklarının gözetilmesi, farklılıkları kabul etmesi, güç ilişkilerini adil bir şekilde kurmasını sağlayan normatif çerçeveyi oluşturduğundan bu değerlerin içselleştirilmemesi veya yetersizliği, bireylerin başkaları üzerinde çeşitli şekillerde zarar verici eylemlere başvurmalarını kolaylaştırmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünün son başlığında ele alındığı üzere zorbalıkla mücadele de öne çıkan yöntemlerin çoğu kısa vadeli davranış değişikliğini hedefleyen, disiplin uygulamaları, cezai yaptırımlar veya farkındalık kampanyaları içeren yöntemlerdir. Fakat tüm bu yöntemler, etik değer kazanımına ilişkin eğitici bir nitelik taşımadığından sorunun kökenine ilişkin bir çözüm sunmayıp uzun vadede kalıcı etki yaratması mümkün değildir. Mevcut yöntemler zorbalığı engellemeyi hedeflerken, bireylerin içsel değer ve etik anlayışlarını geliştirmekten ziyade dışsal faktörler; kurallar ve yaptırımlar gibi yöntemler üzerine yoğunlaşmaktadır. Oysa zorbalık, bireylerin yal-

⁸⁴ Lawrence Kohlberg, *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, San Francisco: Harper & Row, 1981; Larry Nucci, *Education in the Moral Domain*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

nızca psikolojik ve fiziksel sağlığını tehdit etmekte kalmayıp, aynı zamanda toplumsal dayanışma ve huzuru da sarsmaktadır. Bu durum, bireylerin birbirine karşı anlayış ve güven geliştirmesini güçleştirerek toplumsal problemlerin çözümüne engel teşkil etmektedir. Bu nedenle yalnızca davranış değiştirme odaklı yaklaşımlar değil, kişisel ve toplumsal etik değerlerin güçlendirilmesi de bir zorunluluk halini almaktadır. Zorbalıkla mücadelede kalıcı bir çözüm için öğrencilerin empati, adalet, saygı, hoşgörü gibi değerleri içselleştirmeleri ve bu değerleri ceza alsın almasın, günlük yaşamlarında uygulamaları gerekmektedir. Bu nedenle zorbalık yapan öğrenci ceza alacağı için değil, zaten yapmaması gerektiğinin bilincinde olduğu için zorba davranışını tercih etmemesi sağlanmak hedef haline getirilmelidir. Öyleyse zorbalığın etik değer eksikliğine dayalı bir sosyal problem olarak ele alınması, çözüm yollarının da değer temelli bir eğitimle kurgulanmasını zorunlu kılmaktadır. Nitekim eğitim ortamında sadece akademik başarı değil, etik bilinç ve değer kazanımına odaklanan yaklaşımlara başvurmak gerekmektedir. Bu nedenle zorbalıkla mücadelede etkili bir çözüm için bireylere bilişsel düzeyde öğretmekle sınırlı kalmayıp bu değerlerin davranışa dönüşmesini sağlayan yöntemlere başvurmak kaçınılmazdır.

O halde zorbalıkla etkin bir şekilde mücadele edebilmek için öncelikli olarak sorunun kaynağına inen, bireylerin empati, hoşgörü ve adalet duygularını geliştiren bir yönetime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede, P4C -Çocuklar için Felsefe- yöntemi, bireylerin etik değerler ve sosyal problemlere dair eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Çalışmada bu noktadan itibaren söz konusu zorbalık problemi ve nihayetinde sosyal problemlere karşı bir çözüm yöntemi olup olamayacağı incelenecek olan P4C'nin zorbalık problemi karşısındaki rolünü ve etkisini ortaya koymanın ilk aşaması mahiyetinde yöntemin kapsamlı bir analizi sunulacaktır.



BÖLÜM II

P4C'nin (Çocuklar için Felsefe) Tarihsel ve Kuramsal Analizi

Çocuklar için Felsefe (*Philosophy for Children*) veya P4C ifadesi, iki ayrı olguyu bir araya getiren bir kavramdır. Bu kavramın bir tarafında geleneksel olarak yetişkinlere özgü olduğu varsayılan “felsefe” yer alırken, diğer yanda henüz zihinsel ve ahlaki gelişimi tamamlanmamış bireyler olarak görülen “çocuk” kavramı bulunmaktadır. Bu nedenle kavram, içerdiği bileşenler ve bu bileşenler arasındaki ilişkinin niteliği bakımından tek tek incelenmeyi gerektirmektedir.

Etimolojik olarak “felsefe” terimi, Yunanca *philosophia* sözcüğünün *philo* (sevgi) ve *sophia* (bilgelik) köklerinden türetilerek “bilgelik sevgisi” anlamına gelmektedir. Bir bütün olarak varlığın doğası, bilgi ve hayatın yaşam tarzıyla ilgili, özü itibarıyla akla dayanan, eleştirel düşünmeyi kapsayan önemli ölçüde sistematik bir disiplindir.¹ Antik Yunan’da felsefe, insanın varlık, bilgi, değer, düşünme ve anlam gibi temel sorularla yüzleştiği bir sorgulama biçimi olarak başlangıçta doğa filozoflarının evreni anlamlandırma çabası olarak başlayıp Sokrates ile etik, siyaset ve bilgi sorunları üzerine sistematik düşünmeye dönüşmüştür. Bu bağlamda felsefe, insanın dünyaya ve kendine dair duyduğu merakla başlayan, temellendirmeye dayalı sorgulayıcı bir düşünme pratiğine dayalı disiplindir.

Türkçede “çocuk” kelimesi, Eski Türkçede “çoğ” kökünden gele-

¹ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 5. baskı, İstanbul: Say Yayınları, 2015.

rek “çoğalmak, büyümek” anlamlarıyla ilişkilidir.² Bu köken, çocuğun gelişime açık, potansiyel taşıyan bir varlık olduğunu gösterir niteliktedir. Batı dillerinde ise “çocuk” anlamına gelen *child* (İngilizce), *kind* (Almanca) gibi sözcükler, aynı zamanda “nesil” ve “soydan gelen” anlamlarına karşılık gelmesi, çocuğun hem biyolojik bir varis hem de kültürel bir taşıyıcı olduğu düşüncesini yansıtmaktadır.

Bu iki terimin bir araya gelmesiyle oluşan “Çocuklar için Felsefe” ifadesindeki “için” edatının işlevi kavramın anlamını ortaya koymakta belirleyici role sahiptir. Bu rolü felsefenin sadece yetişkinlere yönelik olduğu iddiasına karşı bir tavır olarak yorumlamak mümkündür. Bu bağlamda “Çocuklar için Felsefe” ifadesi, çocuklara sadece felsefi bilgiler sunmayı değil, çocukların felsefe yapmasını mümkün kılan bir yöntemi kapsamaktadır. Bu yönüyle P4C, felsefenin çocuklara indirgenmiş bir versiyonu değil; çocukların kendi dünyalarından hareketle felsefi düşüncüyü deneyimlemelerini sağlayan bir pedagojik yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuklar için Felsefe veya kısaltılmış haliyle P4C hareketinin tarihsel ve kuramsal yönlerini incelemeye başlamadan önce, bu yaklaşımın merkezinde yer alan “çocuk” kavramının çok katmanlı doğasını açıklamak gerekmektedir.³ Çocuk kavramı disiplinler arası bir perspektif gerektiren çok yönlü bir kavram olup çeşitli anlamlarla ele alınması mümkündür. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre çocuk, 18 yaşından küçük bireydir. Ancak çocuk kavramı yalnızca bir yaş aralığı ile sınırlı değil, biyoloji, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi çeşitli disiplinler tarafından farklı anlamlarla karşımıza çıkmaktadır. Biyolojik açıdan çocukluk, fiziksel ve nörolojik gelişimin en hızlı olduğu doğumdan ergenliğe kadar uzanan dönemdir. Psikolojik açıdan ise çocukluk, bireyin kimlik inşasının temellendiği, duygusal düzenleme kapasitesinin geliştiği, temel bağlanma ilişkilerinin kurulduğu ve zihinsel temsillerin biçimlendiği bir süreci içermektedir. Sosyolojik açıdan çocuk, ait olduğu kültürün değerleriyle ve toplumsal kurumlar içerisinde şekillenen bir birey konumundadır. Eğitim bilimleri açısından ise çocuk, gelişimsel özellikleri doğrultusunda öğrenmeye açık, anlam kurma ve düşünme kapasitesi bulunan bir öznedir.

² Hakan Aydemir, “Çocuk” Sözcüğünün Etimolojisi Üzerine. Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (12), 1-18. 2018. DOI: 10.29000/rumelide.472749

³ Umut C. Karadoğan, “Çocuk ve Çocukluk” Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi”, *Çocuk ve Medeniyet*, 4 (7), 2019, s. 195-226

Çocuk, doğası gereği merak eden, sorgulayan, anlam arayan bir varlıktır. Bu özellikleriyle çocuk hem öğrenmeye açık hem düşünmeye de eğilimlidir.⁴ Ancak geleneksel eğitim anlayışı, çoğu zaman bu düşünsel potansiyeli bastırmakta, çocuğu edilgen bir bilgi alıcısına indirgemektedir. İşte tam da bu noktada, çocuğun felsefi kapasitesini merkeze alan ve onun düşünsel gelişimini sistematik biçimde desteklemeyi amaçlayan P4C yaklaşımıyla karşılaşmaktayız. Bu noktadan itibaren çalışmanın bu bölümünde, P4C'nin tarihsel ve kuramsal çerçevesinde kapsamlı bir analiz sunulacaktır. Bu doğrultuda ilk olarak P4C'nin ortaya çıkışına ve tarihsel gelişim sürecine odaklanılacak; ardından bu yaklaşımın beslediği felsefi ve kuramsal temeller değerlendirilecektir. Sonraki aşamada, P4C'nin temel düşünme modeli olan "4C" (eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birlikçi düşünme) ele alınacak; bu modeli mümkün kılan yöntemsel yapılar ve uygulama aşamaları açıklanacaktır. İlerleyen bölümlerde ise P4C pratiğinde öne çıkan kuramsal yaklaşımlar detaylandırılarak P4C'nin kuramsal zemininden toplumsal yaşama uzanan etkileşim alanları ekseninde teorik olarak derinlemesine analiz edilecektir.

1. P4C'nin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

20. yüzyılın ikinci yarısı, dünya genelinde olduğu gibi Amerika Birleşik Devletleri'nde de toplumsal ve siyasal olayların getirisiyle eleştirel düşüncenin, özgürlük arayışının ve eğitimde dönüşüm taleplerinin ön plana çıktığı bir dönem olmuştur. Özellikle 1960'lar ve 1970'ler, sivil haklar hareketi, Vietnam Savaşı karşıtı gösteriler ve kuşaklar arası değer çatışmaları gibi etkenler yoğun bir dönüşüm sürecine karşılık gelmektedir. Yaşanan olaylar ve toplumun çalkantılı iklimi, sadece siyaset ve toplum alanlarını değil, eğitimin temel misyonunu da sorgulatmaya başlamıştır.⁵ Mevcut eğitim sisteminin, bireyleri özgür düşünen yurttaşlar olarak yetiştirme konusundaki yetersizlikleri, akademik çevrelerde ve eğitim politikalarında derinlemesine tartışıldığı bu dönem-

⁴ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press, 1988.

⁵ Joanna Haynes, *Children as Philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, 2. b., London: Routledge, 2008. & David Kennedy, "The Philosopher as Teacher: The Role of a Facilitator in Philosophical Inquiry", *Metaphilosophy*, 35(5), 2004, ss. 744-765.

de, eğitimin demokratik değerlere hizmet etmesi gerektiği fikri giderek daha fazla benimsenerek bireyin düşünsel özgürlüğünün, eleştirel aklının ve katılımcı yurttaşlık bilincinin gelişimi eğitimin temel hedefleri arasında görülmeye başlanmıştır.⁶ Ancak söz konusu dönemde bu ideallerin okullarda hayata geçirilmesinde ciddi yapısal engeller olduğu görülmüştür. Nitekim özellikle çocukların yalnızca bilgiye maruz bırakıldığı, ancak bu bilgiyi anlamlandırma, sorgulama ve dönüştürme imkânı bulamadığı geleneksel eğitim modeli, giderek daha fazla eleştiriye maruz kalmıştır. Eğitimciler ve düşünürler, çocukların erken yaştan itibaren felsefi düşünmeyle tanışması gerektiğini savunarak, eğitimin yalnızca bilişsel yönleriyle birlikte etik ve toplumsal yönlerinin de geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir.⁷

Bu dönemde Amerika'da gelişen çeşitli reform hareketleri, eğitimi pasif bilgi aktarımı sürecinden çıkarıp, öğrenci merkezli, tartışmaya dayalı ve anlam üretmeye açık bir yapıya dönüştürmeye çalıştığı görülmektedir. Bu kapsamda özellikle Paulo Freire'nin "*ezilenlerin pedagojisi*"⁸ ve John Dewey'nin deneyim temelli eğitimi yeniden yorumlayan görüşleri⁹ bu dönemin pedagojik zeminini hazırlamıştır. Bilgileri ezberletmeye yönelik bir öğretim tarzı, bilgileri sorgulamayı, düşünmeyi ve düşünme üretimini engellediği düşüncesi giderek arttığından Eğitimde görülen bu eksiklik ise çocukların yalnızca bilgi değil, düşünmeyi de öğrenmesi gerektiğini hedefleyen bir dönüşümün ifadesi olarak Çocuklar için Felsefe yaklaşımını beraberinde getirmiştir. Nitekim tüm bu arka plan içerisinde Matthew Lipman'ın geliştirdiği Çocuklar için Felsefe - P4C- yaklaşımı, çocukların felsefi sorgulama becerilerini sistematik bir biçimde geliştirme amacı taşıyan özgün bir model olarak ortaya çıkmasıyla Lipman'ın bu girişimi yalnızca felsefeyi çocuklara indirgemek değil; aksine, çocukları filozofça düşünmeye teşvik eden pedagojik bir devrim niteliği taşımaktadır.

Çocuklar için Felsefe -Philosophy for Children- veya kısaltılmış haliyle P4C, 20. yüzyılın ikinci yarısında eleştirel düşünmeyi

⁶ Maughn Gregory, "Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue", *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 2007, ss. 667-681.

⁷ Laurance J. Splitter ve Ann Margaret Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1995.

⁸ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum, 1970.

⁹ John Dewey, *Experience and Education*, New York: Macmillan, 1938.

geliştirmek amacıyla ortaya çıkan bir pedagojik yaklaşımdır. Bu yaklaşım 1960'lı yıllarda Amerikalı filozof Matthew Lipman tarafından geliştirilerek çocuklarda erken yaşlardan itibaren eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarının gerekliliği düşüncesiyle geliştirilmiştir. Lipman'ın Colombia Üniversitesi'nde akademisyenlik yaparken yaptığı gözlemler ve deneyimler sonucunda öğrencilerinin eleştirel tavırdan uzak, akıl yürütme ve yaratıcı düşünme becerilerinin zayıf olduğunu tespit etmesiyle P4C'yi çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim modeli olarak ortaya koymuştur. 1970 yılında Montclair State College'da başlatılan ilk P4C denemeleri, Lipman'ın *Harry Stottlemeier's Discovery* adlı romanı etrafında şekillenmiştir. Bu metin, çocukların gündelik yaşam deneyimlerinden yola çıkarak soyut kavramlar üzerine düşüncelerini sağlamaya yönelik olarak tasarlanmış ve bir "sorgulama topluluğu" modeliyle uygulanmıştır.¹⁰

Lipman'ın P4C'yi geliştirmesindeki temel motivasyon yalnızca pedagojik bir yenilik arayışı değil, aynı zamanda dönemin eğitim anlayışına yönelttiği köklü eleştiridir. Bu bağlamda Lipman'ın standart eğitim modeline yönelik eleştirilerinin P4C'nin ortaya çıkışındaki belirleyici rolü olması bakımından P4C'nin ortaya çıkış sürecini ve nedenlerini anlamak için eğitime dair ortaya koyduğu analizler, ileri sürdüğü kavramlar ekseninde incelenmesi gerekmektedir.

1.1. Matthew Lipman'ın Eğitim Eleştirisinden P4C Pedagojisine

Lipman, *Thinking in Education* adlı eserinin giriş bölümünde kültürlerin ne kadar farklı olursa olsun okulların birbirlerine benzer ve dünya çağında meşru olan bir kurum olduğunu ileri sürerek eğitim sisteminin temelinde öğrenmek varsayımının bulunduğu dikkat çekmektedir. Lipman'ın bu vurgusunun en temel nedeni söz konusu eserin ilerleyen satırlarında şu şekilde belirginleşmektedir: Çocuğun düşüncesinin güçlendirilmesi ve bunun tesadüfi olmaması okulların başlıca işi olmalıdır.¹¹ Lipman açısından bu görüşü savunanlar geleceğin vatandaşları olan çocukların demokraside eğitilmesinin mantıklı olmaya yöneltmeyi gerektirdiğini ve bunun ço-

¹⁰ Matthew Lipman, *Harry Stottlemeier's Discovery*, New York: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1974.

¹¹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 2. b., Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 1.

cukların akıl yürütme ve yargılarını geliştirerek yapılabileceğini düşünmeleridir. Bu nedenle okulların çocukları büyüdüklerinde karşılaşacakları dünyaya en iyi şekilde hazırlayabilmesi için çocukların rasyonelliğini teşvik etmesi gerekmektedir. Öte yandan Lipman eğitim sistemine rağmen çocukların düşünmekten alıkonulmayacağını ifade ederek 1970'lerin ortalarından beri eğitimde düşünmenin savunucularının arttığını ve eğitimciler arasında sınıftaki düşünmenin kalitesini arttırmak iyileştirmek için farkındalık oluşmuştur.¹² Lipman düşünmeyi neyin oluşturacağını sorgulayarak düşünmenin farklı perspektiflerden farklı şekilde ele alınıp değerlendirileceğine, bununda bir karmaşa yaratacağına dikkat çekmektedir. Çünkü ona göre bir filozof düşünmeyi mantık ve rasyonaliteyi barındırdığı için yüceltirken, bir eğitimci neye inanacağımıza karar vermemize yardımcı olduğu için yüceltmektedir. Bu noktada Lipman açısından öğretmenlerin yeniden eğitilip eğitilmemesi gerektiği, eğitilecekse hangi yaklaşımın kullanılması gerektiği konusunda okul yöneticileri karar almak zorundadır. Bu karar için düşüncede iyileştirmenin ne olduğunun ve nasıl işlevsel hale getirileceğinin ve hem öğretmenlerin hem araştırmacıların bu tür bir işlemselleştirmenin hangi kriterlere göre başarılı olup olmadığına karar verebileceklerini belirlemeleri gerekmektedir. İşte Lipman "sorgulama topluluğu" pedagojisinin eleştirel düşüncenin öğretimi için metodoloji olmasının gerekliliği temelinde *Thinking in Education* adlı eserinin söz konusu gerekliliğe yönelik bir öneri olduğunu vurgulamaktadır.¹³ Bu açıdan Çocuklar için Felsefe yaklaşımının ortaya çıkışını anlamak Lipman'ın okula ve eğitime yönelik görüşlerini incelemekten geçmektedir.

Lipman'a göre okul, sadece bilgi aktaran bir ortam olmaktan çıkarak öğrencilerin düşünme yetilerini geliştiren demokratik bir topluluğa dönüşmelidir. Çünkü Lipman için eğitim bilgi edinimin yanı sıra bilgiyle düşünme yeteneğinin kazanılmasıdır. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere okul düşünsel süreçlerde bilgiyi etkin kullanabilme becerisini kazandıran, öğrenciyi edilgenlikten kurtaran bir yer olması gerekmektedir. Ancak mevcut okullar ve eğitim sistemleri, bu niteliklere sahip olmayıp çocuğu giderek edilgenliğe sürüklemektedir. Lipman'ın *Thinking in Education* adlı eserinin *Schooling Without Thinking* adlı bölümün hemen başında anaoku-

¹² a.g.e., s. 1-2.

¹³ a.g.e., s. 3.

lu çocuklarından örnek vererek resim eğitimine başlayan çocukların meraklı ve hayal gücü geniş ve araştırmacı oldukları yönünde yorumlandıklarından bahsederek bu niteliklerinin giderek pasifleştiklerinin bir süre sonra da çocuk için okulun sadece sosyal yönünün kurtarıcı olduğu eğitim yönünün ise korkulan bir çileye dönüştüğünü ileri sürmektedir.¹⁴ Bu bağlamda Lipman için çocuğun entelektüel uyanıklık olumsuz koşullardaki aile yaşamında bile daha fazla aktifken olumlu koşullar sunan eğitim hayatında pasifleşmektedir. Bu durumu derinlemesine inceleyen Lipman, en temel nedenin çocuğun bulunduğu dünyaya olan bakışıyla açıklamaktadır. Ona göre çocuk bu dünyayı olağanüstü bulup bu dünya çocuk için merak ve sorgulama kadar düşünceyi de kışkırttırıcıdır. Bu dünyanın kafa karıştırıcı olması, tekinsizliği, çocuktan konuşma ve düşünce çıkarmaktadır.¹⁵ Bunun tam tersi düşünüldüğünde; çocuk açısından dünyanın kafa karıştırıcı bir yer olarak algılanmaması, başka bir ifadeyle dünyaya yönelik tüm sorulara cevap bulunup şüphenin kalktığı, güvenli, açık seçik bir dünya modeli ortaya koyulduğunda, çocuğun kendisinde bulunan araştırmacı ruhu bastırılarak çocuğun düşüncesini de ortaya çıkarması en aza indirgenmektedir. Her sorunun cevabının olduğu bir dünya modeli çocuğun sorular yelpazesini giderek daraltarak düşünce üretimini olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda çocukta düşüncenin ortaya çıkışını kışkırtan en temel faktör gizemliliklerdir. Lipman açısından ev ve aile hayatı söz konusu gizemliliği korurken okul, her şeyin düzenli, yapılandırılmış, her şeyin düzenli ve açık olduğu ortamdır.¹⁶ Oysa Lipman'ın adı geçen eserinde ileri sürdüğü üzere çocuğun okuldan beklediği sürekli olarak düşünce ve konuşmayı uyaran bir çevre iken karşılaştıkları tek düze, enerji sömüren, yaratıcılığı engelleyen bir yerdir. Okulun bu hali yani düşünceye yönelik çok az teşvik sağlayan yanı çocuktaki ilgi çekiciliği yok olmasının doğal bir sonucu olarak yıpratıcı bir eğitim süreci algısını beraberinde getirmektedir.

Lipman, bu sorunun kaynağının öğretmenler değil öğretmenlere öğretilenlerde olduğunu ileri sürerek çoğu öğretmeninde bu durumun farkında olduğunu vurgulamaktadır. Lipman açısından çocukların hem akıl yürütme hem de büyüme modellerine ihtiyacı olduğundan bilgi kaynakları yerine ders kitabı olarak çocukları

¹⁴ a.g.e., s. 12.

¹⁵ a.g.e., s. 13.

¹⁶ a.g.e., s. 13.

etkinleştiren anlatılara ihtiyacı vardır.¹⁷ Nitekim Lipman'a göre okul, düşünmeyi destekleyerek sorgulamayı ve fikir arttırmayı sağlayan bir ortam olmalıdır. Lipman çocuğu düşünen, sorgulayan birlikte öğrenen bir özneye dönüştürmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışının uygulandığı okulu desteklemektedir. Bilgiyi bir amaç değil düşünsel gelişimin aracı olarak gören çocuklar yetiştirmenin en önemli adımının bu türden bir eğitim yaklaşımına ihtiyaca dikkat çekmektedir. Bu bağlamdan Lipman'ın okul ve eğitime dair sunduğu eleştirel bakışı ile olması gereken okul ve eğitim anlayışından farklı düzlemlerde olduğu açıktır. Lipman, bu noktada normal ve eleştirel akademik uygulama -metodik aktivite- ayrımı yaparak P4C'nin ortaya çıkış sürecini bir adım daha ileriye taşımaktadır.

1.1.1. Standart ve Reflektif Eğitim Modeli Karşılaştırması

Lipman'ın normal akademik uygulamadan kastettiği okullarda kullanılan geleneksel eğitim sistemidir. Normal akademik uygulama, bilgi aktarımı hedefiyle müfredatın ezberlenmesine yönelik olduğundan öğrenci pasif bilgi alıcısı rolündedir. Öğrencinin pasif alıcı rolünde olmasıyla, geleneksel akademik uygulama, soruların formüle edilmesinden ziyade cevapları öğrenciye ezberletilmesine yönelik olduğundan eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi engelleyen niteliktedir. Bu noktada Lipman eğitim uygulamasının iki zıt paradigması olarak normal uygulamanın standart paradigması ve eleştirel -reflektif- uygulamanın yansıtıcı paradigmasının var-sayımlarını incelemektedir. Ona göre standart paradigmanın var-sayımları şunlardır:¹⁸

1. Eğitim bilenlerden bilmeyenlere bilgi aktarma sürecidir.
2. Bilgi dünyaya dairdir ve dünyaya dair bilgimiz açık, kesin ve gizemsizdir.
3. Bilgi, birbirini örtmeyen ve bir araya geldiklerinde bilinebilecek dünyayı bütünüyle kapsayan disiplinler arasında dağılmıştır.
4. Öğretmen, eğitim sürecinde otoriter bir rol oynar; çünkü sadece öğretmenler neyin bilinmesi gerektiğini bildiklerinden öğrencilerde bu bilgileri öğrenebilir.

¹⁷ a.g.e. s. 14.

¹⁸ a.g.e., s. 18.

5. Öğrenciler bilgiyi, yani belirli verileri içselleştirerek edinirler: Eğitimli bir zihin, iyi doldurulmuş bir zihindir.

Yukarıdaki maddelerden anlaşılacağı üzere, standart paradig-mada eğitim tek yönlü bilgi aktarımıdır. Bu uygulamada bilgi, kesin ve değişmeyen, dış dünyaya ait genel geçer bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen merkezli olan bu anlayış, öğretmenin otorite konumunda olduğu, öğrenci ise otoritenin tahakkümü altında bilgiyi alan konumundadır. Bu nedenle öğren-cinin rolü bilgiyi ezberlemekle sınırlı olduğundan bu yaklaşım düşünme becerileri geri plana atarak eğitimi bireyin zihnini dol-durması gereken bir araç olarak görmektedir. Lipman'ın ileri sür-düğü söz konusu maddelerden standart paradigmanın, düşünme gelişimini desteklemekten ziyade eğitimi, mekanik ve nesnel bir bilgi yükleme işlemine indirgediği anlaşılmaktadır.

Standart paradigmayı genel hatlarıyla ortaya koyan Lipman, bu paradigmanın tam karşıtı olduğunu ileri sürdüğü eleştirel veya ref-lektif paradigmanın temel varsayımlarını şu şekilde özetlemektedir:¹⁹

1. Eğitim bir öğretmen rehberliğinde yürütülen sorgulayıcı bir topluluğa katılım yoluyla gerçekleşir; bu topluluğun hedefle-ri arasında anlama ve iyi yargıya ulaşmak vardır.
2. Öğrenciler, bilgiye dair anlayışımızın belirsiz, çok anlamlı ve gizemli olduğunu fark ettiklerinde dünyayı düşünmeye teşvik edilmektedir.
3. Sorgulamanın gerçekleştiği disiplinlerin ne birbirinden ta-mamen ayrı ne de tamamlayıcı olduğu varsayılır; bu nedenle konu alanları arasındaki ilişkiler oldukça sorunludur.
4. Öğretmenin duruşu, otoriter olmaktan ziyade yanılabilirlik ilkesine dayanır. (Yani hatayı kabul etmeye hazırdır.)
5. Öğrencilerin düşünceli, yansıtıcı ve giderek daha makul ve sağduyulu olmaları beklenir.
6. Eğitim sürecinin odak noktası, bilgi edinimi değil; incelenen konular arasındaki ilişkilerin kavranmasıdır.

Öyleyse bu paradigma eğitimi bireyin düşünsel gelişimini ve üretimini merkeze alan bir süreç olarak görmektedir. Çünkü ref-lektif paradigmada eğitim bilgi aktaran bir araç değil, bireyin düşünsel becerilerini aktifleştirip geliştirerek bireyin toplumsal

¹⁹ a.g.e., s. 18-19.

etkileşimle şekillenen anlam üretimini merkeze almaktadır. Bu nedenle öğretmen-öğrenci arasındaki hiyerarşik yapıyı kaldıran bu paradigma, birlikte düşünen, sorgulayan bir topluluk oluşturmaktadır. Lipman'ın ileri sürdüğü maddelerden ortaya çıkan en temel yargı reflektif paradigmanın eğitimi bir sorgulayıcı topluluğa katılım olarak tanımlamasıdır. Söz konusu topluluğun hedefi bilgi edinmek değil, bilgiden hareketle düşünmek, anlamak, değerlendirmektir. Öte yandan bu paradigmada bilgi nesnel başka bir deyişle kesin ve değişmez olmadığından bilgiye dair gizemlilik söz konusudur. Bu gizemlilik ise öğrencide merak ve bilgiye ulaşma isteğini artırarak mevcut bilgilerle yetinmeye değil, sorgulamaya yöneltmektedir. Böylece öğrencilerin dünyaya yönelik soru sormaları, alternatif bakış açıları geliştirmelerini, farklı düşüncelere açık olmalarını ve epistemolojik farkındalık geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Bu teşviğin en temelinde bilgiyi mutlak olarak kabul etmemek bulunmaktadır. İşte bu da bireyin düşünme becerilerini geliştirmesinin temelini oluşturmaktadır.

Reflektif paradigma, bilgi alanları arasında keskin bir sınır çizmenin aksine söz konusu alanlar arasında kaçınılmaz bir karmaşık bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre de bilgi sadece kendi disiplinler sınırlarını aşarak başka bir ifadeyle belli bir disiplinin sınırları içinde değil, diğer disiplinlerle etkileşim halinde anlam kazanmaktadır. Söz konusu paradigma için öğretmenin rolüne baktığımızda ise bilgiyi aktaran bir otorite değil, sorgulayıcı topluluğun yani sınıfın bir parçası olarak öğrencilerle birlikte düşünen, yanılabilirlik ilkesi temelinde de kendi düşüncelerini öğrencilere sorgulatan, öğretmenin de hata yapma ihtimalini göz ardı etmeyen bir kolaylaştırıcı rolündedir. Bu bağlamda standart paradigmada öğreten özne öğrenen nesne konumunda iken reflektif paradigmada öğrenende öğretende bir özne konumundadır. Çünkü reflektif paradigma, bilgiyi amaç olmaktan çıkartarak düşünce üretimini destekleyen bir araç haline getirmektedir. Nitekim bu anlayış bilgiye salt sahip olmayı değil, bilgiden hareketle düşünmeyi, anlamlandırmayı, ilişkilendirmeyi öncelemektedir. Ancak Lipman bu kuramları pratiğe -reflektif eğitimin sınıfta gerçekten nasıl uygulanabileceğine- bağlayamazsak, kendimizi yalnızca teoriye saplanmış ama pratikten yoksun kişiler kadar yanlış anlayışlara açık bulabileceğimiz konusuna dikkat

çekmektedir.²⁰ Bu satırlardan anlaşılacağı üzere reflektif eğitimin sınıf ortamında nasıl uygulanacağına dair somut yollar geliştirilmezse bu eğitimin iddiaları sadece teoride kalarak etkisini kaybetmesine neden olacaktır. Nitekim sadece teoriye yoğunlaşıp pratiği ihmal etmek, teoriyi de yanlış anlaşılmalara açık hale getirmektedir. Böyle bir durum da reflektif eğitimin okulda veya eğitimde, öğretmenler veya öğrencilerde bir dönüşüm yaratması da mümkün olamaz. Lipman'ın vurgusu teori ile pratik arasında bir çelişkinin olmaması gerektiğidir. Çünkü bir eğitim kuramsal olarak veya teoride ne kadar etkili olursa olsun pratikte uygulanabilir olmadığı sürece amacına ulaşması olanaksızdır. Bu nedenle Lipman, -önem verdiği eğitimde düşünmeyi sağlama konusunda- sadece düşünmekle yetinilemeyeceği, nasıl düşündüğümüzü ve bunu sınıfta nasıl uygulanabilir hale getireceğimiz sorusunun altını çizmektedir.

Lipman'a göre öğrenciler herhangi bir konuda düşünmeyi öğrenceklerse, bilim insanlarının bilimsel yöntemi problemlerin keşfinde kullandıkları gibi uygulamaları gerekmektedir.²¹ Ancak mevcut eğitimde öğrenciden istenen bilim insanlarının ulaştığı sonuçları öğrenmelerini isteyerek problemi göz ardı edip sonuca odaklanılmaktadır.²² Sonuca od aklanmak ve sonucu öğretmeye çalışmak sonuca giden aşamaları, süreçteki düşünme pratiklerini yadsımak, bu süreçteki soru sorma, varsayım geliştirme, deneyimleme, tartışma ve yanılma gibi düşünsel etkinlikleri öğrencinin deneyimlemesine olanak tanımamak, öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Bu noktada Lipman için sonuca giden sürecin öğrenciye kazandırabileceklerinin farkında olup uygulamayı bu türden bir girişimle dönüştürmek oldukça kritiktir. Çünkü sonuç ne bildiğine karşılık gelirken süreç nasıl bildiğine karşılık gelmektedir. Nasıl bildiğini bilmeyen sonuç odaklı bir eğitime maruz kalan öğrencinin ise okula yönelik ilgi ve motivasyonun azaltılmaktadır. Oysa süreç boyunca karşılaşılan deneyimlere maruz kalarak eğitimde süreci görünür kılmak, düşünsel gelişimi arttıracığından öğrenciyi sorgulayan, araştıran ve anlam inşa eden bir özne haline getirmektedir.

Lipman'ın ileri sürdüğü üzere standart eğitimden reflektif veya eleştirel eğitim modeli, hedef bakımından da ayrılmaktadır. Çün-

²⁰ a.g.e., s. 19.

²¹ a.g.e., s. 20

²² a.g.e., s. 20

kü reflektif eğitimin temel hedefi öğrenenin özerkliğidir. Bu bireyler “kendi başlarına düşünen,” başkalarının söylediklerini ya da düşündüklerini papağan gibi tekrar etmeyen, kendi yargılarını delillere, dünyaya dair kendi anlayışlarına dayalı olarak oluşturan ve olmak istedikleri kişi türleri ile görmek istedikleri dünya türüne dair kendi kavramlarını geliştiren kişilerdir.²³ Nitekim Lipman için bu türden bir eğitim her ne kadar sert bireycilikle ilişkilendirilmiş olsa da gerçekte tamamen toplumsal olup amacı topluluk içindeki sürdürmeye neden olan farklılıkları dile getirmek, argüman geliştirmek ve tartışma yoluyla daha nesnel bir yargıya olanak tanyacak büyük resmin anlaşılmasını sağlamaktır.²⁴ Lipman bu noktada eleştirel eğitim modelinin asıl amacına dikkat çekerek söz konusu yargıların üretiminden çok bu yargılara ulaşmadaki süreç olan dikkatli dinleme, alternatif görüşleri değerlendirme, başkalarıyla karşılıklı saygı temelinde ilişki kurma ve sonuçta topluluğa katkıda bulunma süreci olduğunu ileri sürmektedir. İşte bu süreç bireysel özerklik ve toplumsal katılımı bir araya getirmektedir. Bu bağlamda reflektif modelin hedefi olan özerklik, salt bireysellik olarak değil, başkalarıyla diyalog halinde gelişen bir yetidir.

Lipman için düşünmenin geliştirilmesi, düşünmenin eleştirel, özenli ve yaratıcı boyutlarının yanı sıra yansıtıcı veya reflektif yönünün de geliştirilmesini içermektedir. Peki bu tür bir düşünmenin üretimi için gerekli olan nedir? Bu noktada eğitim önemli bir araç niteliğinde karşımıza çıkmaktadır. Lipman’ın satırlarından anlaşılacağı üzere eğitimin daha eleştirel, daha yaratıcı ve daha fazla sorgulayıcı hale getirmek için yapılması gereken ise başlangıçta ilkokul ve ortaokul müfredatına felsefeyi dahil etmektir.²⁵ Ancak ona göre bununla birlikte tüm disiplinlerde de bir güçlendirme gereklidir. Lipman için eğitimde bu türden bir dönüşümün en temel nedenini aşağıda *Thinking in Education* adlı eserinin şu satırlarında görmek mümkündür:

“Elbette, okullar her yerde, öğrencilerin bilgisi çok az olduğu için suçlanıyor, ama daha da kötüsü, öğrencilerin sahip oldukları bu az bilgiyi sorgulamadan kabul etmeleri ve üzerine düşündüklerinde bunu hayal gücünden yoksun bir şekilde yapmalarıdır. Bu tür öğrenciler, güçlü demokrasilerin

²³ a.g.e., s.25.

²⁴ a.g.e., s.25.

²⁵ a.g.e., s.27.

ihtiyaç duyduğu düşünceli vatandaşlara dönüşmeyeceklerdir; ne de birey olarak kendilerinin ihtiyaç duyduğu üretkenlik ve özsaygıya yönelik bir geleceğe bakabilirler.”²⁶

Bu satırlardan anlaşılacağı üzere, eğitimin bilgiye dayalı ve hayal gücünü körelten yapısı toplumun geleceği için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Çünkü bilgiye eleştirel bakmayı değil de ezberletmeyi sağlayan okullar, ne demokratik toplumların beklediği eleştirel bireyleri ne de yaratıcı, özsaygılı bireyleri yetiştirmektedir. Bu türden bir modelde öğrencinin verilen bilgileri sorgulamadan kabul etme durumu söz konusu olduğundan hayal gücünü kullanamayıp özne konumuna geçememektedir. Böylelikle eğitimin mevcut durumu eğitimde eleştirel düşünmenin sağlanmasına yönelik düşünceleri ve eğitimin yeniden tasarlanmasına duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Peki bu dönüşümün gerçekleşmesi için eğitimin hangi yapısal dayanaklar üzerinde yeniden inşa edilmesi gerekmektedir?

1.1.2. Eğitimde Dönüşüm: Düşünmeyi Öğretmek

Eğitimde dönüşüm, yöntemsel değişikliklerin yanı sıra bireyin düşünsel, ahlaki ve toplumsal gelişimini merkeze alan köklü bir yeniden yapılandırma anlamına gelmektedir. Bu noktada ilk olarak eğitimin amacının yeniden tanımlanması ve bu amaç doğrultusunda söz konusu dönüşüm için gerekli olan dayanakların belirlenmesi gerekmektedir. Lipman’a göre eğitimin amacı öğrenciye bilgi aktarmak değil, öğrencinin düşünebilen bir özne olarak gelişmesini sağlamaktır. Bu türden bir amacın gerçekleşmesi ise eğitim sürecinde öğrencinin düşünme becerilerini deneyimlemesiyle mümkündür. Çünkü deneyim kişiyi doğrudan düşünmeye maruz bırakarak, onu pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkartıp aktif bir anlam kurucu bir özneye dönüştürmektedir. Bu nedenle deneyimle birlikte kişi anlam kurma sonucunda elde edilen bilgiyi değil, bilgiye ulaşana kadar ki anlamlandırma sürecine dahil olarak bu süreçte karşılaştığı aşamaları da keşfetmektedir. Bu keşif öğrenciyi sonuca odaklanmaktan çıkararak, süreci merkeze aldığından merak duygusunu tetikleyerek düşünmeyi içsel ve sürdürülebilir bir hale getirmektedir. Öyleyse eğitimde dönüşümün en

²⁶ a.g.e, s. 27.

temel dayanaklarından biri öğrencinin merak duygusunu söndürmeyen, onu bir keşif yolculuğuna çıkaran ortama sahip olmaktadır.

Lipman açısından anaokulundaki bir çocuk ile üçüncü sınıfa gelmiş bir çocuk arasındaki en temel fark, anaokulundaki çocuğun meraklı oluşuyken üçüncü sınıftaki çocuğun merakının körelmiş olmasıdır.²⁷ Bu farkın en temel nedeni eğitim sisteminin çocuğun doğal merakını teşvik etmek yerine, söz gelimi zihni bir depo gibi görüp bilgileri zihne yerleştirmeye odaklanmasıdır. Peki anaokulundaki bir çocuk ile üçüncü sınıfa giden çocuk arasında bu türden bir fark nasıl oluşmaktadır? Lipman için bu sorunun cevabı açıktır; eğitimi görev ve amaç olarak benimseyen okulun, çocuklara hayatlarıyla ilgili anlamlar bulmalarında yardımcı olmaya adanmış kurumlar olmasıdır.²⁸ Oysa Lipman’a göre anlamı aktarmak mümkün olmadığından çocuklara anlam verilmesi veya dağıtılması söz konusu olmamaktadır. *Philosophy in the Classroom* adlı eserde vurgulandığı üzere anlamlar edinilmelidir; anlamlar veri değil, “*capta*”dır. Bu satırdaki veri ve “*capta*” ayrımı önemli bir noktaya işaret etmektedir. Latince kökenli bir kelime olan “*capta*” edinilmiş ve kazanılmış anlamına gelirken, veri -data- doğrudan dışarıdan alınan bilgilerdir. Bu bağlamda veri pasif bir şekilde sunulurken, “*capta*” aktif bir şekilde elde edilmektedir. Öyleyse anlamları birey, kendi düşünsel deneyimi içerisinde elde ederek içselleştirmektedir. Bu bağlamda deneyim, elde etmekle ilişkili olup anlama ulaşmanın koşulu niteliğindedir. Ancak okulda deneyim yerine “aktarım” gerçekleştiğinden öğrencilerin merak duygusu körelmektedir. Bu durumun bir getirisi olarak öğrenci için okul anaokulundan sonra ilerleyen yıllarda zorunluluktan ibaret bir yer haline gelmektedir. Anaokulunda bu türden bir zorunluluk algısının oluşmamasının nedeni aktarımın değil deneyimin mevcudiyetidir. Çünkü aktarım bilginin doğrudan verilmesi iken deneyim elde etmeye olanak sağlayan sürecin kendisidir. Bu bağlamda deneyimde öğrenci, sorular sorup hipotez geliştirerek verilere ulaşmaktadır. Tam da bu nedenle çocukların doğal merakı ve anlam arayışı doğrultusunda uygun ipuçlarını yakalayarak olayları kendileri için anlamlandırmalarını mümkün kılacak koşulları ve fırsatları oluşturmak gerekmektedir.²⁹ Bu noktada ise en

²⁷ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, 2. b., Philadelphia: Temple University Press, 1980, s. 12.

²⁸ a.g.e., s. 13.

²⁹ a.g.e., s. 13.

önemli fırsat çocuklara düşünmeyi -özellikle kendi başlarına düşünmeyi öğretmektir.

Düşünme, anlam edinmeyi sağlayan üstün beceridir.³⁰ Adı geçen eserde ileri sürüldüğü üzere yaşayan aktif bir insan her an düşünür halde olup, sadece dinlenme halinde düşündüğü yanılsamasına kapılmaktadır. Bu durumun temel nedeni ise insanın faaliyet halindeyken başka bir ifadeyle bir şeyler yapma sürecindeyken farkında olmamasıdır. İnsan dinlenme halinde veya rahat anlarda, düşünce zincirinin yavaş hareketlerine odaklandığında düşünme etkinliğine katıldığının farkında olmaktadır. Çünkü düşünce süreçleri hareket halindeyken veya fiziksel bir tartışma içindeyken tıpkı bir filmin kareleri gibi o kadar hızlı hareket eder ki tek tek tanımlanamaz hale gelmektedir.³¹ Bu satırlarda ifade edilmeye çalışılan vurgu, hareket halindeyken başka bir deyişle herhangi bir şey yapıyorken eylem ve düşünce iç içe olduğu için düşüncenin kendisinin farkında olmanın olanaksızlığıdır. Örneğin önce düşünce sonra eylem gerçekleşse de bu ikisi -düşünce ve eylem- arasındaki art arda gerçekleşen hız ve hareket düşüncüyü izole etmeye engel olmaktadır. Nitekim fiziksel olarak hareketsiz olduğumuzda zihnimizden geçen düşünceler tipik değil atipik düşünmeye karşılık gelmektedir. Bu noktada tipik ve atipik düşünceyle kastedilen, tipik düşünmenin gündelik yaşamda aktif haldeyken bilinçli bir şekilde düşünmenin kendisine yoğunlaşmadan hızlı tempoda ve kesintisiz gerçekleşmesiyle atipik düşünmenin ise insanın “düşünme” olarak adlandırdığı, bilinçli olarak düşünmeye odaklandığı ağır tempolu ve parça parça gerçekleşmesidir. Bu ayrımla dikkat çekilen esas vurgu ise insanların ikincisini yani atipik düşünmeyi gerçek düşünme olarak algılaması yanılsamasına kapıldığını göstermektir. Bunun temel nedeni *Philosophy in the Classroom* adlı eserde bir sohbet halinde gerçekleşen tipik düşünme aşamalarıyla örneklenmektedir. Buna göre sohbet esnasında gerçekleşen aşamalar şu şekildedir: Bir yorumu dinlemek, örtük varsayımları ayıklamak, konuşmacının neyi amaçladığını sezmek, konuşmacının sahip olabileceği çeşitli olası niyetleri değerlendirmek, kendi niyetinizi geliştirerek bu yoruma yanıt vermek, niyetinizi gerçekleştirmek amacıyla olası yanıt şekillerini prova etmek, söyleyeceğiniz sözün türüne -ünlem mi? soru mu?

³⁰ a.g.e., s. 13.

³¹ a.g.e., s. 13-14.

ironik bir öneri mi? vs.- karar vermek, cümlenizin ilk kelimesini seçmek, ilkinе uygun olarak ikinciye ve ardından üçüncüyü seçmek gibi ardışık zihinsel eylemler gerçekleştirilmektedir.³² Bu nedenle en basit sohbette bile bireyin deneyimlediği zihinsel aşamalar ve bu süreçteki düşünmenin sonucu ortaya çıkan düşünce ve akış hızı da oldukça yoğun yaşanmaktadır. Tam da bu nedenle düşünme esnasında tek tek bu aşamaların farkında olunmamaktadır. Çünkü düşünme, tıpkı nefes almak gibi doğaldır. Bu nedenle her insan düşünmektedir; ancak her insan yeterli yetkinlikte düşünmemektedir. Bu bağlamda düşünme her ne kadar doğal olsa da bilinçli bir şekilde geliştirilmesi mümkündür. Çünkü düşünme, sadece aklın otomatik işleyişiyle değil, zihinsel becerilerin kullanımıyla nitelikli hale gelerek bir alışkanlık veya refleks olmaktan çıkıp eğitilebilen yetkinliğe dönüşmektedir. Peki bu noktada düşünmedeki yetkinlik veya yetkisizliğin ayrımını hangi ölçütler sağlamaktadır? Adı geçen eserde ileri sürüldüğü üzere bu ölçütler geçerli ve geçersiz çıkarımlar arasındaki farkı ayırt etmeyi olanaklı kılan mantık ilkeleridir.³³ Ancak bu noktada kastedilen çocuklara mantık eğitimi vermek değil, çocuklarda doğal olarak bulunan mantıklı düşünmeyi eğitim aracılığıyla desteklenmesiyle çocuğun anlam kurma yetisini geliştirmektir. Bu bağlamda düşünme ve anlam kurma arasında güçlü bir ilişki olduğu açıktır.

Düşünme sadece soyut ve akademik bir etkinlik olmayıp yaşamın her alanında her an deneyimlenen beceriler bütünüdür. Nitekim düşünme, okurken, yazarken, konuşurken, oyun oynarken dans ederken gibi çeşitli formlarda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle düşünme becerilerinin gelişimi bireysel gelişimi de sağladığından bu becerilerin akademik başarı hedefiyle sınırlandırılmaması gerekmektedir.

Lipman'a göre düşünme gelişigüzel bir yetenek değil, geliştirilmesi mümkün olan sistemli hale getirilebilecek bir yetidir. Bu bağlamda eğitimde dönüşümden anlaşılması gereken bireylerde zaten mevcut olan düşünmeyi geliştirmek, başka bir ifadeyle halihazırda düşünen bireyleri "düşünebilen" bireylere dönüştürmektir. Bu türden bir dönüşümün amacı çocukları filozoflara dönüştürmek değil, onları daha düşünceli, daha dikkatli ve daha makul bireyler haline getirmektir. Bu bağlamda güvenilir bir düşünme

³² a.g.e., s. 14.

³³ a.g.e., s. 14-15.

becerileri programı, çocukların bilişsel potansiyellerini pekiştirmeyi amaçlayarak onları gelecekte daha verimli düşünmeye hazırlar niteliktedir. Bu tür bir programla çocuklar ne zaman harekete geçmeleri gerektiğinin yanı sıra ne zaman harekete geçmemeleri gerektiğini de daha iyi anlama yetisi kazanmaları mümkündür. Çünkü Lipman açısından düşünme becerileri programlarının amaçlardan birisi de muhakeme yetisini geliştirmek olmalıdır.³⁴ Bununla birlikte Lipman açısından muhakeme, düşünme ile eylem arasında kurulan bağ olması nedeniyle düşünen çocuklar iyi muhakeme yetisi sergileyeceğinden iyi muhakeme yetisine sahip çocukların uygunsuz veya düşüncesiz davranışlar sergilemeleri olası değildir.³⁵

Düşünme becerilerini müfredatın her alanına entegre etmek, çocukların bağlantılar kurma ve ayrımlar yapma, tanımlama ve sınıflandırma, gerçek bilgileri nesnel ve eleştirel biçimde değerlendirme, olgular ile değerler arasındaki ilişkiyi yansıtırıcı biçimde ele alma ve kendi inançlarıyla neyin doğruyu yanlış ayırt etmelerine yardımcı olduğundan bu beceriler tüm akademik alanlara da yansımaktadır.³⁶ Bu satırlardan anlaşılacağı üzere eğitimde dönüşümün en temel dayanağı eğitimin merkezine düşünmeyi yerleştirmektir. Bu bağlamda düşünme becerilerini sadece bir ders olarak değil, tüm eğitimin temeline yerleştirmek gerekmektedir. Nitekim düşünme, bilgi üretme aracı olmasının yanı sıra mevcut bilgiyi anlama, analiz etme, ilişkilendirme, değerlendirme ve uygulama sürecidir. Bu süreçte çocuklar yüzeysel bilgi yığınları yerine, kavramlar, olay ve olgular arasında ilişkiler kurarak bağlantı ve ayırım yaparak düşünebilmeyi deneyimlemektedir. Bu türden bir düşünme deneyimiyle, çocuklar kavramları veya durumları tanımlayarak kategorilere ayırıp akıl yürütme sonucu elde ettiği düşüncelerini sistematikleştirebilmektedir. Böylelikle düşünme, eleştirel tavrı beraberinde getirerek bilgiyi veya söylenileni doğru kabul etmek yerine akıl süzgecinden geçirmek, başka bir deyişle kaynak sorgulaması yapmak, mantık hatalarını tespit etmek ve test edebilmek gibi yetileri kullanabilmelerini olanaklı kılmaktadır. Bu türden beceriler ise bireysel yargı geliştirme yetisi kazandırarak çocuk, sadece doğruyu bulmakla yetinmeyip söz konusu doğrunun yaşamla ilişkisini ve yaşamında neyi ifade etti-

³⁴ a.g.e., s. 15.

³⁵ a.g.e., s. 15

³⁶ a.g.e., s. 15-16.

ğini sorgulayarak bilişsel ve duyuşsal boyutları birleştirmektedir. Başka bir ifadeyle çocuk yalnızca düşünme becerileriyle donanmakla kalmadığından bilgi ezberlenmiş bir içerik olmaktan da çıkarak anlamlandırılmış ve içselleştirilmiş bir değere dönüşmektedir. Böylelikle düşünme becerilerinin geliştirildiği bireyler bilgiyi öğrenmenin ötesine geçerek bilgiyle ne yapılması gerektiği konusunda da yetkinleşmektedir. Öyleyse düşünme becerilerinde ustalık kazanmış bir çocuk, sadece gelişmiş bir çocuk değil, gelişim kapasitesi de artmış bir çocuktur.³⁷ Bu noktada okuma ve düşünme arasındaki ilişki düşünme becerilerinin gelişiminin önemini altını çizmektedir.

Okuma bir dil becerisinden ibaret olarak görülse de anlam kurma, çıkarım yapma ve zihinsel işleme faaliyetidir. Okuma esnasında akıl yürütme, çıkarım yapma, yorumlama, değerlendirme gibi birçok faaliyet işleyiş halindedir. Bu faaliyetler doğrultusunda anlam ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan anlam okuma sürecinde gerçekleşen düşünmenin niteliği başka bir deyişle zenginliğine göre şekillenmektedir. Öyle ki herhangi bir metni okuyan çocuk, okuma esnasında metinle zihinsel bir bağ kuramıyor, sorular üretmiyor, çıkarım yapamıyor yani anlam çıkaramıyorsa okuma eylemi o kadar yüzeysel kalmaktadır. İşte bu noktada düşünme becerileri söz konusu yüzeysellikteki belirleyici etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Tıpkı okumaya olan etkisi gibi yaşamın her alanında olan düşünme faaliyetinin değeri veya niteliği düşünme becerilerinin gelişimine bağlıdır. Benzer şekilde Lipman, Sharp ve Oscanyan okuma ile düşünmenin birbirini desteklediğini okuma biçiminin gelişmesi düşünme biçimlerinin de gelişeceğini vurgulamaktadır.³⁸

Anlam kurma yetisinin gelişimi, okuma sürecinde çıkarım yapabilme yetisinin kazandırılmasıyla mümkündür. Çıkarım yapabilme yetisi, metinde yazan ifadelerle yetinmeyip bağlantılar kurmakla ilişkilidir. Bağlantı kurma ise okunan satırların neyi ifade ettiğini kavramaktır. Bu nedenle önemli olan sadece bir cümlelerin ne söylediği değil ne ima ettiği ne önerdiği ne anlam taşıdığıdır.³⁹ Tam da bu nedenle çocuk yalnızca açık ve seçik olarak söylenenleri değil bağlama göre değişen anlamları da kavrayabilmelidir. Bu noktada bireyin gördüğü, duyduğu ya da okudu-

³⁷ a.g.e., s. 16.

³⁸ a.g.e., s. 17.

³⁹ a.g.e., s. 17.

ğu bir durumdan açıkça ifade edilmeyen anlamlara ulaşma çabası olan çıkarım devreye girmektedir. Bu bağlamda çocukların çıkarım yapma yetileri anlamada belirleyici role sahiptir. O halde çocuklara düşünmeyi öğretmek soyut mantık becerilerinin gelişimin yanı sıra bağlamdan anlam çıkarma, değerlendirme, gibi yetileri de güçlendirmektedir. Bu bağlamda bu yetilerin dil aracılığıyla geliştirilip pekiştirilmesi mümkündür. Çünkü düşünme dil ve akıl yürütmeye doğrudan bağlantılı olarak gerçekleşmektedir.

Düşünmenin tam olarak nasıl gerçekleştiği bilinmese de dil ile olan sıkı bağlantısını bir çocuğun konuşmayı öğrenmesiyle akıl yürütmeyi öğrenmesi arasındaki ilişki ortaya koyar niteliktedir.⁴⁰ Çocuk dili sadece iletişim kurmak için değil düşüncelerini düzenlemek ve fikir ileri sürmek için de kullanılmaktadır. Bu da akıl yürütmenin bir getirisiidir. Çünkü çocuklar düşüncelerini hem mantıklı hem de dilbilgisel olarak kullanma ve organize etme eğilimleriyle doğmaktadır. Bu noktada çocukların doğal eğilimlerinin gelişmiş düşünme biçimlerine dönüşmesi için iyi ve kötü dil kullanımını farkının öğretildiği gibi aynı şekilde sağlam veya doğru akıl yürütme ile sağlam olmayan özensiz, eksik veya yanlış akıl yürütme arasındaki fark da öğretilmelidir.⁴¹ Çünkü çocuklara neden-sonuç ilişkisi kurmanın yolları, argümanların nasıl yapılandırıldığı, çıkarımlardaki geçerlilik ve tutarlılıkların nasıl denetlendiği gibi temel mantık ilkeleri öğretilmemesi eksik ve yanlış akıl yürütmeleri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle sağlam bir akıl yürütmenin ne olduğunu ve nasıl yapıldığını öğretmek sadece teorik bir uğraş değil, çocukların yaşamla ve kendileriyle kurdukları ilişkiyi daha tutarlı ve anlamlı hale getirmek için gereklidir. Sağlam akıl yürütmeye birlikte çocuk hem akademik başarı anlamında hem de karar alma, problem çözme, empati kurma ve eleştirel bakış geliştirme gibi yaşamın her alanına yönelik güçlü bir zemin kazanmaktadır. Bu bağlamda eğitiminde dönüşüm için eğitimin temel hedeflerinden biri çocukların bu süreçleri bilinçli ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak için düşünme becerilerinin sistematik olarak desteklenmesiyle çocukların nasıl düşüneceklerini ve nasıl akıl yürüteceklerini öğretmek gerekmektedir. Bu noktada düşünme becerisi kazanımı için en temel koşulun deneyimlemek olduğu açıktır. Öyleyse eğitimde dönüşümün temel

⁴⁰ a.g.e., s. 18.

⁴¹ a.g.e., s. 18.

dayanaklarından biri deneyimin kendisidir. Bu nedenle eğitimde düşünmeyi öğretmek veya düşünme becerisi kazanımını sağlamak için öğrencinin düşünmenin kendisini deneyimlemesi gerekmektedir.

Sonuç olarak eğitimde dönüşüm, yalnızca bilgi aktarım biçimlerinin değiştirilmesiyle sınırlı bir yenilik değil; bireyin düşünme, anlama ve anlamlandırma süreçlerini etkin biçimde deneyimleyebileceği ortamların oluşturulmasıyla mümkün olan derinlikli bir zihinsel yeniden yapılanmadır. Bu dönüşüm, öğrencinin pasif bir bilgi alıcısı değil, düşünsel üretimin öznesi olarak konumlandırılmasını gerektirdiğinden Lipman'ın vurguladığı gibi anlam, dışsal bir veri değil, birey tarafından deneyim yoluyla edinilen ve içselleştirilen bir "capta"dır. Öğrencinin merak duygusunun canlı tutulması, zihinsel süreçlere doğrudan katılması ve çıkarım yapabilme yetisinin geliştirilmesi; düşünmenin yaşamla iç içe geçtiği bir eğitim anlayışını zorunlu kılmaktadır.

Düşünmenin yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil, toplumsal ve dilsel bir etkinlik olarak da deneyimlenmesi gerektiği açıktır. Çünkü çocukların düşünce üretimleri, yalnızca bireysel düzeyin yanında sosyal etkileşim bağlamında daha da derinleşerek yapı kazanmaktadır. Bu bağlamda düşünmenin öğretimi, yalnızca soyut kavramlar sunmakla değil; çocukların akıl yürütme biçimlerini karşılıklı konuşma, tartışma ve dinleme yoluyla deneyimlemelerini sağlayan yapılandırılmış bir ortamla mümkündür. Bu bağlamda düşünme becerilerinin deneyimlenebilir hâle getirilmesi, ancak karşılıklı etkileşim ve anlam inşasına dayalı bir öğrenme ortamında gerçekleşmesi mümkündür. İşte bu noktada P4C'nin merkezinde yer alan, çocukların düşünsel kapasitelerini sosyal, dilsel ve mantıksal düzlemde geliştirmelerine olanak sağlayan özgün ve dönüştürücü bir pedagojik model olarak "sorgulama topluluğu" kavramıyla karşılaşmaktayız.

1.1.3. Sorgulama Topluluğu (Community of Inquiry)

Sadece doğru cevabı veren bir eğitimin aksine öğrencinin doğru cevaba nasıl ulaşılabileceğini kavratmaya olanak sağlayan bir eğitimle öğrencinin düşünsel deneyimleri kurmasına alan yaratmak gerekmektedir. İşte Lipman söz konusu alanı "sorgulama topluluğu" kavramıyla açıklamaktadır.

Lipman'ın sorgulama topluluğundan kastettiği, öğrencilerin

birbirlerini saygıyla dinlediği, birbirlerinin fikirleri üzerine inşa ettiği, gerekçesiz düşünceleri sorguladığı, söylenenlerden çıkarım yapmada birbirine yardımcı olduğu ve birbirlerinin varsayımlarını anlamaya çalıştığı türden bir sınıf ortamıdır.⁴² Sınıfın sorgulama topluluğuna dönüştüğü bir ortamda, sorgulama faaliyeti öğrenciyi mevcut disiplinlerin sınırlarında kalmayıp; sorgulamanın sürecinin özgür, esnek ve farklı bakış açılarıyla yüzleştiren, kuşku duyma ve problematik durumlara merak geliştirme yoluyla gerçek bir düşünme sürecine katılmasını sağlamaktadır. Ancak Lipman bu noktada gerçek bir düşünmenin gerçekleşmesi için öğretmenin soru sorma tarzına yoğunlaşmaktadır. Ona göre öğretmenler sorular sorduğunda öğrenciler soruları yanıtlarken hiç kuşku duymayıp kafa karışıklığı yaşamadan cevap verebilmektedir; bu durumda sürecin mekanik ve yapay ilerleyişi nedeniyle neredeyse hiç gerçek düşünme gerçekleşmemektedir.⁴³ Burada önemli olan nokta kuşku yaratarak belli bir problematik olana merak uyandırarak şekilde soruların yöneltilmesidir. Çünkü Lipman için gerçek düşünme, bir sapma, bir tutarsızlık gibi bizi düşünmeye iten sorgulamayla başlamaktadır. Bu bağlamda sınıfta düşünme ortamı yaratmak hedefse, düşünceyi sekteye uğratan müfredatın açık ve netliğini bir kenara bırakmak gerekmektedir.

Lipman'ın sorgulama topluluğu kavramı, eğitim anlayışında radikal bir dönüşüm önermektedir. Geleneksel eğitimin doğrusal, otoriter ve bilgi merkezli yapısının aksine, sorgulama topluluğu; diyalog ve gerekçelendirme temelli bir öğrenme ortamını temele almaktadır. Çünkü Lipman'a göre çocukların yalnızca ne düşündüklerini değil, nasıl düşündüklerini ve düşüncelerini nasıl temellendirdiklerini keşfetmeleri, ancak bu tür bir topluluğun içinde mümkündür.⁴⁴

Lipman, *Thinking in Education* adlı eserinde düşünmeyi bir içerik değil, bir süreç olarak tanımlayarak bu süreçlerin gelişebilmesi için bireyin düşüncelerini başkalarıyla paylaşabileceği, onlardan geri bildirim alabileceği ve düşünsel yanıtlar üretebileceği bir sosyal bağlama ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle sorgulama topluluğu, düşünmenin yalnızca bireysel değil, toplumsal bir eylem olduğunun bilinciyle tartışmanın, karşılıklı anla-

⁴² a.g.e., s. 20.

⁴³ a.g.e., s. 21.

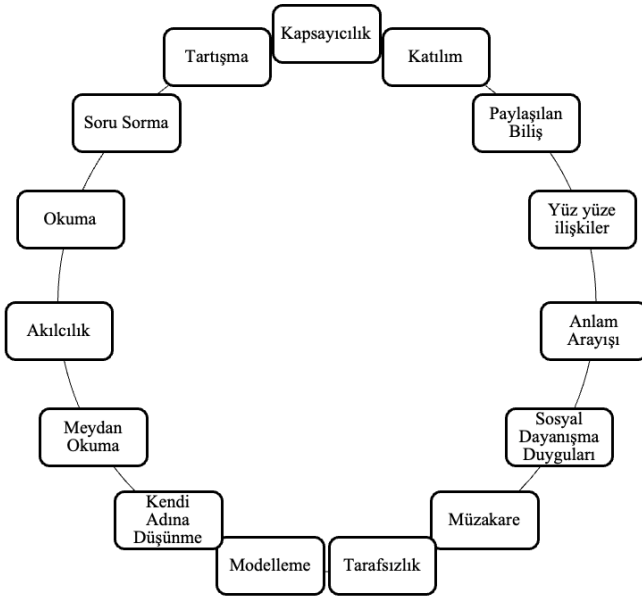
⁴⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 2. baskı, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

yış ve saygı temelinde yürütüldüğü bu ortamda, katılımcılar birbirlerinin fikirlerini eleştirel biçimde değerlendirerek tutarsızlıkları fark edip gerekçeler sunarak argüman inşa etmeyi öğrenmektedir. Böylece Lipman'ın sınıfı sorgulama topluluğuna dönüştürmesiyle yalnızca bilgi alımının gerçekleştiği bir yer olmaktan çıkıp, felsefi düşünmenin yaşandığı canlı bir topluluk hâline gelmektedir.⁴⁵

Sınıfın sorgulama topluluğu olarak ele alınması çocukların doğal meraklarını canlı tutarak düşünme alışkanlığı kazanmalarını da amaçlamaktadır. Lipman, *Philosophy in the Classroom* adlı eserinde, çocukların düşünme becerilerinin yaşla birlikte zayıflamasının nedenini, okulun çocukları düşünmeye değil, ezberlemeye yönlendiren yapısı olduğunu düşünmektedir. Nitekim ona göre birinci sınıfa gelen çocuklar, henüz anlamı deneyimle keşfetmeden, önceden tanımlanmış doğrularla yüzleştiklerinden bu doğrular, onların sorgulama güdüsünü zayıflatarak düşünme süreçleri yerini tekrara bırakmaktadır. İşte bu nedenle sorgulama topluluğu, sadece bilgi ediniminin değil, anlam üretiminin de gerçekleştiği bir pedagojik bağlam sunmaktadır.

Sorgulama topluluğu, yapısal olarak hem bilişsel hem duyuşsal gelişimi temele alan bir yapıya sahiptir. Bilişsel olarak çocuklar, varsayımlar üretmeyi, sorular sormayı, hipotez kurmayı ve çıkarımlar yapmanın yanı sıra duyuşsal olarak ise başkasının fikrine saygı duyma, farklı görüşlerle uzlaşmayı ve kendi düşüncesini savunurken başkalarını dışlamamayı öğrenmektedir. Bu yönüyle model, etik bir yapılanma önererek düşünmeyi öğretmenin sınırlarını aşarak düşünerek yaşamayı, yani düşünmeyi davranışa dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda sorgulama topluluğu, akademik gelişimi desteklemekle birlikte öğrencinin birey olma sürecine doğrudan katkı sağlamaktadır. Nitekim Lipman'a göre düşünen çocuk, kendisini tanıyan, kararlarının sorumluluğunu alan ve başkalarıyla etik ilişkiler kurabilen bir bireydir. P4C'nin düşünme becerilerinin gelişimi kadar, erdemli bireylerin yetiştirilmesini de hedeflemesiyle sorgulama topluluğu bu hedefe ulaşmak için yalnızca bir yöntem olmanın ötesinde bir yaşam pratiği önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

⁴⁵ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp ve Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1980.



Şekil 3: Sorgulama Topluluğu Bileşenleri

Lipman'ın *Thinking in Education* adlı eserinde görüleceği üzere sorgulama topluluğunun temel bileşenlerinden ilki kapsayıcılıktır.⁴⁶ Topluluk içinde hiçbir birey, yeterli gerekçe olmaksızın dışlanmaz. Farklı yaş, inanç, kültür ya da deneyim düzeyine sahip bireyler, bu çeşitliliğin öğrenme sürecine zenginlik kattığı bilinciyle bir arada bulunmakla birlikte katılım, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Öğrenciler sözlü katkıda bulunmaya teşvik edilse de katılımı zorunlu değildir. Böylece bireyin içsel motivasyonu, düşünsel gelişimin ana itici gücü haline gelmektedir.

Topluluk içinde bilgi, tek bir merkezden aktarılmayıp paylaşılan biliş kavramı doğrultusunda düşünme süreçleri, üyeler arasında dağılmaktadır. Bu kolektif zihinsel süreçte bir katılımcı soru yönelirken, bir diğeri varsayıma itiraz edebilmekte ve bir başkası karşı argüman geliştirebilmektedir. Böylece düşünmenin bireysel bir etkinlikten toplumsal bir eyleme dönüşümü de gerçekleşmektedir.⁴⁷

⁴⁶ Lipman *Thinking in Education*, s. 94-96.

⁴⁷ a.g.e., s. 99.

Yüz yüze etkileşimler, özellikle yüz ifadelerinin taşıdığı anlam katmanları sayesinde duygusal bağların güçlenmesine katkı sunarak öğrenciler yalnızca fikirlerini değil, duygularını da paylaşarak bir aidiyet hissi geliştirip anlam arayışı, çocukların her deneyimde bir anlam bulma eğiliminden doğması bakımından felsefi düşünmenin özünü oluşturmaktadır. Bu süreç, sosyal dayanışma ile iç içe ilerler; öğrenciler arasında karşılıklı saygıya dayalı bağlar kurulur, sınıf ortamı demokratik bir etkileşim alanına dönüşür. Nitekim sorgulama topluluğu, okuma ve tartışma süreçlerini yansıtıcı bir düzleme taşıyarak, öğrencilerin metinlerle daha derinlikli ilişkiler kurmasına olanak tanınmasıyla metinler yalnızca bilgi kaynağı değil, düşünmenin ve anlamlandırmanın aracı olarak kullanılabilir. Öte yandan soru sorma, bu topluluğun merkezinde yer alarak öğrenciler tarafından tahtaya yazılan sorular, topluluğun gündemini belirleyip bireyin düşüncesine değer verildiği duygusu da pekiştirilmektedir.

Diğer bileşenlerden olan tartışma bir pozisyonun savunulması ve sınanması üzerine kuruluyken; müzakere, farklı görüşlerin nedenleriyle birlikte değerlendirilmesi sürecidir. Bu iki yöntem, öğrencilerin eleştirel düşünme, karar verme ve iş birliği içinde öğrenme becerilerini geliştirmekle birlikte tüm görüşlere açık ve bağlama duyarlı bir sorgulama ortamı sağlayan tarafsızlık ilkesiyle desteklenmektedir.⁴⁸ Topluluğun öğrenme süreçlerinden biri olan modelleme, öğretmenin ya da kurmaca karakterlerin düşünsel davranışları üzerinden öğrenciler için bir örnek teşkil etmesini kapsamaktadır. Bu modelleme, çoğu zaman cevap üretmeye değil, soru sorma becerilerine odaklanarak öğrenciler, bu süreçte başkalarının düşüncelerine rağmen kendi fikirlerini üretmeyi öğrenme imkanına sahip olmaktadır. Böylece öğrencilerin özgünlük ve fikrî cesaret geliştirebilmektedir. Meydan okuma, düşünsel ilerlemenin tetikleyicisi olarak görülmekle birlikte eleştirinin saldırı değil, bilişsel gelişime yönelik bir katkı olduğu gösterilerek, öğrenciler akılcı ve sorumluluk sahibi bireyler olmaya teşvik edilmektedir.

Tüm bu süreçler, yalnızca eleştirel tavrı kapsamakla kalmayıp yaratıcı, özenli ve etik sorumluluk içeren bir düşünme pratiğini destekler niteliktedir. Sorgulama esnasında gerçekleşen tartışmalar, bireysel kanaatlerin aktarımı değil, anlamların birlikte inşa edildiği, gerekçelerin ortak akılla değerlendirildiği bir düşünme

⁴⁸ a.g.e., s. 99.

zeminine dönüşmesiyle eğitimin, bireyi yalnızca bilgiyle donatmakla kalmayıp, birlikte yaşama kültürünü, anlam üretimini ve değer temelli düşünmeyi de içeren bütüncül bir öğrenme deneyimine evrilmesini sağlamaktadır. Lipman, öğretmenin bu süreçteki rolünü “bilgi aktarıcı” değil, kolaylaştırıcı *-facilitator-* olarak tanımlamaktadır.⁴⁹ Öğretmen, tartışmaları yönlendirmek yerine düşünce süreçlerini destekleyecek nitelikte sorular sormaktadır. Ancak bu sorular, çoğu zaman öğrencinin zihninde bir belirsizlik, hatta rahatsızlık yaratmaktadır. Çünkü Lipman’a göre gerçek düşünme, bir çelişki ya da tutarsızlığın fark edilmesiyle başlamakla birlikte bu fark ediş kişiyi sorgulamaya ve yeniden değerlendirmeye itmektedir. İşte bu nedenle, öğretmenin yönelttiği sorular “bilgi yoklama” amacıyla değil, merak ve kuşku uyandırarak düşünceyi harekete geçirme amacıyla yapılandırılmalıdır.⁵⁰

Sonuç olarak, Lipman’ın sorgulama topluluğu modelinin eğitimi sadece bilgi edinme süreci olarak değil; anlam üretme, değerleri sorgulama ve birlikte düşünme süreçlerini kapsayan demokratik ve felsefi bir öğrenme alanı olduğu anlaşılmaktadır. Bu yönüyle söz konusu model, pedagojik olmanın yanında etik ve toplumsal bir öneri olarak çağdaş eğitime yeni bir yön tayin etmektedir. Nitekim sorgulama topluluğu kavramı, eğitimi yalnızca bilgilerin aktarımına indirgemeyen; bireyin düşünme becerilerini geliştirmeyi, anlam üretimini teşvik etmeyi ve katılımcı bir öğrenme kültürü inşa etmeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Buraya kadar ortaya koyulan analizlerden anlaşılabileceği üzere Lipman’ın eğitim felsefesi, geleneksel eğitim anlayışının pasifleştirici, ezbere dayalı ve bireyin düşünsel potansiyelini sınırlayan yapısına yönelik köklü bir eleştiri sunduğu açıktır. Öyle ki ona göre eğitim, yalnızca bilgi aktarma süreci değil; bireyin düşünme becerilerini etkinleştiren ve onu yaşam boyu sürececek bir sorgulama deneyiminin öznesi hâline getiren dönüştürücü bir faaliyetir. Bu doğrultuda reflektif eğitim modeli, bireylerin eleştirel, yaratıcı ve etik düşünme kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayan alternatif bir pedagojik yaklaşım olarak öne çıktığı anlaşılmaktadır. Lipman’ın geliştirdiği “sorgulama topluluğu” kavramı, bu modelin sınıf ortamında nasıl somutlaştırılabileceğini ortaya koymakla

⁴⁹ a.g.e., s. 95.

⁵⁰ a.g.e., s. 100.

birlikte bu topluluk, katılımcıların birbirine saygı duyarak düşüncelerini paylaştığı, her düşüncenin gerekçelendirilerek ortaya konduğu ve anlamın karşılıklı etkileşim yoluyla inşa edildiği kolektif bir öğrenme ortamını ifade ettiğinden P4C, yalnızca bireyin bilişsel gelişimini desteklemeyip duyuşsal, etik ve toplumsal yönlerini de destekleyen çok boyutlu ve bütüncül bir pedagojik yaklaşım olarak kuramsal ve pratik düzeyde şekillendiği açıktır.

Lipman'ın geliştirdiği bu eleştirel eğitim modeli, teorik temelleri kadar pratik uygulama açısından da güçlü bir yapılanmaya ihtiyaç duyulmasına karşın P4C'nin kurumsallaşması ve sınıf içi uygulanabilirliğinin artırılması sürecinde, Ann Margaret Sharp'ın katkıları belirleyici bir rol oynamıştır. Öyleyse bu noktadan itibaren P4C'nin kuruluş sürecinde Ann Margaret Sharp'ın üstlendiği kurucu rolü ve katkılarını ele almak yerinde olacaktır.

1.2. P4C'nin Kuruluşuna Ann Margaret Sharp'ın Katkısı

P4C yaklaşımının gelişiminde Lipman'ın yanı sıra kuramsal ve pedagojik katkılarıyla önemli bir rol oynayan isimlerden biri de Ann Margaret Sharp'tır. Sharp, 1974 yılında Lipman ile birlikte Montclair State Üniversitesi'nde Çocuklar için Felsefe Enstitüsü'nü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC) kurarak bu kurum aracılığıyla P4C yaklaşımının kurumsallaşmasında ve küresel ölçekte tanınmasında etkili olarak müfredat geliştirme ve akademik üretim açısından uluslararası bir merkez haline gelmiştir.⁵¹ Sharp, kurumun kuruluşunun hemen ardından hem eğitimci yetiştirme programlarının oluşturulması hem de ders materyallerinin hazırlanması süreçlerinde aktif görev almıştır. Sharp, IAPC bünyesinde oluşturulan lisansüstü programların yapılandırılmasında ve P4C pedagojisinin akademik düzeye taşınmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu programlar, farklı ülkelerden gelen öğretmen ve akademisyenlere yönelik eğitim içerikleri sunarak P4C'nin disiplinler arası ve kültürler arası bir yaklaşıma dönüşmesini sağlamıştır.⁵² Geliştirilen bu programlar

⁵¹ Maughn Gregory ve Megan Jane Laverty, *In Community with Others: Lessons from the Legacy of Matthew Lipman*, New York: Routledge, 2018, s. 1.

⁵² Daniele Mario Tibaldeo, *Critical Thinking and Values Education: A Philosophical Approach*, London: Routledge, 2023, s. 45.

sayesinde yalnızca Amerika Birleşik Devletleri'nde değil, Avrupa, Latin Amerika, Asya ve Avustralya gibi farklı kıtalarda da P4C uygulamaları hayata geçirilmiş, metodolojinin yerel bağlamlara uyarlanabilirliği desteklenmiştir. Ayrıca Sharp, 1985 yılında kurulan *International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)* oluşumunun ilk organizasyonlarında da aktif rol oynamış; bu yapı aracılığıyla P4C'nin dünya çapında bir akademik ve pedagojik hareket haline gelmesine katkıda bulunmuştur.⁵³ Böylece ICPIC konferansları sayesinde felsefi sorgulama yöntemi farklı dillerde ve kültürel çerçevelerde tartışmaya açılarak felsefenin evrensel bir çocukluk dili olarak yeniden tanımlanmasının yolu açılmıştır. Sharp'ın bu süreçteki katkısı yalnızca organizasyonel düzeyde sınırlı kalmamış, aynı zamanda ürettiği eğitim materyalleri ve uygulama kılavuzları ile hareketin küresel düzeyde standardize edilebilmesini de mümkün kılmıştır. Özellikle *Teaching Children Philosophical Thinking* adlı çalışması, öğretmenlerin P4C yöntemini farklı sınıf ortamlarına uygulayabilmesi için kapsamlı bir rehber işlevi görerek bu uygulanabilirlik, P4C'nin UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da pedagojik olarak desteklenmesine olanak tanımıştır.⁵⁴

Sharp'ın pratik katkılarının yanı sıra teorik düzeydeki katkılardan ilki, P4C hareketinin pedagojik temellerinin oluşturulmasına yöneliktir. Lipman tarafından geliştirilen roman-metne dayalı felsefi eğitim modeli, öğrencilerin düşünsel gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir kurgu etrafında yapılandırılrsa da bu yöntemin sınıf ortamında uygulanabilirliğe erişmesi, büyük ölçüde Ann Margaret Sharp'ın katkılarıyla mümkün olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Sharp, öğretmenlerin bu metinleri nasıl kullanacaklarını açıklayan sistematik öğretim kılavuzları ve uygulama rehberleri geliştirerek P4C'yi yalnızca kuramsal bir yaklaşım olmaktan çıkarıp işlevsel bir eğitim programına dönüştürmektedir.⁵⁵

Sharp, özellikle *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery* adlı çalışmasında, öğretmenin sınıf içindeki rolünü klasik öğretici pozisyonundan çıkara-

⁵³ Gregory ve Laverty, *In Community with Others: Lessons from the Legacy of Matthew Lipman*, s. 16.

⁵⁴ Ann Margaret Sharp, *Teaching Children Philosophical Thinking*, Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1995.

⁵⁵ Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp, *Growing up with Philosophy*, Philadelphia: Temple University Press, 1975.

rak, “kolaylaştırıcı” konumuna taşıyan bir anlayış sunmaktadır. Bu anlayışta öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmekten ziyade, onların kendi düşünsel süreçlerini inşa etmelerine alan tanıyan bir rehber olarak konumlandırılmaktadır.⁵⁶ Bu bağlamda öğrencilerin fikirlerini özgürce dile getirebildiği, sorular sorabildiği ve düşünsel risk alabileceği güvenli bir ortam oluşturmak, kolaylaştırıcı rolünün en temel hedefidir. Sharp’ın bu yaklaşımı, P4C’nin etik duyarlılık, empati ve işbirliği gibi sosyal becerileri de kapsayan bütüncül bir pedagojik model haline gelmesine katkıda bulunmuştur. Ek olarak, Sharp’ın öğretmen eğitime yönelik geliştirdiği materyaller, P4C’nin farklı kültürel bağlamlara ve eğitim sistemlerine adapte edilebilmesini sağlayacak şekilde esneklik taşımaktadır. Sharp’ın rehberliğinde geliştirilen öğretim stratejileri, yalnızca felsefi içeriklerin aktarımıyla sınırlı kalmamış; öğrencilerin düşünceyi temellendirme, kavramları ayırt etme, karşılaştırma yapma ve gerekçeli yargılarda bulunma gibi yüksek düzeyde bilişsel beceriler kazanmalarını da hedeflemektedir.⁵⁷

Sharp’ın P4C’ye yönelik ikinci önemli katkısı, “sorgulama topluluğu” (*community of inquiry*) modelinin teorik temellendirilmesine yöneliktir. Bu model, sınıf ortamını yalnızca bilgi ediniminin gerçekleştiği bir alan olmadığından katılımcı, işbirlikçi ve eleştirel bir öğrenme ortamı olarak yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, birbirlerinin fikirlerini dikkatle dinledikleri ve karşılıklı olarak gerekçelendirme yoluyla fikir alışverişinde bulundukları bir öğrenme zemini oluşturmak bu modelin temelini oluşturmaktadır.⁵⁸ Öte yandan sorgulama topluluğu yaklaşımı, Charles S. Peirce’in pragmatist düşüncesinde yer alan topluluk aracılığıyla doğruluk arayışı fikrinden ve John Dewey’in deneyime dayalı öğrenme anlayışından esinlenerek harmanlanmıştır. Ancak Sharp’ın bu modeli yalnızca epistemolojik bir çerçeveye sınırlı bırakmayarak etik, estetik ve toplumsal boyutları da dikkate alacak biçimde genişletmektedir. Özellikle çocukların sadece düşünen olmasının yanı sıra hisseden ve toplumsal bağlamda konumlanan bireyler

⁵⁶ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp ve Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1980.

⁵⁷ Keith J. Topping ve Steve Trickey, “Collaborative Philosophical Inquiry for School Children: Cognitive Gains at 2-Year Follow-Up”, *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 2007, ss. 787–796.

⁵⁸ Gregory ve Laverty, 2018, s. 22.

olarak ele alınması gerektiğini savunmasıyla sorgulama topluluğunun bu çok boyutlu yapıyı destekleyecek şekilde kurgulanmasına öncülük ettiği görülmektedir. Sharp'ın geliştirdiği bu modelde, sorgulama süreci yalnızca doğru cevaba ulaşmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda sürecin kendisi eğitici bir işlev taşıdığından bu süreçte öğrenciler, fikirlerini gerekçelendirmeyi, başkalarının bakış açılarına açık olmayı, farklı düşünceleri tartışarak anlamaya çalışmayı ve birlikte düşünebilmeyi öğrenmektedir. Özetle Sharp'ın modelinde öğrenme, bireysel değil, kolektif bir deneyim olarak tanımlanmasının yönüyle P4C'ye sosyal ve etik bir boyut kazanımı sağlanmaktadır.⁵⁹

Sharp'ın P4C pedagojisine kazandırdığı en özgün katkılardan biri, düşünme biçimleri arasında iş birliği düşünmeyi (*collaborative thinking*) kuramsal çerçeveye entegre etmesidir. Lipman, *Thinking in Education* adlı eserinde P4C'nin temel düşünme türlerini üçlü bir yapı ile tanımlayarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli (*caring*) düşünme biçimlerine odaklanıp bu yapı içerisinde “iş birlikçi düşünme”ye ayrı bir başlık altında yer verilmemektedir.⁶⁰ Buna karşılık, Sharp'ın geliştirdiği *sorgulama topluluğu* modeli, düşünmenin yalnızca bireysel bir etkinlik değil, topluluk içinde yürütülen ortak bir anlam üretme süreci olduğunu vurgulaması doğrultusunda öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmeleri, birbirlerinin düşüncelerini geliştirmeleri, ortak sonuçlara ulaşmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları gerektiğini savunmaktadır.⁶¹ Bu yaklaşım, P4C'nin sonraki yıllarda “4C” modeli (*critical, creative, caring, collaborative thinking*) şeklinde kavramsallaştırılmasına zemin hazırlamasıyla iş birlikçi düşünme dördüncü temel düşünme biçimi olarak literatüre girmektedir.⁶² Özellikle Gregory ve Laverty, çalışmaları, söz konusu dördüncü boyutu olan işbirlikçi düşünmenin sistematikleştirilmesinde Sharp'ın pedagojik yaklaşımının belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Böylelikle Sharp, işbirlikçi düşünmeye yönelik vurgusuyla felsefi eğitimin duygusal, etik ve estetik boyutları da kapsamaya gerektiği yönüne dikkat çekerek özellikle geleneksel eğitim anlayışında arka planda kalan duygu, empati ve değerler eğitiminin,

⁵⁹ Gregory, 2007.

⁶⁰ Lipman, 2003.

⁶¹ Sharp, 1995.

⁶² Dieter Camhy ve Christoph Iberer, “Philosophy for Children: A Way of Thinking Together”, *Sinnvoll Denken Lernen*, Graz: University of Graz, 2015.

felsefi sorgulama sürecine entegre edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.⁶³ Bu yaklaşım, Sharp'ın yalnızca felsefi pedagojiyi değil; feminist etik, bakım etiği ve eleştirel pedagoji gibi kuramsal çerçeveleri de dikkate alan bir eğitim anlayışı geliştirmesiyle yakından ilişkilidir. Nitekim Carol Gilligan'ın "care ethics" yaklaşımından etkilenen Sharp, öğrenme süreçlerinin yalnızca akıl yürütme becerileriyle sınırlı kalmaması, aynı zamanda kişilerarası ilişkilerin, empatik anlayışın ve etik duyarlılığın da gelişmesine olanak tanınması gerektiğini savunmaktadır.⁶⁴ Sharp, çocukların doğruyu yanlıştan ayırmalarını, değerli olanı tanımalarını, toplumsal adalet duygusu geliştirmelerini ve başkalarının perspektiflerine duyarlı hale gelmelerini amaçlayan bir pedagojik yapı oluşturarak duyguların eğitim sürecine dâhil edilmesiyle P4C'yi yalnızca bilişsel gelişim modeli olmaktan çıkarak sosyal ve ahlaki gelişimi de içeren çok boyutlu bir eğitim yaklaşımı haline getirmektedir.

Sharp'ın duygulara yönelik dikkat çekişi "sorgulama topluluğu" modelinde duygulara verilen önemin artırılmasını da beraberinde getirmektedir. Nitekim ona göre, öğrenciler bir kavram üzerine düşünürken yalnızca mantıksal çıkarımlar yapmakla kalmayıp kişisel yaşantılarına, duygusal deneyimlerine ve değer yargılarına da başvurmaktadır. Sharp bu çok katmanlı süreci teşvik eden bir sınıf ortamının, öğrencilerin sadece bilgi üretmelerinin yanın da kendi insanlık durumlarını da anlamalarını sağladığını belirtmektedir.⁶⁵ Nitekim Sharp'ın duygu temelli katkıları -ilerleyen bölümlerde görüleceği üzere- işbirlikçi düşünmenin temel bileşenleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, Sharp, P4C'nin yalnızca uygulanabilirliğini sağlayan pedagojik katkılar sunmakla kalmamış, hareketin kurumsal yapılması, teorik çerçevesi ve uluslararası düzeyde tanınırlığı açısından da kurucu nitelikte bir rol üstlendiği açıktır. Özetle, Lipman'ın öncülüğünde geliştirilen roman-temelli felsefi eğitimi, öğretim kılavuzları ve uygulama rehberleriyle sınıf ortamına uyarlayarak metodolojinin işlevsel hale getirerek öğretmeni "kolaylaştırıcı" olarak konumlandıran yaklaşımı ile P4C'nin temel pedagojik ilkelelerini yapılandırmaktadır. Sorgulama topluluğu modelini etik, estetik

⁶³ Ann Margaret Sharp, "The Community of Inquiry: Education for Democracy", *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 18(1), 1999, ss. 4–15.

⁶⁴ Gregory ve Laverty, 2018, s. 41.

⁶⁵ Sharp, 1999.

ve sosyal boyutlarla derinleştirmekle birlikte bu model aracılığıyla iş birlikçi düşünmeyi P4C'nin düşünme biçimleri arasına dâhil etmektedir. Ayrıca IAPC'nin kurumsal gelişimi, lisansüstü programların tasarımı ve ICPIC'in örgütlenmesi süreçlerinde aktif rol alarak, hareketin küresel ölçekte yaygınlaşmasına öncülük etmenin yanı sıra duyguların eğitilebilirliği ve etik duyarlılığın felsefi öğrenme süreçlerine entegre edilmesi gerektiğini savunarak, P4C'yi duygusal ve toplumsal gelişimi hedefleyen bütüncül bir eğitim modeli haline taşıdığı açıktır. Tüm bu yönleriyle Sharp, P4C'nin yalnızca uygulayıcısı değil, aynı zamanda kuramsal eş kurucusu ve küresel taşıyıcısı olarak değerlendirilmektedir. Bunun en temel nedeni Sharp'ın P4C hareketine yönelik pedagojik, kurumsal ve uygulamalı katkıları, yöntemin sınıf ortamında işlerlik kazanmasını ve uluslararası ölçekte kabul görmesini sağlamasıdır.

P4C'yi yalnızca bir eğitim uygulaması olarak değerlendirmek, bu yaklaşımın taşıdığı felsefi derinliği ve düşünsel arka planı eksik bırakacağından arz etmektedir. Nitekim P4C, çocuklara felsefe yaptırma girişimi olmanın ötesinde bilginin doğası, bireyin öğrenme biçimi ve toplumsal katılım anlayışı üzerine temellenen güçlü bir felsefi arka plana sahip eğitim modelidir. Bu nedenle P4C, bireyin düşünme süreçlerine, öğrenme biçimlerine ve toplumsal katılımı dair köklü bir düşünsel geleneğe yaslanması bakımından P4C'nin düşünsel altyapısını anlamak için felsefi ve kuramsal temellerine yönelmek gerekmektedir. Sorgulama, diyaloga dayalı öğrenme, deneyim, topluluk içinde düşünme ve eleştirel bilinç kavramları etrafında şekillenen bu temellere baktığımızda özellikle Sokrates, John Dewey, Lev Vygotsky ve Paulo Freire gibi düşünürlerin görüşleriyle sistematik hale geldiği görülmektedir. Öyleyse P4C'nin felsefi ve kuramsal temellerine yönelik analizi P4C'nin köklerine inerek ilk olarak Sokrates'le başlamak gerekmektedir.

2. P4C'nin Felsefi ve Kuramsal Temelleri

P4C çocukların düşünme biçimlerini dönüştürmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim yaklaşımı olduğundan kökenleri hem felsefi hem de pedagojik düşünce tarihinin çeşitli katmanlarına uzanarak düşünme, öğrenme ve toplumsal etkileşim üzerine çok katmanlı bir

kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevenin temelleri, dört ana düşünsel kaynağa dayanmakta, bu kaynaklar üzerine inşa edilmekte ve onlardan kuramsal olarak türetilmektedir.

Sokrates'in diyaloga dayalı sorgulama geleneğiyle, çocukları pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkararak, onları soru soran, tartışan ve hakikati ortak akıl yoluyla arayan öznelere dönüştürmesi, Dewey'in pragmatist eğitim felsefesiyle öğrenmeyi deneyim, etkin katılım ve demokratik yaşantıyla ilişkilendirerek P4C'nin "toplulukta sorgulama" yaklaşımına yöntemsel bir temel sunması, Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı, bilişsel gelişimi sosyal etkileşim, dilsel yapı ve kültürel aktarım bağlamında değerlendirmesi ve son olarak Freire'nin eleştirel pedagojisiyle eğitimi toplumsal dönüşüm ve bilinçlenme süreci olarak tanımlayarak, P4C'yi yalnızca bilişsel değil, etik ve politik bir süreç olarak da temellendirmesi P4C'nin öğrenme ortamına kuramsal derinlik kazandırmaktadır.

Antik Çağ'da Sokrates'in sorgulayıcı diyalog yöntemini temele alan P4C, modern dönemde John Dewey'in deneyim temelli ve demokratik eğitim anlayışıyla şekillenmiş; Paulo Freire'nin özgürleştirici pedagojisiyle toplumsal duyarlılık kazanmış ve Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme kuramı ile bilişsel gelişimsel açıdan temellendirilmiştir. Bu kuramsal zemin, P4C'nin yalnızca bir eğitim yöntemi değil; eleştirel düşünce, yaratıcılık, işbirliği ve etik duyarlılık ekseninde şekillenen kapsamlı bir felsefi eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu P4C'nin bu çok katmanlı felsefi ve kuramsal dayanakları, bu kuramsal dayanakların P4C pedagojisine nasıl yön verdiği ele alınacaktır.

2.1. Sokrates'in Diyalog Temelli Yaklaşımı

Çocuklar için Felsefenin kökleri Antik Yunan'a Sokrates'in düşüncelerine kadar uzanmaktadır. Bunun en temel nedenini *Thinking in the School* adlı eserin şu satırlarında ileri sürülmektedir:

"Her şeyden önce Sokrates bizden ne yapmamızı istiyorsa bunu nasıl yapacağımızı da göstermektedir. Düşünmek iştir ve kimsenin başkası adına yapamayacağı bir iştir. Sokrates bizim için entelektüel sorgulamanın modellerini yaratır ancak kendi entelektüel sorgulamasının ürünlerini bize dayatmaktan kaçınmaktadır. Teori ve pratiğin ortaklığını kabul ederek arzulanan hiçbir şeyi, ona nasıl ulaşılacağına

dair adımları belirtmeden bize tavsiye vermemektedir.”⁶⁶

Bu satırlardan anlaşılacağı üzere Sokrates teorik bilgi aktarımının yanı sıra pratiğe yönelik bir rehber sunmaktadır. Sokrates soyut düşünce sistemiyle birlikte söz konusu düşünceyi eyleme dönüştürebilecek düşünsel bir etkinlik oluşturmaktadır. Bu nedenle Sokrates'in felsefesi pasif bilgi edinimi süreci değil, bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiği yöntemsel bir sürece karşılık gelmektedir. Bu süreç ise felsefeyi sadece teorik uğraş olmaktan çıkarıp uygulanabilir bir disiplin olmaya taşımaktadır. Bu bağlamda Sokrates “Sorgulayın!” demenin ötesine geçerek sorgulamanın nasıl yapılacağını da göstermektedir. Sokrates'in sorgulamanın nasıl yapıldığını göstermesinin altındaki temel neden ise düşünmeyi bireyin kendi zihinsel süreci içerisinde deneyimlemesinin gerekliliğidir. Sokrates söz gelimi düşünmeyi, onun ne olduğunu ileri sürerek değil, düşünmenin nasıl gerçekleşeceğini uygulamalı olarak doğal diyalog halinde göstermektedir. Diyalog aracılığıyla bireylere düşünme deneyimi yaşatarak, bu deneyimle birlikte bireyin düşünme esnasında zihinsel sürecine eleştirel bir bakışla bakmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle Sokrates karşılıklı sorgulama ile birlikte düşünmenin aşamalarını başka bir deyişle düşünmenin biçimsel yönünü açığa çıkarmaktadır. Bununla birlikte Sokrates, kendi düşüncelerini evrensel doğrular olarak sunmayıp herkesin doğruyu keşfetmesini amaçlayarak sorgulamalara kesin çözüm veya cevap vermek yerine insanlara kendi akıl yürütmeleleriyle sonuca ulaşmalarını teşvik etmektedir. Böylelikle Sokrates felsefi düşünmeyi herkesin deneyimleyebileceği bir pratik haline getirerek düşünsel özgürlüğü sağlayan bir model ortaya koymaktadır. İşte Sokrates'in bu yaklaşımı Çocuklar için Felsefenin temelini oluşturmaktadır. Çünkü Çocuklar için Felsefe, Sokrates'i merkeze alarak bilgiyi öğretmenin aktardığı bir içerik olmaktan çıkarp birlikte düşünerek anlam inşa edilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Nitekim Sokrates'in ironi ve cehalet bilincini temele alarak “bilmediğini bilme”ye dikkat çekerek bireyi sorgulamaya sevk ettiği bir düşünme biçimi ortaya koymaktadır. Sokrates'in bireyin bilmediklerini veya bildiğini sandıklarını sorgulamaya itmesi P4C'nin temel mantığıyla örtüşmektedir. P4C, düşünme sürecinde öğrencinin bilgilerini gözden geçirmesine olanak tanıya-

⁶⁶ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, s. Xii.

rak, düşüncelerine eleştirel bakmasını sağlamaktadır.

Platon diyaloglarında görüleceği üzere Sokrates, diyalog temelli yöntemini tanıtmak yerine bu yöntemi karşısındaki kişiye yönelik uygulayarak göstermektedir. O, öğrencilerine bilgi aktarmaktan çok bilgiye ulaşmada entelektüel bir rehber rolünü benimsemiştir. Çünkü ona göre bilgi edinme süreci pasif değil, aktif bir gerekliliktir. Sokrates şöyle dememektedir: “Bütün gerekli bağlantıları kurun ve gerekli tüm ayrımları yapın!” – çünkü böyle bir emrin değersizliğini bildiğinden onun yerine, neyi öneriyorsa onu işler hale getirmektedir.⁶⁷ Bu satırlardan da anlaşılacağı üzere Sokrates, düşünmeyi öğütleyen değil, düşünmeyi deneyime entegre eden bir öğretim anlayışını benimsemektedir. Bu bağlamda Sokrates, düşünmenin gerekliliğini teorik olarak söyleyen değil, uygulayan ve uygulatan başka bir deyişle uygulamalı olarak gösteren bir filozoftur. Teorik bilgi aktarımı geleneksel öğretim anlayışının temel yöntemi iken Sokrates bu türden bir yöntemin eğitim ve öğretimin amacına uygun olmayacağını bilinci olup bilgiyi dikte etmek yerine karşısındaki kişinin aktif katılımını sağlayarak hakikate kendi çabasıyla ulaşmasını teşvik etmektedir. Sokrates, kişiyi düşünsel sürece dahil eden performatif yaklaşımıyla diyalogun içinde sorgulama yoluyla, kavramsal ayrımlar, mantıksal bağlantıları ortaya çıkarmaktadır. Böylece bu türden bir süreçte bilgi dışsal bir yükleme olmaktan çıkarak içselleştirilmiş bir deneyim kazanımı haline gelmektedir.

Sokrates’in otoriteye dayalı bir yaklaşım değil, bireyin içsel potansiyelini ortaya çıkarmaya yönelik bir yaklaşım benimsemesi Lipman’ın ilham kaynağına karşılık gelmektedir. Nitekim Sokrates’in epistemolojik tavrı bilginin erdeme ulaştıracağı yönünde olması bağlamında “Sorgulanmamış hayat yaşanmaya değmez.” anlayışı⁶⁸ P4C’nin çocuklara düşünsel özerklik ve etik sorumluluk kazandırma hedefiyle örtüşmektedir. Çünkü P4C öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, bilgiyi sorgulamayarak karakter ve yaşamlarında kullanmalarını teşvik etmektedir. Sokrates, her şeyin ötesinde, insanların etik bir yaşamın kişinin düşünsel yetilerini geliştirmesi gerektirdiğini, doğru bir yaşamın yalnızca doğru düşünme yoluyla mümkün olduğunu fark etmelerini isteyerek akıl yürütmek için gelişmiş düşünsel becerilerinin gerekliliğine

⁶⁷ a.g.e, s. xii.

⁶⁸ Platon., *Sokrates’in Savunması* (çev. Sabahattin Eyüboğlu). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2004.

dikkat çekmektedir.⁶⁹ Sonuç olarak Sokrates'in eleştirel düşünmeye yönelik diyaloga dayalı düşünme tarzı P4C'nin hem yöntemsel hem de felsefi temellerinde merkezi bir rol oynamaktadır.

2.2. Pragmatizim ve Dewey Etkisi

P4C'nin temellerinde öne çıkan bir diğer isim pragmatizmin önemli temsilcilerinden olan John Dewey'dir. Dewey'in eğitim anlayışı pragmatizm bilginin teorik boyutundan çok pratik sonuçlarına bakılarak değerlendirilmesi ilkesi ekseninde şekillenmiştir. Dewey söz konusu yaklaşımı eğitime entegre ederek eğitimin pratik sonuçlarına odaklanmıştır. Çünkü Dewey için eğitim toplumu şekillendiren önemli bir araçtır. Ona göre toplum, ortak çizgiler üzerinde, ortak ruhla ve ortak hedeflere karşı çalışmaları için bir arada duran ve birlikte tutunan insanların toplamıdır.⁷⁰ Bu bağlamda eğitim bireyin sosyal yaşama katılımını sağlayan, yeniden yapılanma süreci olup demokratik toplumların sürekliliğini sağlayan temel bir unsurdur.⁷¹ Ancak Dewey açısından geleneksel eğitim sisteminin pratik sonuçları toplumsal ilerlemeyi engeller niteliktedir. Çünkü geleneksel eğitim, öğrenciyi bilgi alıcısı konumunda gören otoriter bir öğretmen figürü üzerinden gerçekleşen bir sahiptir. Bu nedenle geleneksel eğitimle yetişen öğrenciler eğitim süreci boyunca edilgin bir konumda olduğundan toplumsal yaşamda da pasifleşmektedir. Dewey'in ifadesiyle bu pasifliğin temel nedenlerinden biri geleneksel sınıfta çocuğun iş ve hareketine çok az bir yerin var olması hatta çocuğun yazı yazması, bir şeyler üretmesi ve iş içinde incelemelerde bulunması için iş tezgahı, laboratuvar, malzeme, araç-gereç, hatta genişçe bir yerin bile bulunmamasıdır.⁷² Öte yandan kullanılan yöntem ve programın tekdüzeliği ve kuralcı eğitim anlayışı, öğrenciyi ders dinlemenin ötesine taşımamaktadır. Bu durumda ise sınıfta farklı kabiliyetlerle karşılaşmakta mümkün değildir. Çünkü Dewey için yöntem ve programın tekdüzeliği sınıfı da tekdüze hale getirerek öğrencilerin kabiliyetlerini açığa çıkartmak yerine köreltmelerine neden ol-

⁶⁹ Richard Paul, Linda Eldet, *Sokratik Sorgulama Sanatı*, çev. Zeynep Tekin Babuç, 2.b., İstanbul: Psikonet Yayıncılık, 2023, s. 110.

⁷⁰ John Dewey, *Okul ve Toplum* (ed. Mevlüt Aydoğmuş). Konya: Palet Yayınları, 2023, s. 12.

⁷¹ John Dewey, *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.

⁷² Dewey, *Okul ve Toplum*, s. 24.

maktadır. Oysa Dewey için çocuklar faaliyete geçtikleri anda kişiliklerini gösterip kitle olmaktan çıkarak okul dışında ailelerde, oyun meydanlarında ve yakınlarımızda her zaman gördüğümüz birbirinden farklı birer varlığa dönüşmektedir.⁷³ Ancak mevcut eğitimin yapısı ve işleyişi çocuğun faaliyete geçmesini engeller niteliktedir. Çünkü Dewey için geleneksel eğitimde egemen öğretmen olduğu için eğitimin işleyişi çocuğun dışındadır. Dewey'in ileri sürdüğü üzere mevcut geleneklerin durağan niteliğiyle eğitim; kişinin başkalarının işaret ettiği yollara körü körüne uyum göstermeye, şüphecilik ve deneysellikten vazgeçmeye neden olarak gençleri uysallaştıran, gençlerin çaresizliğinden faydalanan bir araç haline gelmektedir.⁷⁴ Bu bağlamda Dewey'in eğitime yönelik düşünceleri, Lipman'ın standart ve reflektif eğitim ayrımıyla şekillenen eğitim eleştirisinin temel ilham kaynağı niteliğindedir.

Dewey'e göre iyi bir eğitim öğrencilerin özgürce düşünebilmesini ve eleştirel tavır kazanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle Dewey açısından eğitim bilgi aktarmanın ötesine geçerek öğrenciyi pasiflikten çıkararak düşünsel gelişimi sağlayan önemli bir araçtır. Çünkü eğitim bilginin yanı sıra alışkanlıkların dönüştürüldüğü ve karakterin şekillendiği bir süreç karşılık gelmektedir. Bu bağlamda okul, bireyin kendisini sorgulamasını, bilinçlenmesini ve gelişimini kapsayan bir ortam sağlamalıdır. Bu nedenle Dewey için okulda öğrencilere hazır kalıplar ve modeller sunmak yerine onların gelişim yönlerine uygun şekilde ilerlemelerine yönelik bir süreç sunmak gerekmektedir. Bu bağlamda Dewey çocuğun bilinçli katılımı olmaksızın belli bir modelin kopyalanmasına yönelik eğitim anlayışını yetersiz bularak öğretmenin öğrencinin gelişimi için rehber rolüne dikkat çekmektedir. İşte bu anlayış p4c'nin temel ilkelerinden biridir. Çünkü P4C de çocuğa hazır bilgiler sunmak yerine onları aktifleştiren düşünsel süreçlerine hitap eden bir süreç söz konusudur. Dewey'in çocuğun bilinçli olarak katılımı, düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlayan eğitim anlayışı P4C oturumlarının merkezinde yer almaktadır.

Dewey için eğitim çocuğun düşünsel gelişimi için bir deneyim alanı olduğundan çocukta bulunan merak duygusunu eğitimin merkezine alınması gerektiğini savunur. Buna göre çocuğun düşünsel gelişimi zoraki bir şekilde bilgi aktararak değil, çocuğun merak

⁷³ a.g.e., s. 24.

⁷⁴ John Dewey, *Human Nature and Conduct*. Edited by Jo Ann Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1922, s. 47.

duygusunu tetikleyerek çevresiyle özgürce iletişim kurmasına yönelik bir alan yaratarak mümkündür. Bu nedenle Dewey için eğitim başarısızlığı öğrenciyi düşünmesine değil, bilgilenmesine odaklanmasıdır. Dewey eğitimde olması gerekenleri verdiği konferansta aşağıdaki satırlarla özetlemektedir: Özetle, gereken şey çocuğa fırsat hazırlamaktır; bu fırsat onu birikmiş tecrübelerinden ve sahip olduğu bilgilerden çıkarımlar yapmaya, kendi tecrübe ve bilgilerini başkalarınınkilerle değiştirmeye, bilgilerini düzeltmek için yeni gözlemler yapmaya ve gözlemlerini genişleterek hareketlerini daima harekette bulundurmaya, yeni olan ve gözünde gittikçe genişlik ve büyüklük kazanan şeyleri belirli ve canlı şekilde kavrayarak ruhen huzur itminan bulmaya sevk eder.⁷⁵

Dewey, geleneksel eğitim anlayışlarını, eğitimi gelecekteki hedefler uğruna bir araç hâline getirdiği için eleştirmektedir. Ona göre eğitim, gelecekteki başarılar için bir araç değil; bireyin mevcut yaşantısında anlamlı ve değerli bir süreçtir.⁷⁶ Eğitim sürecinin bireyin aktif katılımıyla kendi yaşamını dönüştürdüğü bir etkinlik olduğunu benimseyen P4C'nin oturumların amacı çocuklara belirli bilgi kümeleri kazandırmak değil; onların kendi düşüncelerini üretmelerine, ifade etmelerine ve geliştirmelerine alan açmaktır. Bu anlamda P4C'de süreç, sonuç kadar önemli olup çocukların tartışmalara katılımı, anlam üretme süreci, kavramsal farkındalık geliştirmeleri, eğitimin özsel değerini ortaya koyması bakımından bu yapı Dewey'in eğitimi yaşamın kendisi olarak tanımlayan düşüncesinin çağdaş bir uygulaması niteliğindedir.

Sonuç olarak Dewey'in pragmatist tavrı ve düşünmenin öğretilebilir bir süreç olduğuna yönelik görüşü P4C'nin pedagojik yönünü şekillendiren temel kaynaklardan biridir. Nitekim Lipman'ın ileri sürdüğü üzere Dewey için eğitimin amacı, bilimsel sorgulama sürecini deneyimleme fırsatı sunmak ve öğrencilerin sorgulama süreçlerine katılımını sağlamak olmalıdır.⁷⁷ Söz konusu amaç ve Dewey'in bu amaç için yapılması gerekenlere yönelik görüşleri P4C'ye güçlü bir zemin oluşturmaktadır. Nitekim P4C, tıpkı Dewey'in eğitim eleştirisinin merkezinde görüldüğü üzere çocukları, düşünme süreçlerinin öznesi haline getirmeyi amaçlamaktadır.

Dewey'in pragmatist felsefesi, P4C'nin kuramsal temelleri ara-

⁷⁵ Dewey, *Okul ve Toplum*, s. 95.

⁷⁶ Dewey, *Experience and Education*, Macmillan, 1938.

⁷⁷ Lipman, *Thinking in Education*, s. 20.

sında merkezi bir yer tuttuğu açıktır. Nitekim Dewey'in deneyime dayalı bilgi anlayışı, düşünmenin problem çözme modeli olarak görülmesi, topluluk temelli öğrenme süreçleri ve eğitimin özsel değeri, P4C'nin yöntemsel ve içeriksel yapısında doğrudan karşılık bulmaktadır. Dewey'in "demokratik yurttaşlık", "yaşantı sürekliliği" ve "diyalog" temelli eğitim anlayışı, P4C'nin yalnızca bir öğretim yöntemi olmanın yanında bir yaşam pratiği olarak kurgulanmasını mümkün kılarak Dewey'in eğitim felsefesini 21. yüzyıl pedagojisine taşımakta ve çocukları düşünen, sorgulayan, duyarlı bireyler olarak topluma kazandırma misyonunu sürdürmektedir.

2.3. Vygotsky ve Sosyo-Kültürel Kuramı

Lev Semyonovich Vygotsky, sosyo-kültürel kuramıyla P4C'nin kuramsal temellerinde yer almaktadır. Söz konusu kurama göre öğrenme bireyin çevresiyle etkileşim halinde kurduğu diyaloglar eksenin şekillenmektedir.⁷⁸ Bu bağlamda bireyin düşünsel gelişimi sosyal bir inşa olup içsel süreçten ibaret değildir. Vygotsky açısından bireyin entelektüel gelişimi biyolojik etmenlerin yanı sıra bireyin çevresine yani anne-baba, öğretmen ve akranları gibi sosyal yaşamındaki kişilere bağlı olarak gerçekleştiğinden öğrenme sosyal bir aktivitedir. Vygotsky'nin "Yakınsal Gelişim Alanı" kavramı, bireyin başka bir bireyle iş birliği halinde hedeflenen başarıya ulaşılabilirliğini öne sürerek öğrenmenin sosyal yanının önemini vurgulamaktadır. Söz konusu kavram, bireyin potansiyel gelişim alanını temsil ederek bireyin tek başına değil, başkalarının rehberliğiyle gelişeceğini ifade etmektedir. Nitekim yakınsal gelişim alanı kişinin mevcut seviyesi ile ulaşabileceği gelişim seviyesi arasındaki farkı ifade ettiğinden bu farkın kapatılması, doğru bir yönlendirme ve yetkin bir kişi veya kişilerle etkileşimi gerektirmektedir. Bu türden bir destek ise uygun bir eğitimle bireyin potansiyel gelişimine ulaşmasını sağlamaktadır.

İşte bu anlayış, P4C'in temel yapıtaşlarından olan "işbirlikçi düşünme" ilkesine ve Lipman'ın sorgulama topluluğu -*community of inquiry*- kavramına zemin hazırlar niteliktedir. Nitekim Lipman'ın bu anlayışı çocukların birbirlerini dinlemelerini, anlamalarını ve

⁷⁸ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Soubberman, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

birlikte düşünerek ilerlemelerini sağlamaktadır. Bu süreçte ise öğrenme doğrudan bilgi aktarımı olarak bireysel değil, sosyal alanda başkalarıyla etkileşim halinde gerçekleşmesi de Vygotsky'nin öğrenmenin başkalarıyla iş birliği içerisinde sağlandığı düşüncesine karşılık gelmektedir.⁷⁹ Çünkü P4C pedagojisine göre çocukların düşünsel gelişimi başkalarıyla etkileşim halinde gelişmektedir. Bu bağlamda Vygotsky'nin kuramı, P4C'nin yapısı arasında özellikle bireysel gelişimin sosyal etkileşimle geliştiği anlayışı bakımından paralellik göstermektedir. P4C oturumlarında çocuklar, yaşlarına uygun felsefi sorular çerçevesinde grup tartışmalarına katılarak bu tartışmalarda her çocuk, kendi düşünce yapısının geliştirmeye yönelik teşvik edilmektedir. Nitekim tartışmaya katılan kişilerin düşüncelerine maruz kalmak, onların fikirlerine eleştirel ya da destekleyici yanıtlar vermek ve öğretmenin yönlendirmeleriyle düşünsel seviyesini derinleştirmek, çocuğun yakınsal gelişim alanı veya ZPD'si -*zone of proximal development*- içinde hareket etmesini sağladığından P4C, öğrenmenin bireyler arası düzeyde başlayıp zamanla bireyin içselleştirdiği bir yapı haline geldiğini savunan Vygotskyci anlayışın izlerini taşımaktadır.

Vygotsky'nin dile atfettiği anlam yani dili sadece iletişim aracı olarak değil, düşünmenin gelişimine temel aracı olduğu görüşü P4C'nin temel dayanaklarından biridir. Birey, dili önce sosyal bir bağlamda öğrenir; daha sonra bu dilsel yapıların içselleştirilmesiyle birlikte içsel konuşma -*inner speech*- ve yüksek düzeyli bilişsel işlemler gelişmektedir. Düşüncenin dil aracılığıyla şekillendiği bu yaklaşım, P4C'nin temel uygulama biçiminde karşılık bulmaktadır. Çünkü P4C oturumları tamamen söylem temelli olup katılımcılar, düşüncelerini açık biçimde ifade etmeye, gerekçelendirmeye, karşıt görüşlere yanıt üretmeye ve anlamı birlikte inşa etmeye teşvik edilmektedir. Bu süreç, çocukların hem dilsel becerilerini hem de kavramsal düşünme yetilerini de geliştirdiğinden Vygotsky'nin "içsel konuşma" kavramı, çocukların bu grup içi konuşmaları zamanla içselleştirerek daha derin bir düşünsel yapıya ulaşmalarını açıklayan niteliktedir.⁸⁰ Bu bağlamda P4C, çocukların yalnızca dışa dönük tartışma becerilerini değil, aynı zamanda içsel muhakeme yeteneklerini de geliştiren bir yapı sunmaktadır. Böylece çocuklar, karşılıklı fikir alışverişi içinde argüman oluşturmayı öğrenirken, bu

⁷⁹ Philip Cam, *Philosophy Park: A Beginner's Guide to Philosophical Inquiry*. ACER Press, 2021.

⁸⁰ Lev Vygotsky, *Thought and language*, London: MIT Press, 1986.

süreçte geliştirdikleri düşünceler zamanla içsel konuşmaya dönüşerek kendi düşünce yapılarını daha sistematik ve eleştirel bir hale getirerek Vygotsky'nin de vurguladığı gibi, sosyal etkileşim aracılığıyla kazanılan bilişsel beceriler, bireysel düşünceye evrilerek çocuklar hem kendilerini ifade etme hem de kendileriyle düşünsel bir diyalog kurma konusunda yetkinleşmektedir. Öte yandan Vygotsky, çocukların kavramları doğrudan edinmek yerine onları sosyal etkileşimler içinde aşamalı olarak geliştirdiğini savunduğundan bu süreçte P4C'de tartışılan kavramlar -adalet, özgürlük, eşitlik, kimlik gibi soyut düşünceler- çocukların yaşlarına uygun biçimde, diyalog yoluyla somutlaştırılmaktadır. Öğretmen, çocukları kavramın sınırlarını sorgulamaya ve yeni anlamlar üretmeye yönlendirmeye süreci Vygotsky'nin "bilginin sosyal olarak yapılandırılması ve birey tarafından içselleştirilmesi" anlayışına doğrudan karşılık gelmektedir.

Vygotsky'nin gelişimsel psikolojideki en güçlü iddialarından biri, çocukların soyut düşünce kapasitesinin sosyal etkileşim yoluyla erken yaşlarda gelişebileceğidir.⁸¹ Bu, P4C'nin yalnızca ergen ya da yetişkin bireyler için değil, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklar için de uygulanabilirliğini göstermektedir. Vygotsky'ye göre, çocuk yalnızca ne düşündüğünü değil, nasıl düşündüğünü de anlamaya başladığında bilişsel gelişim ileri bir evreye ulaşması mümkündür. İşte bu durum yani "nasıl düşünme" süreci P4C oturumlarında doğrudan deneyimlenmektedir. Sonuç olarak Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı, P4C'nin kuramsal omurgasını oluşturan en güçlü temellerden biridir. ZPD kavramı, dilin düşünceyle ilişkisi, sosyal etkileşimin öğrenmedeki merkezi rolü ve kavramsal gelişimin içselleştirilme süreçleri, P4C'nin yöntemsel çerçevesine doğrudan katkı sağladığı açıktır. Böylece, çocukların felsefi sorgulama yetileri veya düşünme becerileri bireysel bir kazanım olmanın ötesinde sosyal, kültürel ve dilsel bir gelişim süreci olarak anlam kazanmaktadır.

2.4. Freire'nin Eleştirel Pedagojisi

Paulo Freire açısından eğitim bilgi aktarımının ötesinde toplumsal dönüşüm aracıdır. Eğitim toplumsal dönüşümü sağlamasının en temel yolu ise eleştirel düşünmeyi sağlamasıyla mümkün-

⁸¹ Elena Bodrova ve Deborah J. Leong, *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, Merrill/Prentice Hall, 2007.

dür. Bu noktada Freire'nin bilinçlenme kavramıyla karşılaşmaktayız. Bu kavram, bireyin içinde bulunduğu dünyadaki gerçekliğin farkında olmasına karşılık gelmektedir.⁸² Ona göre öğrenciler dünyaya eleştirel bir gözle bakmanın bilincine sahip olursa toplumsal dönüşümü de sağlamaları mümkündür. Eleştirel tavrın kazanımı ise diyaloga dayalı bir eğitim sürecinde gerçekleşmektedir. Nitekim ona göre eğitim, iki öznenin karşılıklı etkileşimiyle gelişen bir süreç olup diyalog, bir insanın dünyayla ve başkalarıyla kurduğu gerçek iletişimin adıdır. Bu nedenle Freire'in eleştirel pedagojisinin temelinde diyalog yöntemi yer almaktadır. Öğretmen-öğrenci şeklinde diyalog halindeki bir eğitimde öğrenciler, öğretmenle birlikte öğrenilenleri yeniden yapılandırma sürecine dahil olmaktadır.⁸³

Freire'nin en çok eleştirdiği eğitim modeli “bankacı eğitim”dir. Bu modelde öğrenci, bilgiyle doldurulması gereken pasif bir varlık olarak görüldüğünden Freire öğrencinin aktif katılımına dayalı, sorgulayıcı ve dönüştürücü bir pedagojiyi desteklemektedir. P4C, bu anlamda bireyin hem düşünsel hem etik bir özne haline gelmesini amaçlar, Freire'nin “özgürleştirici bilinç” kavramıyla örtüşmektedir. Öte yandan Freire'nin pedagojisinde hedef, bireyin “eleştirel bilinç” geliştirmesidir. Bu, bireyin dünyayı anlamasını, dünyayı değiştirme sorumluluğunu üstlenmesi ve ayrıca eylem kapasitesini inşa etmesidir. P4C, bu eleştirel bilinçlenme sürecini çocuk yaşlardan itibaren başlatan bir yöntem sunması bakımından çocukların toplumsal meselelere karşı daha duyarlı, bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetişmesine olanak tanımaktadır.

Eğitimin amacı, bastırılmış bireylerin kendi deneyimlerini dilendirmelerine ve dünyayı yeniden adlandırmalarını sağlamaktır. P4C bu amacı erken yaşlara taşıyarak çocuğu pasif nesne konumundan özne haline getirmektedir. Nitekim geleneksel eğitimde çocuğun sesi genellikle yok sayıldığından başka bir ifadeyle eğitim öğretmen merkezli olmasının aksine P4C'de her çocuğun düşüncesi değerli olup, öğrenci merkezli bir eğitim gerçekleşmektedir. Her soru, çocukların deneyimlerinden ve meraklarından doğmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların özgüvenini, kendilik bilincini ve toplumsal katılım becerilerini geliştirmektedir.

Özetle, Freire'nin eleştirel pedagojisi, P4C'nin düşünsel ve pe-

⁸² Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Dilek Kömürçü, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2010, ss. 96.

⁸³ a.g.e., s. 65.

dagogik yapısının temel dayanaklarından biri olduğu açıktır. Diyalog, eleştirel bilinç, toplumsal dönüşüm hedefi, öğrenciyi özne olarak tanıma ve baskıcı eğitim anlayışını reddetme gibi ilkeler, P4C'nin uygulama pratiğinde yer almaktadır. Bu bağlamda Freire'nin görüşlerini de dikkate alarak, P4C, yalnızca çocuklara felsefe yaptırmakla kalmayıp, onları adalet, özgürlük ve sorumluluk gibi değerlere duyarlı, bilinçli bireyler olarak yetiştirmeye yönelik bir toplumsal eğitim modelidir.

Sonuç olarak P4C'nin temelleri hem antik hem modern düşüncenin pedagojik ve epistemolojik mirasını harmanlayan çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Antik Yunan'da Sokrates'in diyalog ve doğurtma yöntemine dayalı sorgulayıcı düşünce geleneği, P4C'nin "toplulukta sorgulama" modelinde çağdaş bir biçim kazanmıştır. John Dewey'in deneyim temelli, sorgulamaya dayalı ve demokratik yaşamla bütünleşmiş eğitim felsefesi, P4C'nin hem yöntem-bilimsel yapısında hem de öğrenme anlayışında belirleyici rol oynamıştır. Paulo Freire'nin özgürleştirici pedagojisi, eğitimi eleştirel bilinç geliştirme süreci olarak gören anlayışıyla, P4C'yi etik ve toplumsal bir dönüşüm aracı hâline getirmiştir. Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı ise öğrenmenin sosyal doğasını, dilin düşündeki kurucu rolünü ve yakınsak gelişim alanını vurgulayarak, P4C'nin çocukların bilişsel gelişim süreçlerine duyarlı yapısına kuramsal bir zemin sağlamıştır. Bu düşünsel mirasın bileşimi, P4C'yi çocuklara yönelik katılımcı demokrasiyi, eleştirel düşünceli, etik duyarlılığı ve anlamlı öğrenmeyi önceleyen bütüncül bir eğitim paradigması olarak konumlandırmaktadır.

Söz konusu kuramsal temeller doğrultusunda şekillenen P4C yaklaşımı, çocukların düşünme becerilerini sistemli bir şekilde geliştirmek amacıyla dört temel boyut etrafında eleştirel, yaratıcı özenli ve işbirlikçi düşünme olmak üzere dört temel düşünme ekseninde yapılandırılmıştır. O halde bu noktadan itibaren P4C'nin 4C düşünme modelini oluşturan söz konusu düşünme biçimlerini analiz etmek yerinde olacaktır.

3. P4C'de "4C" Düşünme Modeli

Lipman'ın ileri sürdüğü üzere geleneksel bilgiye göre eğitimin görevi, çocukları bilgili bireyler haline getirmek olduğundan bu, yetişkinlerin sahip olduğu bilgiyi onlara aktarmak anlamına gel-

mektedir.⁸⁴ Bu modele göre bilgi mutlak ve değişmez kabullere dayandığından öğrencilerin görevi sorgulamaksızın yetişkinlerin bilgilerini benimsemektir. Bu durumda yani önemli miktarda bilgi aktarımı ve toplumun “ne bildiğini” öğretme biçimi Lipman’ın deyişiyle “kabile ritüeline giriş”tir.⁸⁵ Lipman’ın kabile benzetmesiyle vurguladığı nokta eğitim bireyi toplumsal kalıplara ve normlara uyumlu bir hale getirip özgür düşünmeden yoksun bir yaşama mahkum etmesidir. Lipman’ın “kabile ritüeline giriş” metaforu, bireyin kendi aklıyla hareket etmesini sağlamak yerine, belirlenmiş bir düşünsel zeminde çeşitli kültürel kalıplara sorgulamaksızın, körü körüne inanma ve kendisine sunulan bilgilerle yetinen ve donanan öğrencilerin aldığı eğitimi ifade etmektedir. Ancak bu türden bir model bireyin entelektüel gelişiminin yanı sıra değişen dünya açısında da kabul edilemezdir. Çünkü Lipman açısından kültürel değişimin çok hızlı olduğu bir toplumda, bu model - bugün başarılı olmamızı sağlayan bilgi, on yıl içinde geçersiz kalacağından neredeyse intiharla eşdeğerdir.⁸⁶ Bu noktada Lipman’a göre söz konusu duruma yönelik gelenekselci kesim yani geçmiştin bilgisine tutunmak isteyenler ve değişimi kabul eden ancak kaygılı olan kesim olmak üzere iki temel kitle mevcuttur. Birinci kesimde yer alanlar, toplum değişiminin farkında olmasına rağmen kaosa sürüklenmekten korktuğundan ortak kültürel bir mirasa bağlı kalmak gerektiğini düşününlerdir.⁸⁷ Bu gruptakiler toplumsal özerkliği toplumda parçalanma yaratabileceğinden sakin bulduğundan geleneksel olana bağlı kalmayı tercih etmektedir. Öteki grup ise toplumsal değişimin hızlandığını ve durduramaz olduğunu kabul ederek bu değişim karşısında insanların savunmasız kaldığını ve manipülasyona açık hale geldikleri düşüncesine karşı eleştirel ve sorgulayıcı bireyler yetiştirilmezse demokratik kurumların çökme riskinden kaygılanan kişileri kapsamaktadır. Çünkü bu grup için artan bürokrasi ve akılcılık karşısında çocukların düşünsel olarak donanımsız bırakılması ister kapitalist ister kolektivist toplumlarda olsun, çocukların aklın taleplerine hazırlıksız bırakılması tehlike arz etmektedir. İşte Lipman için bu türden kaygılara sahip birçok kişi hızla değişen için eğitimin amacı bilgi ediniminden düşünmeye geçmelidir; bu dü-

⁸⁴ Lipman, *Thinking in Education*, s. 35-36.

⁸⁵ a.g.e., s. 36.

⁸⁶ a.g.e., s. 36.

⁸⁷ a.g.e., s. 37.

şünme ise eleştirel, mantıksal veya her ikisi birden olmalıdır.⁸⁸

Lipman'ın bu iki yaklaşımı sunması, P4C modelinin iskeletini belirlemeye yönelik bir girişim olarak yorumlamak mümkündür. Çünkü Lipman'ın yaptığı bu analizle birlikte esasında sorguladığı soru şudur: Eğitim neye hizmet etmelidir? Bu soruya verilecek cevap P4C modelinin yapısını da ortaya koyacaktır. Bu soru eğitimin hedeflerini kapsamaktadır. Ancak Lipman için amaç ve aracın birlikte düşünmeden hedef belirlemek mantıksızdır. Çünkü hedef, hedefe uygun bir araçla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda Lipman için hedef ve aracın aynı anda düşünülmesi gerekmektedir. Eğer eğitim yalnızca hedeflerin soyut düzeyde belirlenmesiyle yetinerek bu hedeflere ulaşacak araçları düşünmezse, öğrenme süreci işlevsiz ve yüzeysel kalacaktır. P4C bu işlevselliği, pedagojik yapısıyla doğrudan ilişkilendirerek sorgulama odaklı, çok boyutlu, demokratik ve topluluğa dayalı bir düşünme süreci inşa etmektedir. Bu nedenle Lipman'ın yaklaşımında eğitimin temel amacı, bireyi önceden tanımlanmış doğru yanıtlarla donatmak değil, onun düşünsel yetilerini geliştirerek kendi yanıtlarını oluşturabileceği bir zihinsel alan yaratmaktır. Toplumsal değişim kaçınılmaz olduğundan eğitim; ezberci ve aktarıcı bir yapıda değil, düşünceyi inşa eden bir yapıda olmalıdır. Bu bağlamda Lipman'a göre eğitim, yalnızca belirli bir bilgi müfredatını aktarmakla kalmayıp aynı zamanda bireyin eleştirme, yaratma, özen gösterme ve birlikte düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlamalıdır.⁸⁹ İşte bu noktada söz konusu hedefi sağlayan aracın ise P4C olduğu açıktır.

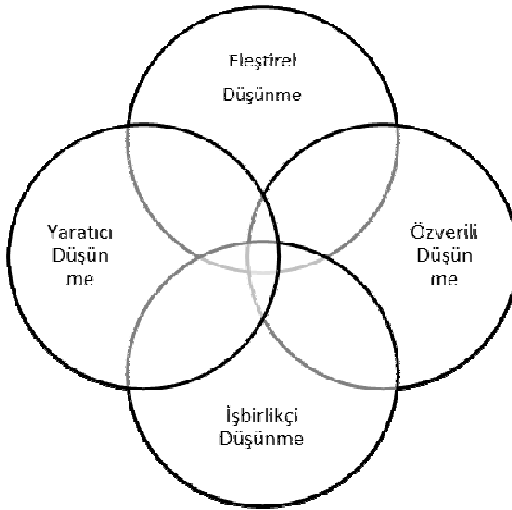
P4C pedagojisi çok boyutlu düşünmeyi sağlayan bir düşünme modeli sunmaktadır. Bu bağlamda P4C, çocuklara bilgi edindirmenin ötesine geçerek düşünme biçimleri tekdüzelikten çıkaran bir dönüşüm aracıdır. Edilgen öğrenme modellerinin aksine P4C'nin pedagojik yapısı öğrenciyi etkinleştirmektedir. P4C'nin bu yapısı öğrencide bulunan merak duygusunu tetikleyerek aktif bir sorgulama deneyimine dahil edip düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bireyin akıl yürütmesini sağlayan bu deneyim bireyin yalnızca bilişsel düzeyde değil, duyuşsal ve etik düzeyde gelişimini destekleyerek doğruyu yanlış ayırt etmeyi ve toplumsal sorumluluklar ekseninde davranışlarını şekillendirmeyi sağlamaktadır. Öte yandan P4C'ye dayalı bir düşünme deneyimi sürecinde

⁸⁸ a.g.e., s. 37

⁸⁹ a.g.e., s. 37-40.

kişinin fikirler arası bağlantı kurmasını, kavramları derinlemesine sorgulamasını, sunulan fikirlere yönelik gerekçe ve dayanak aramasını da mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle P4C, bireyde tek başına eleştirel düşünmeyi değil, bununla birlikte yaratıcı çözüm üretme, başkasının düşüncelerine karşı duyarlılık geliştirme ve kolektif akıl yürütme becerilerini de beslemektedir. Bu noktada, P4C'nin pedagojik yapısı, bireysel düşünceyi topluluk içinde inşa edilen anlamla bütünleştirmeyi hedefleyen “sorgulama topluluğu” modeliyle somutlaşmaktadır. Nitekim öğrenciler bu model çerçevesinde sadece doğru cevaba ulaşmak için değil, düşünme sürecinin kendisini anlamak, sorgulamak ve bu süreçte kendi düşüncelerini yeniden yapılandırmak için çaba göstermektedir.

Görüldüğü üzere Lipman ve Sharp'ın ortaya koyduğu P4C - Çocuklar için Felsefe- yaklaşımı, öğrenciler, bilginin pasif alıcısı olarak değil, düşünmeyi deneyimleyen aktif katılımcılar konumundadır. Peki öğrenciler bu düşünme deneyimi esnasında hangi temel düşünceleri deneyimlemektedir? İşte bu sorunun cevabı P4C'nin 4C düşünme yapısına götürmektedir. Çünkü P4C ifadesindeki “4C” vurgusu; eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünmeyi içerdiğinden çocuklar topluluk içinde veya sınıf ortamında söz konusu düşünme becerilerini öğrenmenin ötesine geçerek deneyimleme olanağına sahip olmaktadır.



Şekil 4: 4C Düşünme Modeli

P4C yaklaşımının temelini oluşturan 4C düşünme modeli –eleştirel (critical), yaratıcı (creative), özenli (caring) ve işbirlikçi (collaborative) düşünme– çağdaş öğrenme süreçlerinde bireyin analitik yeterlilikleriyle birlikte değer temelli ve topluluk odaklı düşünme biçimlerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. İşte bu da düşünmenin artık yalnızca bireysel bir zihinsel faaliyet olarak değil, aynı zamanda toplumsal bağlamda kurulan bir etkileşimsel süreç olarak değerlendirilmesi gerektiği düşüncesinin çıkış noktasını oluşturmaktadır.⁹⁰ Çünkü bilgi edinimi tek başına bir amaç olmaktan çıkarak bu bilginin ne şekilde kullanılacağına dair eleştirel, özenli ve yaratıcı yargıların geliştirilmesi eğitimin asli bir hedefi konumundadır.

Geleneksel anlayışın aksine, bu model düşünmenin akılla sınırlı bir etkinlik olmadığını, duygu, sezgi, empati, değer ve toplumsal bağlam gibi öğeleri de kapsamı gerektiğini yansıtmaktadır. Nitekim Antik dönemden bu yana aklın diğer zihinsel etkinlikler üzerinde kurduğu hiyerarşi, modern eğitimde de etkisini sürdürerek duygular, hayal gücü ya da etik duyarlılıklar ikincil konumda değerlendirilmiştir. Oysa P4C'nin 4C modeli, bu tek boyutlu anlayışı reddederek, düşünmenin farklı yönleri arasında demokratik ve eşitlikçi bir denge kurma çabasını temsil emesi bakımından sadece eleştirel düşünmeyi merkeze alan pedagojik anlayışların yetersiz kaldığı, eleştirel düşünmeyle birlikte yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünmenin de eşit derecede eğitsel değere sahip olduğu kabul edilmelidir. Çünkü bir düşünme biçiminin nitelikli sayılabilmesi, mantıksal geçerlilik kriterinin yanı sıra hayal gücüyle yenilik üretme yetisini, başkasının bakış açısına duyarlılığı ve topluluğa yönelik sorumluluğu da içermesi gerekmektedir. Bu bağlamda 4C modeli, eğitimin hem zihinsel beceri kazandıran hem de bireyin insanî yönlerini besleyen bir süreç olması gerektiğini savunmaktadır. Bu çerçevede, düşünmenin yalnızca bilişsel değil, duygusal, yaratıcı ve toplumsal boyutlarını da içeren bu bütüncül yaklaşımın daha iyi anlaşılabilmesi için, söz konusu dört düşünme biçiminin –eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünmenin– her birini ayrı ayrı ele alarak derinlemesine analiz etmek gerekmektedir.

⁹⁰ a.g.e., s. 40-41.

3.1. Eleştirel Düşünme

1990'lı yıllar, eğitim dünyası açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu dönüm noktasının en temel kaynağı “eleştirel düşünme” kavramının büyük bir ivme kazanması ve yayılmasıdır. Böylelikle eleştirel düşünme, sadece akademik çevrenin tartışma alanı olmaktan çıkıp eğitime entegre edilmeye çalışılan eğitim hedefi haline gelmiştir. Bu yaklaşımın merkezinde yer alan temelde kişinin düşüncesinin yapıcı bir şekilde geliştirilebilecek bir yeti olduğu yani bireyin düşünceleri bilinçli bir şekilde düzenlenebileceği düşüncesi yer almaktadır. Bu noktada Lipman'ın ileri sürdüğü üzere birçok psikoloğun kullandığı üstbiliş (metacognition) terimi ortaya çıkmıştır.⁹¹ Üstbiliş, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına geldiğinden bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.⁹² Böylece eleştirel düşünmenin gelişmesiyle Lipman açısından eleştirel düşünen kişiler “keskin analizci,” titizlikle doğru,” “açık fikirli” gibi terimlerle tanımlanmıştır.⁹³ Bu ifadeden anlaşılacağı üzere eleştirel düşünen birey, karmaşık argümanları veya problemleri dikkatle çözümlemekle birlikte farklı bakış açılarına karşı önyargısız olarak yaklaşım bilgiyi ele alırken doğruluk, güvenilirlik ve geçerlilik gibi ölçütleri temel aldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme, bilgiye nasıl ulaşıldığına, değerlendirildiğine ve düşünme süreçlerindeki farkındalığı içermekle birlikte entelektüel beceri olmanın ötesinde bir tavır ve yaklaşım biçimini kapsamaktadır.

1.	Ne yapacağına ya da neye inanacağına karar vermeye odaklanan makul, yansıtıcı düşünme (Ennis)
2.	Sorunları çözmemize ve kararlar almamıza yardım eden düşünme (Sternberg)
3.	Eleştirel becerilerin eğitsel konulara aktarılmasını sağlayan düşünme (McPeck)
4.	Gerekli becerileri (örneğin akıl yürütme ilkeleri, mantık becerileri) ve uzmanlık alanları arasında ortak olan becerileri içeren düşünme (Resnick)

⁹¹ a.g.e., s. 56.

⁹² Gökhan Özsoy, “Üstbiliş”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 6, S. 4 (2008), ss. 713–740.

⁹³ Lipman, *Thinking in Education*, s. 56.

5.	Bir şeylerin yanlış olduğundan şüphelendiğimizde devreye giren ya da girebilecek düşünme (McPeck)
6.	X'in felsefesini temsil eden düşünme; çünkü X'i öğrenmenin ne anlama geldiğinin bir parçası olarak bu felsefe dâhil edilmelidir (McPeck)
7.	Öğrencilerin İngilizce'nin mantıksal bağlantılarını anlamasına yardım eden düşünme (Adler)
8.	Düşünmenin biçimsel yönlerine dikkat gösterme (Garver)
9.	Beşerî bilimlerin geleneksel eserlerinden alınan tartışmalı metinlerin tartışılması (Garver, Adler)
10.	Uygun gerekçelerle harekete geçen bireyler tarafından gerçekleştirilen düşünme (Siegel)
11.	Önyargıyı, ayrımcılığı ve klişe düşüncüyü aşmayı amaçlayan düşünme (Paul)
12.	Kendi kendini aldatma ve başkalarının aldatmalarına karşı koruyan düşünme (Paul)
13.	Yansıtıcı şüphecilik (McPeck)
14.	Okuryazarlık (David Olson)
15.	İfadelerin doğruluğunu değerlendirme (Ennis)
16.	Kendi düşüncesinin farkına vararak, bunu alışıldık bağlamlardan alışılmadık bağlamlara aktarabilme (Arons)
17.	Düşünce ve eylemin bütünleşmesini amaçlayan düşünme (J. R. Martin)
18.	Düşünme üzerine düşünme
19.	Herhangi bir insan ürününü – söylenmiş, yapılmış ya da yaratılmış – değerlendirerek düşünme
20.	Düşünen bireylerin, entelektüel standartları geliştirip kendi düşüncelerine uygulama yeteneği (Paul)
21.	Açıklayıcı ve yorumlayıcı düşünme; eleştirmenlerin yaptığı gibi
22.	Kuramsal düşünmenin pratik, sorunlu durumlara uygulanması
23.	Yaşananların nedenleri ve sonuçları üzerine düşünme
24.	Uygulamanın yansıtıcı değerlendirmesi
25.	Uzmanlarla dünya arasında iletişimi kolaylaştırma yollarını düşünen düşünme
26.	Kendi düşüncemizin gerekçelerinin sistematik araştırılması
27.	Tüm açıklamaların ikna edici yönlerini ortaya çıkarma arayışı, fakat açıklamanın aynı zamanda argümantatif olduğunu kabul etme
28.	Bağlam, kavramsal şema ve bakış açısı farklılıklarından kaynaklanan yorum farklılıklarını inceleyen düşünme

29.	Felsefenin hafif bir versiyonu
30.	İddiaların sınanması
31.	Elde mevcut kanıtlar ve argümanlar doğrultusunda dürüstçe alternatifleri değerlendirdikten sonra bir yargıya ulaşmayı amaçlayan düşünme (Hatcher)

Tablo 4: Eleştirel Düşünme Tanımları

Tablo 4'te Lipman'ın *Thinking in Education* adlı eserinde ortaya koyduğu eleştirel düşünme tanımları yer almaktadır.⁹⁴ Lipman açısından bunlar haricinde de eleştirel düşünmeye yönelik tanımlar olmakla birlikte bu tanımların çoğu eleştirel düşünmenin tarafsız, doğru, açık, dikkatli, gerçekçi, soyut, tutarlı ve uygulamalı olmaya başlayan düşünme biçimi olduğu izlenimini vermektedir. Bu noktada uygulamadan kasıt eleştireli düşünmenin yalnızca soyut olanla yani teorik, felsefi ya da bilimsel meselelerle değil, gündelik yaşamdaki karşılaşılan somut meselelerle de ilişkili olduğudur. Lipman'ın eleştirel düşünmeye yönelik tanımları listelemesinin temel nedeni eleştirel düşünmenin çok yönlü yapısının bilincinde olup farklı yetkin uzmanların bakışıyla değerlendirmektir.⁹⁵ Ancak bu noktada Lipman için önemli olan nokta düzenleyici ilkenin veya otoritenin eksikliğidir. Bu nedenle bu tanımların çokluğu karşısında tanımları bir bütün olarak sistematize edecek, ortak bir çerçeve, birleştirici bir yapı gerekmektedir. Bu eksikliği gidermek amacıyla Lipman eleştirel düşünme konusunda uluslararası çapta tanınan güvenilir bir uzman olan Raymond S. Nickerson'ın çalışmasını ele almaktadır.⁹⁶ Böylelikle eleştirel düşünmenin tanımında yaşanan çeşitlilikten yola çıkan Lipman, bu çeşitliliği sistemli hale getirmenin yolunu Nickerson'ın perspektifine başvurarak eleştirel düşünmeyi hem teorik hem pratik düzeyde işlevsel bir düşünme biçimi olarak temellendirme amacıyla sunmaktadır.

Lipman, Nickerson'nın ardından eleştirel düşünme konusunda önde gelen isimlerden biri olan Harvey Siegel tarafından sunulan tanımı ileri sürmektedir: "Eleştirel düşünme, uygun gerekçelerle yönlendirilen düşünmedir."⁹⁷ Lipman açısından bu kısa ve öz ta-

⁹⁴ Lipman, *Thinking in Education*, s. 57-58.

⁹⁵ a.g.e., s. 58.

⁹⁶ a.g.e., s. 59.

⁹⁷ a.g.e., s. 61.

nımı parçalara ayırarak Siegel'in aşağıdaki üç temel noktayı⁹⁸ vurguladığını ele almaktadır:

- a) Siegel, eleştirel düşünmenin “uygun” olması gerektiğinde ısrar ederek, bağlamsal etkenler hesaba katıldığında, kişinin düşündüğünün doğru olduğundan emin olmasını sağlamaktadır.
- b) Gerekçelerin motive edici gücüne başvurarak, eleştirel düşünmenin rasyonel olduğunu güvence altına almaktadır.
- c) Bu tür bir düşünmenin gerekçelerle yönlendirilmesinin, duyguların da dahil olduğu bir sürecin sonucu olduğunu vurgulayarak, duyguların rolünü açıkça kabul etmektedir.

Lipman'ın bu tanımları ortaya koyması ve derinlemesine analiz etmesinin asıl nedeni eleştirel düşünme ile eleştirel düşünür kavramlarının iç içe geçtiğini göstermeye çalışmasıdır. Lipman, eleştirel düşünme ile eleştirel düşünür kavramlarının ayırımına dikkat çekerek söz konusu iki kavramın benzer yanlarının fazlalığı nedeniyle düşünme ve düşünen kişi arasındaki ayrımın gözden kaçtığına dikkat çekmektedir. Lipman bu durumu Yeats'in “Dans edeni danstan ayırt edemeyiz.” ifadesini ileri sürerek metaforik bir tarzda düşünür ile düşüncenin kendisi arasındaki ayrımın zorluğunu vurgulamaktadır.⁹⁹ Tıpkı ressamın sunduğu resmin hem ressamın özelliklerini yansıtip hem de ressamdan bağımsız bir nitelik kazanabileceği gibi düşüncenin de düşünce üreticisinin yani düşünürün özelliklerini yansıtmaması bakımından bağımsız bir yapı kazanabilmektedir. Bu bağlamda Lipman için eleştirel düşünme, yalnızca düşüncenin yapısını değil, düşünürün veya onu ortaya koyan kişinin değerleri, duyguları ve bilişsel becerileri gibi nitelikleriyle anlam kazanan çok katmanlı bir süreç olduğundan eleştirel düşünenin tanımı hem düşünmenin kendisi hem de düşüneni kapsayacak şekilde yapılması gerekmektedir.

Lipman'ın ele aldığı tanımlardan yola çıkarak yaptığı analizlerden ulaştığı sonuç şudur: Düşünen kişi esas olandır; çünkü eleştirel düşünme zorunlu olarak kararlar üretendir; yargılarla, ölçütlere duyarlılıkla, bağlama hassasiyetle ve öz-düzeltilme ile ilgilidir.¹⁰⁰ Bu satırdaki dört temel nitelik düşüncenin nitelikleri değil, düşünen kişinin nitelikleridir. Bu durumda Lipman için bir beste-

⁹⁸ a.g.e., s. 61.

⁹⁹ a.g.e., s. 61.

¹⁰⁰ a.g.e., s. 62.

cinin yaratıcı becerileri, nitelikli müzikal değerlere sahip kompozisyonlar ürettiği gibi eleştirel düşünen bir kişide bilişsel becerilerle; mantıksal, dilbilgisel, retoriksel, anlatımsal vb. düşünme biçimleri ortaya koymaktadır.¹⁰¹ Özetle besteci müzik bestesi, eleştirel düşünen bireyde düşünce biçimleri üretmektedir. Lipman, düşünen kişi ile düşünce ürünü arasındaki yaratıcı bağa dikkat çekerek düşüncenin kişiyle ilişkisini ortaya koymaktadır. Ancak Lipman için söz gelimi herhangi bir eser bazen bir sanatçının kişiliğini yansıtsa da bazen de kişiliğinden bağımsız biçimsel özellikleri içermektedir. Bu noktada iki yönlü bir olasılık söz konusudur: Düşünceler düşüneni yansıtabileceği gibi düşünenden bağımsız bir yapıya da sahip olabilmektedir.

Öyleyse eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitimin eksik ve işlevsiz olmaması için eleştirel düşünme tanımları gözden geçirilip eleştirel düşünme kavramının sınırları çizilmelidir. Nitekim Lipman'a göre eleştirel düşünme tanımları çoğu zaman çözümler ve kararlar ile sınırlı olduğundan eleştirel düşünmenin sonuçlarını vurgulamadıkları gibi özünü de yansıtmamaktadır. Bu nedenle söz konusu tanımlar yeterli bir kavrayış sunmamakla birlikte ortaya koydukları sonuçlar (çözüm, karar, kavram edinimi) oldukça dar olup tanımlayıcı özellikleri de (makullük, yansıtıcılık) belirsizdir.¹⁰² Lipman bu noktada eleştirel düşünme ile sıradan düşünme farkını ortaya koymak için şöyle bir örnek vermektedir: Eğer eleştirel düşünme, karar vermeyle sonuçlanan herhangi bir düşünme biçimiye, o zaman hangi doktora gideceğine karar vermek de eleştirel düşünme olmaktadır.¹⁰³ Bu nedenle Lipman için eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair tanımlayıcı özellikleri, karakteristik sonuçları ve temel koşullarını kapsayan net bir tanım gereklidir.

Lipman için eleştirel düşünme sadece süreç değil, bir ürün geliştirmeyi içermesi bakımından uygulamalı düşünmedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme bir üretimdir; sadece olayları, fikirleri ya da argümanları analiz etmenin ötesine geçerek aktif bir şekilde sonuç üreten bir düşünmedir. Lipman açısından eleştirel düşünmenin sonuçları yargılardır. Ancak buradaki önemli olan nokta yargı ve iyi yargı arasındaki farktır. Eleştirel düşünme ürün üretmektedir. Bu ürün ise iyi yargılardır. Bu durumda sıradan düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki üretimin temel farkı yargının

¹⁰¹ a.g.e., s. 62.

¹⁰² a.g.e., s. 209.

¹⁰³ a.g.e., s. 209.

niteliğidir. Yani Lipman için sadece karar vermek değil, doğru, dengeli, bağlama uygun bir karar vermek ve buna bağlı olarak bir yargı ortaya koymak gerekmektedir.

Lipman'ın vurguladığı üzere Antik çağda bilgelik anlayışı modern zamanlarda iyi yargı ile örtüşmektedir. Çünkü bilgelik, sadece bilgiye sahip olmak değil, bilgiyi kullanmayı baka bir ifadeyle eyleme dönüştürebilmeyi de bilmekle birlikte uygulamaktır. Aristoteles'in sınıflandırmasına göre yargı veya düşünce teorik, pratik, üretken biçimde ortaya çıktığından her birinde tutarlı bir şekilde iyi yargı ortaya koymak bilgece davranmaya karşılık gelmektedir.¹⁰⁴ Çünkü iyi yargı sadece sonuç odaklı değil, bütüncül bir değerlendirmeyi ve uygulamayı içermektedir. Bu bağlamda yargı, gündelik davranışlarla ifade edilebildiğinden düşüncecinin biçim kazanmış halidir. Lipman'ın ifadesiyle yargı bir karar olup düşünmenin, konuşmanın, eylemin ya da yaratımın bir biçimidir.¹⁰⁵ Ancak yargılar rastgele değil, ustalıkla yürütülen düşünsel süreçlerin sonucunda oluştuğu takdirde başka bir deyişle salt düşünmeyle değil, doğru yöntemle, disiplinli, sistematik bir akıl yürütmeyle ortaya çıktığında iyi yargı niteliğinde olmaktadır. İşte bu noktada eleştirel düşünmeye devreye girerek anlamanın ötesinde anlam üretmeyi ve bu anlamı eyleme dönüştürmeyi sağlamaktadır. Eleştirel düşünmenin iyi yargı üretmesinin temel nedenleri ölçütlere dayalı olması, kendi kendini düzeltebilmesi ve bağlama duyarlı olmasıdır.

Bir mimar binanın fayda, güvenlik, güzellik gibi ölçütlere göre değerlendirebildiği bir yargıç yasallık ve yasadışı ölçütlerine göre hüküm verebildiği gibi bir eleştirel düşünür ise geçerlilik, kanıta dayalı gerekçelendirme ve tutarlılık gibi ölçütlere dayanmaktadır.¹⁰⁶ Bu bağlamda eleştirel düşünür bazı standartlara ya da kurallara başka bir ifadeyle Tıpkı bir doktorun hislerine değil, tıbbi protokollere dayanarak teşhis koyması gibi karar verirken başvuru gerektiren olan ölçüt çerçevesinde değerlendirme yapmaktadır. Bu durumda ölçütler düşüncelerin veya yargının rastgele değil, tutarlı ve sistemli olmasını sağlayarak eleştirel düşünmenin güvenilirliğini ve doğruluğunu arttırmaktadır. Eleştirel düşünme ile ölçütler ve yargı arasında mantıksal bir bağlantı olduğundan eleştirel

¹⁰⁴ a.g.e, s. 211.

¹⁰⁵ a.g.e, s. 211.

¹⁰⁶ a.g.e., s. 213.

düşünme ölçütlerine göre değerlendirebilen bir düşünme biçimidir.¹⁰⁷ Eleştirel olmayan düşünme başka bir deyişle sıradan düşünme ise rastlantısal, temelsiz, ölçütlere dayanmayan yanıltıcı düşünmedir. Bu bağlamda Lipman açısından eleştirel düşünme doğrultusunda fikir ileri sürüldüğünde söz konusu fikri gerekçelendirmek şarttır. Gerekçelendirme ise ölçütlere dayalı olarak gerçekleşmektedir. Lipman'a göre fikirlerin veya yargıların neden doğru olduğunu göstermek için yani gerekçelendirmek için ölçütlere başvurulmaktadır. Her yargı kanaatin ötesine geçebilmesi için ölçüte dayanması gerekmektedir. Bu nedenle güvenilir bir yargı için güvenilir ölçütler kullanılması oldukça önemlidir. Lipman sıkça başvuru kriter veya ölçütlerin kısa listesini sunmaktadır:

- Standartlar
- Yasalar, yönetmelikler, kurallar, düzenlemeler, tüzükler, kanunlar, yönergeler, talimatlar
- Kurallar, gereklilikler, özellikler, ölçüler, şartlar, sınırlar, limitler, koşullar, parametreler
- Gelenekler, normlar, düzenlilikler, tekdüzelikler, kapsayıcı genellemeler
- İlkeler, varsayımlar, ön kabuller, tanımlar
- İdealler, amaçlar, hedefler, niyetler, sezgiler, hisler
- Testler, belgeler, olgusal kanıtlar, deneysel bulgular, gözlemler
- Yöntemler, prosedürler, politikalar, önlemler

Lipman'a göre yukarıdaki maddelerde yer alan tüm kavramlar yargıların oluşturulmasında kullanılan temel ölçütlerdir.¹⁰⁸ Ancak tüm bu ölçütler bu şekilde izin halinde etkisiz ve verimsiz veya sonuçsuz görünse de sorgulama sürecinde dinamik ve eleştirel bir işlev kazanabilmektedir.¹⁰⁹ Çünkü söz konusu kavramları pasif halden aktif hale getirmek için sorgulama esnasında kullanarak kavram veya kelime olmanın ötesine geçip düşünsel süreçlere yön veren, yargının kalitesini belirleyen ölçüt olma konumuna gelmektedir. Böylelikle ölçütler dışsal ve durağan unsurlar olmaktan çıkarak içselleştirilmiş yargı geliştirici araçlar haline gelmektedir. Ölçütleri işlevsel hale getirmek üstbilişsel farkındalığı da geliştirerek

¹⁰⁷ a.g.e., s. 212.

¹⁰⁸ a.g.e., s. 213.

¹⁰⁹ a.g.e., s. 214.

ne düşündüğünün yanı sıra nasıl düşündüğünü ve hangi gerekçelere dayalı düşündüğünün de bilincine varılması mümkündür. Nihayetinde birey, kendi düşüncesini ve başkalarının yargı veya fikirlerine eleştirel gözle bakıp değerlendirme yapabileceği gibi akıl yürütmelerde ortaya çıkan tutarsızlıkları fark ederek temellendirilmiş yargılara ulaşabilmektedir. Nitekim Lipman için mantık yoluyla düşünceleri geçerli bir biçimde genişletip ölçüt gibi gerekçeler yoluyla da temellendirip savunmak mümkündür.¹¹⁰ Bu bağlamda sorgulama süreciyle birlikte öğrenciler gerekçeleri bilinçli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ölçütlere dayandırmaları gerekmektedir. Ancak Lipman'ın bu noktada altını çizdiği sorgulama sürecinin etik ve duygusal sınırları olmasıdır. Bazı değerler, duygular gibi kişisel alana giren durumlarda mahremiyet söz konusu olduğundan söz konusu değerlendirmelerden doğabilecek zarar, elde edilebilecek yararın önüne geçebileceği için bu gibi durumlarda ölçütlerin çağırısı göz ardı edilmelidir.¹¹¹ Peki ölçütler arasındaki tercih neye göre yapılmalıdır?

	Metakriterler	Megakriterler
Tanım:	Karar vermede hangi ölçütün daha iyi olduğunu belirlemeyi sağlayan üst ölçüttür.	Disiplinleri yapılandıran evrensel düzenleyici üst ölçütlerdir.
İşlevi:	Diğer ölçütlerin belirlenmesinde referans sağlamaktadır.	Epistemoloji, etik ve estetik gibi alanlarda temel yargı ölçütlerini belirlemektedir.
Örnek:	Güvenilirlik, geçerlilik, tutarlılık, uygunluk, kesinlik	Doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin
Kapsam:	Kavramsal olarak bağlama bağlı olarak sınırlıdır.	Evrensel düzeyde düşünsel alanlara rehberlik etmesi bakımından kapsayıcıdır.
Düşünmedeki Rolü:	İyi bir gerekçelendirme için referans sağlamaktadır.	Büyük galaktik ölçüt olan anlamın özünü oluşturmaktadır.

Tablo 5: Eleştirel Düşünmede Üst Düzey Kriterler

¹¹⁰ a.g.e., s. 214.

¹¹¹ a.g.e., s. 214.

Tablo 5'te görüleceği üzere Lipman ölçütlerinin hiyerarşisini ele alarak her ölçütün aynı düzeyde olmadığını ortaya koymak için metakriter ve megakriter olmak üzere ölçütleri niteliğine göre iki temel kategoriye ayırmaktadır. Lipman'a göre birden fazla ölçüt arasında seçim yapmak gerektiğinde ise amaca, bazı ölçütler daha iyi hizmet edeceğinden bu ölçütler metakriter işlevi görmektedir.¹¹² Lipman için ölçütler güvenilir gerekçeler olduğundan iyi gerekçeler özellikle geçerlilik ve uygunluk gibi nitelikleri ortaya koyması bakımından güvenilirlik, geçerlilik, uygunluk, tutarlılık ve kesinlik önemli metakriterlerdir. Bu bağlamda metakriter birden fazla ölçüt arasında seçim yaparken değerlendirmeye yarayan üst düzey kriterler olarak karşımıza çıkmaktadır. Megakriterler ise genel, kapsamlı değerleri temsil eden üst düzey evrensel kriterlerdir. Örneğin etik, epistemoloji, estetik gibi belli bir alanın veya disiplinin düşünsel çerçevesini belirleyen ölçütleri kapsamaktadır. Her iki üst düzey kriterde düşünmeyi daha tutarlı, kesin ve savunulabilir hale getirmek için kullanılmaktadır. Ancak metakriterler işlevsel değerlendirme sağlarken megakriterler düşünmenin anlamını ve yönünü belirlemeyi sağlamaktadır. Nitekim Lipman için en kapsayıcı megakriter -diğer tüm ölçütler ve yargılar anlam üretme çabasına dayandığından- anlam kavramıdır.

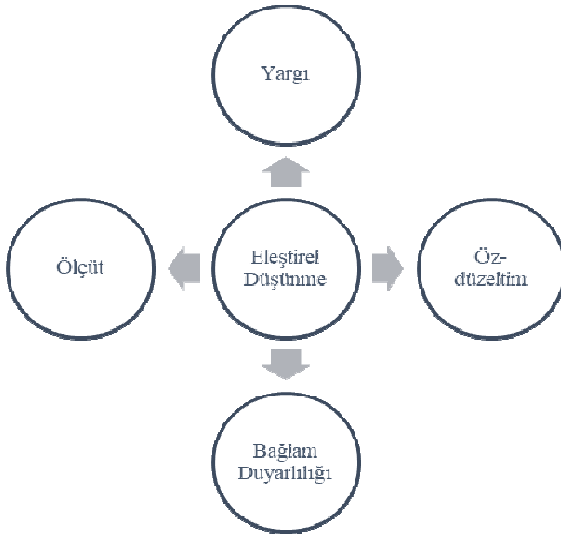
Lipman'ın ifadesiyle eleştirel düşünme bilişsel hesap verebilirliktir.¹¹³ Bu bağlamda eleştirel düşünme değerlendirme ve karar verme yetisidir. Önyargılara, genellemelere, keyfiliğe ve yüzeyselliğe karşı bilinçli bir duruşla entelektüel sorumluluk kazandırmaktadır. Böylece öğrenciler düşüncelerinin sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenmektedir. Lipman için sınıf ortamının sorgulama topluluğuna dönüşmesiyle herkes birbirine ve kendine karşı düşünsel açıdan sorumlu hale gelerek özeleştirici ve düzeltici bilince sahip olması mümkündür. Çünkü sorgulama süreci Pierce'e göre düşüncede hataları ortaya çıkartmaktadır. Eleştirel düşünmenin düzeltici rolü söz konusu hataları fark edip düzeltmeyi sağlamaktadır. Nitekim en önemli sorgulama alanı olan okul da öğrenci, öğretmenin yönlendirmesiyle pasif bilgi alanı olmaktan çıkarak aktif düşünen birey haline gelmektedir. Bu bağlamda ölçütleri öğrencilere öğretmek ve kullanmalarını sağlamak eleştirel düşünme öğretiminin temel yönüdür. Öte yandan eleştirel düşünmenin bir diğer niteliği olan "bağlama duyarlılık" ölçütleri durumlara göre kullanabilme bilinci

¹¹² a.g.e., s. 215.

¹¹³ a.g.e., s. 214.

kazandırarak genellemelere karşı dirençli olup duruma göre esneklik sağlamaktadır. Çünkü ölçütler her durumda geçerli olmadığından bağlam içinde anlam kazanmaktadır. Bu durumda eleştirel düşünme öğrencinin bir kavramın hangi bağlamda kullanıldığını akıl süzgecinden geçirerek değerlendirmesini olanaklı hale getirmektedir. Böylelikle öğrenci bu olanak ekseninde başka bir ifadeyle bağlamı tespit etmesiyle birlikte yargısının veya ileri sürdüğü düşüncesini temellendirmek için ilgili ölçütlere başvurarak gerekçe ve dayanak sunmayı da öğrenmektedir. Tam da bu nedenle eleştirel düşünme, her ne kadar soyut bir kavram olarak görünse de somut davranışlarla sınıfta gözlemlenebilir niteliktedir. Öğrencinin bir fikre gerekçe sunması; ölçüt bilincine, fikrini bağlam çerçevesinde şekillendirmesi; bağlama duyarlılık, hatalarını fark edip düzeltmesi; kendini düzelterlilik, yargıya varması; karar vermesi veya üretmesine karşılık gelmektedir. Bu bağlamda yargılama kapasitesi öğrencinin eleştirel düşünebildiğini gösteren en güçlü işarettir.

Eleştirel düşünme içerik öğretmek değil, düşünmeyi deneyim haline getirerek öğretmektir. Bu nedenle P4C temelli bir eğitim, düşünmeyi görünür ve değerlendirilebilir kılmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme yargı üretimi, ölçüt bilinci, esneklik ve özeleştiri nitelikleri ekseninde inşa edilmektedir.



Şekil 5: Eleştirel Düşünmenin Temel Bileşenleri

Şekil 5'ten anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme, ölçüt, öz düzeltim, bağlam duyarlılığı ve yargı olmak üzere 4 temel bileşeni kapsadığı açıktır.¹¹⁴ Öz düzeltim *-self-corrective-* bireyin kendi düşüncelerini düzeltebilmesidir. Öğrenci sorgulama esnasında kendi düşüncelerini düzeltme yetisini aktifleştirmektedir. Bağlam duyarlılığı, bağlama karşı duyarlılık kazandırarak başka bir ifadeyle düşüncenin veya ifadenin anlamının duruma, kültüre, dile veya kişiye göre değişebileceğini anlama becerisidir. Böylelikle genellemeye karşı dikkatli, esnek bir düşünme deneyimi sağlanmaktadır. Nitekim ölçütler bağlam çerçevesinde işlerlik kazanmaktadır. Ölçütler düşüncenin karar ve değerlendirmelerini belirli ilkeler, kurallar veya standartlara dayandırması yani gerekçe ve dayanak sunmasında belirleyici kriterlere karşılık gelmektedir. Birey ölçütlere başvurarak düşüncelerini değerlendirmeye alarak temellendirilebilir kılmaktadır. Nitekim eleştirel düşünme mantıksal kesinliğin yanı sıra mantıksal yeterlilik de aramaktadır. Eleştirel düşünmenin sonucu yargıyı meydana getirmektedir. Bu bağlamda değerlendirme, karar ya da sonuç üretimiyle ortaya çıktığından eleştirel düşünmenin bir çıktısıdır. Söz konusu bileşen veya kavramalar öğrencilerin davranışlarıyla birlikte somutlaşmaktadır. Lipman'a göre öz-düzeltilim öğrenci davranışlarındaki yansımaları aşağıdaki maddelerle özetlemek mümkündür:¹¹⁵

Öğrenci;

- Başkasının düşüncesindeki hatayı belirtmekle birlikte kendi düşüncesindeki yanlış kabul etmektedir.
- Metindeki muğlak ifadeleri ayıklayarak netleştirmektedir.
- Gerekçe ve ölçüt eksikse talep etmektedir.
- Körü körüne kabullere karşı çıkmaktadır.
- Tartışmadaki çelişkileri ortaya koymaktadır.
- Yanlış varsayımları ve geçersiz çıkarımları belirlemektedir.
- Akıl yürütmedeki safsataları belirleyerek sorgulama süreçlerini sorgulamaktadır.

Görüldüğü üzere eleştirel düşünmenin öz-düzeltilim başka bir deyişle kendi kendini düzeltme niteliği, öğrencinin düşünme sürecinde derin bir öz-eleştiri ve düşünsel açıklık yetisi kazanmaktadır. Öğrencinin hem kendisi hem de başkalarının düşüncelerinde-

¹¹⁴ a.g.e., s. 223-226.

¹¹⁵ a.g.e., s. 224.

ki hataları ayırt edebilmesi eleştirel tavrın getirisi olarak bilinçlilik veya farkındalık kazanması düşünsel tutarlılık ve açıklık arayışını göstermektedir. Körü körüne kabul etmek yerine sorgulayarak çelişkileri ve safsataları tespit etmesi, pasif bilgi alıcısı değil, aktif, düşünen bir özne olduğunu yansıtmaktadır. Öz-düzeltilimin yanı sıra bağlama karşı duyarlılığın öğrenci davranışlarındaki örnekler şunlardır:¹¹⁶

Öğrenci;

- Kültürel farklar, kişisel görüş, dil disiplin, gibi anlamı etkileyecek unsurları dikkat alarak ortaya çıkan anlam farklarını ayırt etmektedir.
- Metnin kendi özgü yapısını korumaktadır.
- Çevirilerin doğruluğunu bağlam çerçevesinde değerlendirmektedir.
- Tanımların bağlamla nasıl değiştiğini açıklayarak vurgunun anlam üzerindeki etkisini analiz etmektedir.
- Konuşmacının niyet değişimini fark edebilmektedir.

Bu maddelerden anlaşıldığı gibi öğrencinin bağlama duyarlılık geliştirmesi, dili anlamamanın ötesine geçip düşüncenin, kültürel ve kişisel koşullar kapsamında şekillendiğini fark etmesini sağlamaktadır. Öğrenci, farklı disiplinlerin, dillerin, toplumların ifade biçiminden doğan anlam kaymalarını tespit ederek genellemeden uzak, bağlama dayalı esnek bir düşünme biçimi sergilemektedir. Öğrencinin Söz konusu farklardan kaynaklanan anlam ayrımlarını ayırt edebilmesi sadece söylenenle değil, nasıl ve neden söylendiğiyle de ilgilendiğini kanıtlar niteliktedir. Bu da çok katmanlı bir anlam inşası sürecini göstermesi bakımından bağlamın belirleyiciliğindeki duyarlılığı yansıtmaktadır. Ölçütlere başvuran öğrencilerde görülen unsurların örnekleri:¹¹⁷

- İdealler, hedefler gibi ortak değerler
- Gelenekler, toplumsal normlar
- İlkeler, varsayımlar
- Yasalar, yönetmelikler
- Standartlar
- Tanımlar, olgular, testler

¹¹⁶ a.g.e., s. 224.

¹¹⁷ a.g.e., s. 225.

Ölçütlere dayalı düşünme, öğrencinin karar alma ve değerlendirme süreçlerinde gelişigüzel başka bir deyişle rastgele değil, temellendirilebilir yargılara ulaşmada kullandığı unsurlardır. Bu bağlamda ölçütler düşünmenin yönünü belirlemesi bakımından pusula niteliğine sahiptir. Öğrenci bir kavramı ele alırken tanımlara, bir soruna çözüm üretirken ilkelere veya yasalara, bir durumun geçerliliğini sorgularken olgulara ya da test sonuçlarına dayanarak gerekçeler sunmaktadır. Böylece değerlendirmeleri kişisel tercihlerine göre değil, nesnel ölçütlere dayanarak geçerli ve tutarlı yargıları ortaya çıkarmaktadır. Bu da eleştirel düşünmenin mantıksal güvenilirliğini arttıran en temel faktördür. Eleştirel düşünmenin gözlemlenebilir çıktısı olarak yargı üretimiyle öğrenci;¹¹⁸

- Tartışmalardan sonuca bağlayarak çıkarım yapabilmektedir.
- Olay hakkında karar verebilmektedir.
- Otorite figürlerinin kararlarını değerlendirebilmektedir.
- Bulgulara ulaşım sonuçlar çıkarabilmektedir.
- Eksiklikleri, hataları tanımlayarak problem çözümleri üretebilmektedir.
- Sınıflandırma yapabilmekle birlikte bağlantılar kurabilmektedir.
- Bilinçli olarak fikir ileri sürme ve davranış gerçekleştirebilmektedir.

Bu maddelerden anlaşılacağı üzere eleştirel düşünmeyle birlikte yargı üretiminin öğrencinin düşünsel sürecinin en ileri aşamalarından birini temsil ettiği açıktır. Nitekim öğrenci, tartışmaları mantıklı sonuçlara bağlamakla birlikte otoritelerin kararlarını sorgulama cesareti gösterebilmektedir. Öğrencinin sınıflandırma, değerlendirme, eksiklikleri tespit etme gibi analiz yeteneklerini kullanarak veriler elde edebilmesi de düşünsel olgunluğa eriştiğinin somut yansımalarından biridir. Tüm bu maddeler eleştirel düşünme tavrı kazanan öğrencilerin üretme sorumluluğuna sahip olabileceğini göstermekle birlikte doğruyu yanlış ayırt edebilmenin yanı sıra değer biçen ve anlamlı sonuçlara ulaşabilmektedir. Başka bir ifadeyle söz konusu maddeler Lipman'ın eleştirel düşünme kazanımının önemli ve nihai sonucu olarak gördüğü iyi yargı üretebilme yetisi-

¹¹⁸ a.g.e., s. 225-226.

nin niteliklerine karşılık geldiği anlaşılmaktadır.

Lipman'a göre hakimler ve doktorlar eleştirel düşünmenin temel yetisi olan ne zaman hüküm verileceğinin ve ölçülü kararlar vermenin önemini vurguladıklarından hukuk ve tıp alanları eleştirel düşünmenin ne olabileceğini göstermede en iyi örneklerdir.¹¹⁹ Bu bağlamda eğitimcilerinde bu niteliğe sahip olarak eleştirel düşünmeyi eğitime entegre edebilmeleri gerekmektedir. Peki eleştirel düşünmenin neden eğitim reformunun anahtarı olduğu düşünülmektedir? Lipman bu sorunun cevabını şu şekilde özetler niteliktedir: Sadece düşünebilen değil, iyi düşünebilen öğrenciler istenmektedir. İyi düşünebilmek ise eleştirel düşünmenin bir getirisi olduğundan iyi yargı oluşturmayı sağlamaya yarayan eğitim uygulaması şarttır.¹²⁰ İşte bu uygulama, yani eleştirel düşünme temelli olması bakımından iyi düşünmeyi öğreten eğitim modeli P4C'dir. Çünkü Lipman'ın ileri sürdüğü üzere iyi yargı; bir metnin doğru yorumlanması, dengeli ve tutarlı bir yapı oluşturması, duyduklarımızın doğru kavranması ve argümanın anlaşılması olduğundan bu tür bir yargı ancak sorgulama, çıkarım yapma, gerekçe ve dayanak sunma, iletişim kurma gibi becerileri gerektiren yetkin akıl yürütme becerilerine dayanarak ulaşmak mümkündür.¹²¹ Nitekim Lipman açısından eskiden kutsal olan bilginin bugün tek başına yeterli olmadığı değişen dünyada, bireylerin yargıları geliştirme, bağlamı dikkati alma, önyargılardan kaçınma gibi yetiler kazandıran eleştirel düşünmeye ihtiyaç vardır.¹²² Çünkü salt bilgi tek başına yeterli olmayıp bu bilginin bağlamına uygun bir şekilde değerlendirilmesi ve bu bağlam çerçevesinde kullanılabilmesi bireyin manipülasyona dirençli, bağımsız karar verebilen biri olması açısından oldukça gereklidir. Öte yandan eleştirel düşünme öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma veya anlam üretme ve anlama düzeylerinin kalitesini de arttıracığından akademik performanslarına da doğrudan katkı sağlamaktadır. Çünkü eleştirel düşünme tavrı kazanan birey, bilgiye derinlikli biçimde analitik ve değerlendirmeye dayalı yaklaşabilecek olması ders başarısında olumlu yönde etkilemesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin müfredata entegre edilmesiyle birlikte akademik gelişim açısından oldukça önemlidir.

¹¹⁹ a.g.e., s. 226.

¹²⁰ a.g.e., s. 226.

¹²¹ a.g.e., s. 226.

¹²² a.g.e., s. 206.

Eleştirel düşünme bir dizi beceri, eğilim ve uygulama setidir.¹²³ Bu bağlamda eleştirel düşünmenin çok yönlü bir yapıya sahip olduğu açıktır. Nitekim eleştirel düşünebilen birey, analiz yapabilen, değerlendirebilen, alternatif fikirlere açık ve kendi düşünme sürecini gözden geçirebilmektedir. Ancak eleştirel düşünme becerisi kazanımı birkaç bilişsel becerinin edinilmesiyle değil, süreklilik arz eden bir düşünme pratiğiyle yani P4C ile mümkündür. Çünkü P4C ile her bir beceri düşünme sürecinde dengeli ve etkileşimli bir şekilde gelişmektedir. Lipman'a göre tıpkı bir orkestra ailesindeki farklı enstrümanların kendi beceri düzeylerine sahip olması gibi, düşünme becerileri de farklı alanlara göre uzmanlık içermektedir.¹²⁴ Bu bağlamda eleştirel düşünme pratikleri tek bir bilişsel süreç indirgenemeyeceğinden çeşitli düşünme becerilerinin uyum içinde işlediği bütüncül bir yapıyı gerektirmektedir. İyi bir müzikal performans, tek bir çalgıcının yetersiz performansı ile bile sekteye uğrayabildiği gibi birkaç bilişsel beceriyle yetinmek - gerçek eleştirel düşünmenin ayırt edici özelliği çok yönlü ve dengeli becerilerle düşünmeyi mümkün kılmak olduğundan- yeterli değildir.¹²⁵ Öyleyse orkestradaki her bir enstrümanın uyum içinde çalışması mükemmel performansın koşulu olduğu gibi eleştirel düşünmede de bilişsel becerilerin dengeli ve uygun kullanımı düşünsel derinliğin ve akademik başarının temeline karşılık gelmektedir.

P4C oturumunda söz konusu eleştirel düşünme nitelikleri dikkate alınarak ortaya koyulan maddeler ekseninde öğrencinin düşünme becerilerinin gelişimi sağlanmaktadır. Çünkü P4C uygulamalarında öğrencilere sorulan felsefi sorular, yürütülen tartışmalar, bireyin sadece bilgi edinimini değil, bilginin değerlendirmesini ve anlamlandırmasını sağlamaktadır. P4C'nin hedeflerinden temel hedeflerinden birinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmak olması yönündeki uygulama pratikleriyle bilişsel ve duyuşsal becerilerin bütünsel olarak işlendiği bir model olması bakımından eleştirel düşünmeyi, okul sınırlarının ötesine taşıyarak bir yaşam pratiği haline getiren güçlü bir eğitim modelidir. Böylece eğitimin nihai hedefi öğretmek değil, düşünmeyi öğretmek olarak değiştirilebilmektedir. Çünkü eleştirel düşünme ancak felsefe aracılığıyla entegre edilmesi mümkün olan bir beceridir. Nitekim felsefe dersleri, düşünme ölçütlerini doğrudan öğretmek, Lipman'ın ileri sür-

¹²³ a.g.e., s. 227.

¹²⁴ a.g.e., s. 227.

¹²⁵ a.g.e., s. 227

düğü okuma, yazma, dinleme, konuşma, akıl yürütme gibi temel iletişim ve sorgulama becerilerinde ustalaşmayı sağlamaktadır. Ancak Lipman'ın felsefe dersinden kastettiği klasik veya geleneksel öğretim tarzında değil, üniversite geleneğinde olduğu gibi diyalog temelli, akıl yürütme ve topluluk içinde yargı geliştirme tarzındaki yani derslerdir.

Lipman için eğer bir mimarın sadece binalar hakkında ne düşündüğünü değil, içinde yaşayacak insanlara dair ne düşündüğünü umursamıyorsa, o zaman mimarlık eğitimi eksik kalmaktadır.¹²⁶ Lipman bu benzetmeyi, eleştirel düşünmenin eğitsel bağlamdaki yerini tartışırken ileri sürerek eğitim de benzer şekilde yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kaldığında, öğrencinin insan olarak bütünsel gelişimini göz ardı ettiğini vurgulamaktadır. Çünkü eleştirel düşünme, akıl yürütme becerisi olmakla birlikte etik duyarlılık, bilişsel özerklik ve toplumsal farkındalık gibi bileşenleri de içermektedir. Bu nedenle, eğitimin amacı yalnızca "doğru yanıtları" öğretmek değil, bireylerin kendi yaşamları ve içinde yaşadıkları toplum hakkında eleştirel yargılar geliştirebilmelerini sağlamaktır. Lipman'ın da vurguladığı gibi, eleştirel düşünme, bireyin dünyayı anlamlandırma çabasında merkezi bir rol oynar ve bu düşünme biçimi, yalnızca bireysel değil, kolektif yaşam kalitesini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, eleştirel düşünmeyi geliştirmek, eğitim sisteminin asli görevlerinden biri olmalıdır. Eleştirel düşünmenin bu yönü, onu yaratıcı düşünme ile tamamlayıcı ve bütünleyici bir ilişki içinde konumlandırmaktadır. Nitekim düşüncenin üretken, yenilikçi ve olasılıklara açık yapısı, ancak eleştirel bir süzgeçten geçmiş zihinsel bir altyapı üzerinde anlamlı ve sürdürülebilir bir şekilde gelişmesi mümkündür. O halde bu noktadan itibaren yaratıcı düşünmeyi incelemek yerinde olacaktır.

3.2. Yaratıcı Düşünme

P4C pedagojisinin temel bileşenlerinden biri olan yaratıcı düşünme, alışıldık kalıpların dışına çıkmasını ve aynı zamanda yeni, anlamlı ve üretken düşünceler geliştirmesini içeren çok boyutlu bir bilişsel süreç karşılıklı gelmektedir. Lipman, yaratıcı düşünmeyi bireyin özgünlük, hayal gücü, bağımsızlık ve üretkenlik gibi zihinsel değerleri harmanlayarak ortaya koyduğu bir bilişsel yeti

¹²⁶ a.g.e., s.

olarak tanımlamaktadır.¹²⁷ Yaratıcı düşünme, yalnızca yenilik üretimiyle sınırlı olmayarak bireyin içinde bulunduğu bağlamla etkileşim kurarak onu dönüştürme kapasitesine de sahiptir. Lipman'a göre bu düşünme biçimi, geleneksel eleştirel düşünmeden farklı olarak kuralları sorgular, varsayımları yeniden inşa eder ve alternatif çözümler üretmeye yönelmektedir.¹²⁸ Bu yönüyle yaratıcı düşünme, sorgulama topluluğu içinde düşüncenin çeşitliliğini arttıran, diyalog zeminini zenginleştiren bir dinamik olarak karışımıza çıkmaktadır.

Yaratıcılığın en belirgin bileşenlerinden biri, *özgünlük* olarak tanımlansa da Lipman, özgünlüğün tek başına yeterli olmadığını, bu özgünlüğün verimlilikle, yani anlamlı ve değerli sonuçlar doğurmasıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.¹²⁹ Bu noktada yaratıcı düşünme, yalnızca farklı olanı üretmekle birlikte bu farklılığın değer yaratma potansiyelini de taşımaktadır. Lipman ayrıca yaratıcı düşünmeyi *hayal gücü* ile ilişkilendirerek, bireyin olasılıklarla dolu alternatif dünyaları zihninde canlandırma ve bu dünyaları başkalarının algılayabileceği biçimde ifade etme becerisine dikkat çekmektedir.¹³⁰ Bu noktada karşımıza çıkan bir diğer önemli faktör ise *bağımsızlıktır*. Öyle ki Lipman, yaratıcı bireylerin “kendi kendilerine düşünme” ilkesine bağlı kalarak, otoritenin veya geleneğin belirlediği düşünme yollarının ötesine geçebildiklerini ileri sürmektedir.¹³¹ Bu ise bireyin eleştirel ve etik bir bilinçle hareket etmesini, yalnızca düşüncelerini değil, düşünme süreçlerini de sorgulamasını gerektirmektedir. Yaratıcı düşünmenin temelinde yer alan bir başka unsur da yaratıcı düşünmenin katı kurallara değil, hipotezlere dayanması yönüyle *deneyselliktir*. Bu yönüyle yaratıcı düşünme, bilimsel akıl yürütme ile sanatsal sezgiyi birleştirerek bireyin bilinmeyenle kurduğu ilişkiyi anlamlı hale getirmeyi sağlamaktadır.¹³² Bu süreçte metaforlar, analogiler ve tümevarımsal çıkarımlar düşüncenin genişletici doğasını destekler niteliktedir.

P4C uygulamalarında yaratıcı düşünme, “sorgulama topluluğu” yapısı içerisinde. Katılımcıların bir konuya dair özgün katkılar

¹²⁷ a.g.e., s. 248-249.

¹²⁸ a.g.e., s. 255.

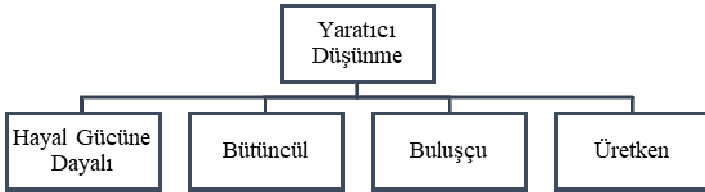
¹²⁹ a.g.e., s. 248

¹³⁰ a.g.e., s. 249.

¹³¹ a.g.e., s. 249.

¹³² a.g.e., s. 249-250

sunması, farklı bakış açılarını gündeme taşınması ve düşünsel etki-
leşimde bulunması, yaratıcı düşünmenin gelişmesini destekleme-
siyle daha da görünür hale gelmektedir.¹³³ Bu noktada Lipman,
yaratıcı düşünmenin diyaloga dayalı ve toplulukla bütünleşen bir
yönü olduğuna dikkat çekmektedir. Lipman’a göre, yaratıcı dü-
şünmenin nihai amacı yalnızca yeni fikirler üretmek bu fikirlerin
içinde olduğu toplumsal ve pedagojik bağlamda anlamlı hale
gelmesidir. Bu nedenle yaratıcı düşünme, yalnızca bireysel bilişsel
bir yeti olmanın yanı sıra aynı zamanda etik ve estetik değerlerle
şekillenen bir yaşam pratiğidir.¹³⁴



Şekil 6: Yaratıcı Düşünmenin Bileşenleri

Şekil 6 Lipman’ın yaratıcı düşünmeye yönelik analizlerden ha-
rekette yaratıcı düşünmenin temel bileşenleri bağlamında öne çı-
kan temel kavramları özetler niteliktedir. Lipman için yaratıcı dü-
şünme, bireyin zihninde olasılıklar evreni yaratmasını ve bu olası-
lıkları duysal ve estetik yollarla dışa vurmasını sağlaması baki-
mindan hayal gücüne dayalıdır. Lipman’a göre yaratıcı düşünme-
nin hayal gücüne dayalı düşünme olması bireyin deneyimlerini
hayal gücüyle dönüştürmesini ve gerçekliğe alternatif vizyonlar
sunmasını içermektedir.¹³⁵ Lipman yaratıcı düşünmenin hayal
gücüne dayalı olma niteliğini aşağıdaki maddelerde yer alan kav-
ramlarla ilişkilendirerek sunmaktadır.¹³⁶

- Meydan okuyan (*Defiant*)
- Aydın (*Bright*)
- Etkileyici (*Expressive*)
- Tutkulu (*Passionate*)

¹³³ a.g.e., s. 256-257.

¹³⁴ a.g.e., s. 259.

¹³⁵ a.g.e., s. 248-249.

¹³⁶ a.g.e., s. 259.

- Vizyonlu (*Visionary*)
- Hayalperest (*Fanciful*)
- Düşüncelerini iyi ifade eden (*Articulate*)

Hayal gücüne dayalı yaratıcı düşünme, yukarıda yer alan kavramlar ekseninde bireyin duygu, sezgi ve hayal gücünü düşünsel üretimle birleştirdiği bir yapı sunmaktadır. Bu türden bir düşünme, bireyin mevcut duruma karşı durabilme cesaretiyle, özgün ve etkileyici ifadeler üretmesini olanaklı hale getirerek vizyoner bakış, felsefi sorgulama ve estetik duyarlılıkla desteklenen bu yaklaşımla birlikte yaratma veya üretme süreci, yalnızca rasyonellikle sınırlı kalmayıp duygusal ve sezgisel boyutlarıyla da şekillenmektedir. Bu bileşen, öğrencilerin yalnızca “ne olduğunu” değil, “ne olabileceğini” düşüncelerini sağlayan pedagojik alana kapsamaktadır. P4C uygulamalarında *imaginative* düşünme, öğrencilerin kavramsal oyunlara, metaforik anlatımlara ve alternatif dünya kurgularına yönelmeleriyle somutlaşmasıyla Lipman, bu tür düşünmenin sanatla ve estetik duyarlılıkla yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.¹³⁷

Bütüncül -holistic- düşünme, parçalar arası ilişkileri gözeterek anlamlı ve dengeli bir bütün oluşturmaya odaklanan yaratıcı düşünme biçimi olup Lipman’a göre bu düşünme tarzı, yalnızca bilgi parçalarının değil, değerlerin, duyguların ve düşüncelerin de içsel olarak uyumlandırılmasıyla gerçekleşmektedir.¹³⁸ Bütüncül düşünmenin nitelikleri şunlardır:

- Kendini aşan (*Self-transcendent*)
- Birleştirici (*Unified*)
- Uyumlu (*Concordant*)
- Bütünleşik (*Integrated*)
- Tutarlı (*Coherent*)
- Düzenli (*Orderly*)
- Organik, doğal yapılı (*Organic*)

Bütüncül düşünme, parçaları anlamlı bir bütün içinde birleştirme çabasıyla öne çıktığından birey, düşünsel ürününü tutarlı, düzenli ve içsel uyum taşıyan bir yapı olarak kurgulayabilmektedir. Bu bağlamda, bütünlük ve denge arayışı, yaratıcı düşünmenin

¹³⁷ a.g.e., s. 249-250.

¹³⁸ a.g.e., s. 249-250.

sadece özgünlükle değil, derinlikli anlam üretimiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim bütüncül yaratıcı düşünme, yaratılan fikir ya da ürünün özgün, anlamlı ve dengeli olmasını gerektirdiğinden etik, estetik ve bilişsel değerlerin birleşim noktasını oluşturmaktadır. Çünkü Lipman'ın vurguladığı gibi, yaratıcı düşünce ancak parça-bütün ilişkisi sağlandığında toplumsal anlam üretimine katkı sunabilmektedir.¹³⁹

Buluşçu *-inventive-* düşünme, yeni ve beklenmedik çözümler üretmeye, varsayımları yeniden yapılandırmaya ve kuralları sorgulamaya dayalı yaratıcı düşünme biçimi olarak karşımıza çıkmakla birlikte Lipman, bu düşünme tarzını *hipotez kurma, analoji kullanma, metafor üretme* gibi genişletici düşünce biçimleriyle ilişkilendirerek aşağıdaki niteliklerine dikkat çekmektedir:¹⁴⁰

- Deneyisel (*Experimental*)
- Şaşırtıcı (*Surprising*)
- Özgün (*Original*)
- Taze (*Fresh*)
- Meraklı (*Inquisitive*)
- Yeni (*New*)
- Bağımsız (*Independent*)

Yukarıdaki maddelerden anlaşılacağı üzere dogmatik olmayan buluşçu düşünme, yenilikçi, sorgulayıcı ve deneyisel bir yönelimle bireyin kalıplaşmış düşünme biçimlerini aşarak yeni çözümler üretmesini, merakla keşfe yönelmesini ve bağımsız fikirler geliştirmesini içermektedir. Bununla birlikte şaşırtıcılık ve özgünlük nitelikleri de bu tarzın ayırt edici niteliklerinde olup aynı zamanda bu düşünme biçimi, geleneksel bilgi sınırlarını zorlayarak yaratıcı gücü sürekli yeniden tanımlamaktadır. Bu bağlamda buluşçu düşünme, bireyin problem çözmeye yönelik olmayan ancak keşfe dayalı bir zihinsel açıklığı geliştirmesidir. Bu tür bir düşünme, P4C tartışmalarında öğrencilere sıra dışı sorular sorma, kalıplaşmış düşünceleri sorgulama ve alternatif açıklamalar üretme imkânı vermekle birlikte Lipman, özellikle analoji ve metafor kullanımını bu yaratıcı gücün temel araçları arasında görmektedir.¹⁴¹

Üretken düşünme, özgün ve bütünlük fikirler üretmeyi sağ-

¹³⁹ a.g.e., s. 249.

¹⁴⁰ a.g.e., s. 250-251.

¹⁴¹ a.g.e., s. 250-252.

lamaktadır. Bununla birlikte bu türden bir düşünme başkalarının düşünme sürecini de harekete geçiren, anlam üretimiyle beslenen yaratıcı düşünme biçimidir. Lipman bu düşünme türünü *mayötik*, verimli ve tartışma doğuran bir süreç olarak tanımlamaktadır.¹⁴²

- Doğurtucu/Sokratik (*Maieutic*)
- Üretken (*Productive*)
- Sonuç getiren (*Fruitful*)
- Verimli (*Fertile*)
- Tartışmalı (*Controversial*)
- Uyarıcı (*Stimulating*)

Üretken yaratıcı düşünme, bireysel üretimle sınırlı kalmayıp başkalarının düşünce süreçlerini tetikleyen, anlam yaratımını çoğaltan bir yapıya sahiptir. Lipman açısından bu düşünmenin doğurtucu (*maieutik*) yani sorgulayarak bilgiyi açığa çıkarma yönü ve tartışma yaratan niteliğiyle hem pedagojik hem de toplumsal bağlamda yaratıcı düşünmeyi harekete geçirerek üretkenliği sadece sonuçta değil, sürecin dinamizmi ve etkileşiminde de aramaktadır. Öte yandan üretken düşünme niteliği, sadece bireysel yaratıcılığı değil, topluluğun düşünsel gelişimini de hedeflemektedir. Lipman'a göre bu, öğretmenin öğrenciye cevabı vermediği, fakat öğrencinin yaratıcı cevabı kendisinin bulmasını sağladığı doğurtucu nitelikteki pedagojinin merkezinde yer almaktadır.¹⁴³ Öyleyse bu düşünme tarzı, sorgulama topluluğunun oluşmasını sağlayan temel dinamiklerden biri olduğu açıktır.¹⁴⁴

Buraya kadar ortaya koyulan analizlerden anlaşılabacağı üzere Lipman, yaratıcı düşünmeyi tek boyutlu bir süreç olarak değil, çok yönlü ve etik-politik temellere dayanan bir yapı olarak ele aldığı anlaşılmaktadır. Nitekim Şekil 5, yaratıcı düşünmenin bilişsel bir yetenek olmasının yanında demokratik bir toplumun inşasında ve bireyin karakter gelişiminde temel bir unsur olduğunu vurgular niteliktedir. İmgesel veya hayal gücüne dayalı, bütüncül, buluşçu ve üretken olmak üzere dört temel boyutta ele alınan yaratıcı düşünme; bireyin hayal gücünü, anlam kurma becerisini, yenilikçi yaklaşımını ve başkalarının düşünsel gelişimine katkı sunma kapasitesini bütüncül bir yapıda bir araya getirmektedir. Öyleyse bu

¹⁴² a.g.e., s. 252-255.

¹⁴³ a.g.e., s. 252.

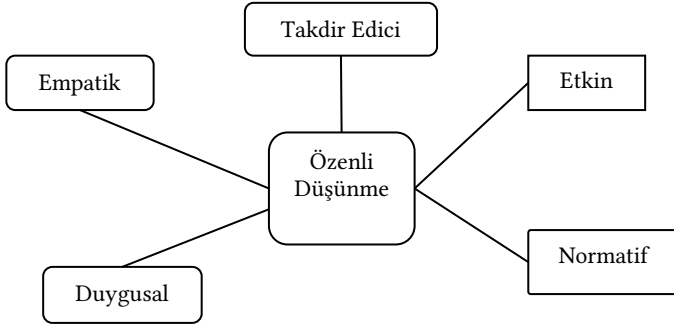
¹⁴⁴ a.g.e., s. 256-257.

yaklaşım, yaratıcı düşünmeyi estetik bir etkinlikten ibaret görmektense, demokratik toplumun gelişimiyle ve sorgulayıcı eğitimin inşasıyla doğrudan ilişkili bir değer olarak konumlandırmaktır. Sonuç olarak yaratıcı düşünce, yalnızca yeni fikirler üretmenin ötesinde, öğrenenin kendi düşünme süreçlerini fark etmesini, bunları dönüştürmesini ve bu yolla hem bireysel hem de kolektif düzeyde anlam üretmesini sağlayan felsefi bir eylemdir. Lipman'ın P4C pedagojisi, bireysel zihinsel üretkenlikle birlikte toplumsal ve etik bir düşünme biçimini temsil etmektedir.

3.3. Özenli Düşünme

P4C'nin 4C modeli içinde yer alan özenli düşünme *-caring thinking-* yalnızca duygulara dayalı bir düşünme biçimi olmanın ötesinde, bilişsel süreçlerle duygular arasında kurulan derin bir etkileşim biçimi olarak tanımlamak mümkündür. Nitekim bu düşünme biçimi, bireyin hem kendi düşüncelerine hem de başkalarının görüşlerine duyarlılıkla yaklaşmasını, sorumluluk duygusuyla düşünmesini ve düşüncelerini değer merkezli bir farkındalıkla yönlendirmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda özenli düşünme biçimi, bireyin sadece düşüncelerine değil, değerlerine, ilişkilerine ve çevresine yönelik de bir duyarlılık geliştirmesini amaçlamaktadır. Lipman, özenli düşünmeyi duygusal, etik ve bilişsel yönleri içeren çok katmanlı bir yapı olarak sunarak bu yapıyı takdir edici *-appreciative-* etkin *-active-* normatif *-normative-* duygusal *-affective-* ve empatik *-empathic-* düşünme biçimleri olmak üzere beş temel bileşen altında incelemektedir.¹⁴⁵

¹⁴⁵ a.g.e., s. 271.



Şekil 7: Özenli Düşünmenin Bileşenleri

Takdir edici düşünme, bireyin değer verdiği şeylere yönelttiği zihinsel dikkat biçimi olup değerlere ve anlamlara duyarlılıkla yaklaşarak takdir etme temelli düşünme biçimidir. Bireyin değer verdiği şeyleri fark etmesini ve onlara zihinsel dikkat göstermesini içeren bu düşünme biçimi, öğrencinin kişiler, kavramlar veya olaylar karşısında saygı, takdir ve değer üretme becerisini geliştirerek duygusal bağlılıkla beslenen bilişsel bir farkındalığı kapsamaktadır.¹⁴⁶ Lipman için takdir edici düşünmenin temel nitelikleri şunlardır:

- Değer biçme (*Prizing*)
- Değer verme (*Valuing*)
- Kutlama (*Celebrating*)
- Üzerine titreme (*Cherishing*)
- Hayranlık duyma (*Admiring*)
- Saygı gösterme (*Respecting*)
- Koruma (*Preserving*)
- Övme (*Praising*)

Lipman'ın da vurguladığı üzere, öğrencilerin bir kavrama, kişiye ya da duruma içtenlikle bağlanmaları ve ona yönelik saygı, hayranlık ya da koruma gibi tutumlar geliştirmeleri; düşünmenin hem rasyonel hem de değer yüklü bir etkinlik olduğunu ortaya

¹⁴⁶ a.g.e., s. 264.

koyduğundan takdir edici düşünme, değerlemenin ötesinde, değerli olanla etik bir ilişki kurma sürecine karşılık gelmektedir

Özenli düşünmenin ikinci boyutu, bireyin değer verdiği şeyleri korumak ve gerçekleştirmek üzere eyleme geçmesi anlamına gelen etkin düşünmedir.¹⁴⁷ Lipman, bu tür düşünmeyi yalnızca fiziksel hareketlilikle değil, düşünsel ve etik angajmanla da ilişkilendirmektedir.¹⁴⁸ Etkin düşünme, öğrencinin yalnızca düşünmekle kalmayıp harekete geçmesini sağlaması bakımından problem çözme, uygulama ve toplumsal katkı gibi niteliklere sahiptir. Etkin düşünmenin temel nitelikleri:

- Düzenleme (*Organizing*)
- Katılım sağlama (*Participating*)
- Yönetme (*Managing*)
- Uygulama (*Executing*)
- İnşa etme (*Building*)
- Katkı sunma (*Contributing*)
- Gerçekleştirme (*Performing*)
- Saklama/koruma/kurtarma (*Saving*)

Bu düşünme biçimi, değer verilen şeylerin korunması, uygulanması ve toplumsal katkıya dönüştürülmesi yönüyle bireyin hem ahlaki hem de toplumsal sorumluluklarını harekete geçirir. Lipman’a göre bu tür düşünme, etik duyarlılıkla birleştiğinde bireyi pasif bir gözlemciden, etkin ve sorumlu bir özneye dönüştürmesi bakımından düşünce ve eylem arasındaki uçurumu kapatarak bireyin değer temelli yaşamasını sağlamaktadır.

Normatif düşünme, bireyin ahlaki ve toplumsal sorumluluklarını temel alan, “ne yapılması gerektiği” sorusunu yönelten bir düşünme biçimidir. Lipman, normatif düşünmeyi sadece kural koyuculukla değil, yargının doğasıyla da ilişkilendirmektedir. Nitekim Buchler’in ifade ettiği gibi, her yargı, onu veren kişinin dünyasına bir göndermedir.¹⁴⁹ Bu nedenle normatif düşünme, bireyin etik kararlar alabilmesini ve toplumsal sorumluluklar doğrultusunda hareket edebilmesini desteklemesi yönüyle ahlaki farkındalık geliştirmektedir. Normatif düşünmenin temel nitelikleri şunlardır:

- Gerektirme (*Requiring*)

¹⁴⁷ a.g.e., s. 267.

¹⁴⁸ a.g.e., s. 268.

¹⁴⁹ a.g.e., s. 269.

- Yükümlü kılma (*Obliging*)
- Zorlayıcı olma (*Compelling*)
- Uygun olma (*Appropriate*)
- Zorunlu kılma / yürürlüğe koyma (*Enforcing*)
- Talep etme (*Demanding*)
- Beklenti içinde olma (*Expectant*)

Bu düşünme tarzı, yalnızca kurallara uymayı değil, bireyin kendi değer sistemine dayanarak sorumluluk üstlenmesini hedeflemektedir. Lipman'ın Buchler'dan aktardığı üzere, her yargı, onu dile getiren bireyin dünyasına bir göndermedir; bu da normatif düşünmenin öznel değil, derinlemesine etik bir refleksiyon olduğunu gösterir. Bu bağlamda normatif düşünme, bireyin bireysel ve toplumsal düzeyde ahlaki farkındalık geliştirmesini desteklemektedir.

Duygulu düşünme, bireyin yalnızca akıl yürütmeye değil, aynı zamanda duygusal katılımına da dayanan bir düşünme biçimidir. Bu düşünme tarzı, önem verilen şeylere karşı geliştirilen içsel duyarlılığı, zihinsel süreçlerin ayrılmaz bir parçası hâline getirir. Gilbert Ryle'in da belirttiği gibi, bir birey, çocuğunun hastalığı hakkında kaygı duyarken yalnızca bir bilgiye tepki vermekle kalmayıp bu kaygı, onun değer verdiği şeyler üzerine derin bir düşünüş biçimi şeklindedir.¹⁵⁰ Bu bağlamda duygulu düşünmenin temel nitelikleri şunlardır:

- Kaygı duyma (*Worrying*)
- Umursama/Özen (*Caring*)
- İlgi gösterme (*Attending*)
- Sezme (*Sensing*)
- Yansıtma (*Projecting*)
- Odaklanma (*Focusing*)
- Etkilenme (*Being moved*)
- Kıymet verme (*Valuing deeply*)

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere, duygulu düşünme yalnızca hisselerle dayalı bir tepki değil, değer verdiğimiz şeylere yönelik bilinçli bir zihinsel yönelimdir. Takdir etme, eyleme geçme, etik sorumluluk duyma, empati kurma ve duygusal farkında-

¹⁵⁰ a.g.e., s. 266.

lık geliştirme gibi bileşenler; duygulu düşünmenin çok boyutlu ve bilişsel yönü güçlü bir düşünme biçimi olduğunu göstermektedir.

Özenli düşünmenin son bileşeni olan empatik düşünme, bireyin kendini başkasının yerine koyarak düşünme becerisidir. Bu düşünme biçimi, bireylerin birbirlerinin bakış açılarını anlamaya, farklılıklara duyarlılık geliştirmeye ve topluluk içinde etik bir dil üretmeye olanak tanımaktadır. Empatik düşünme, bireyin toplumsal etkileşimlerinde anlayış ve etik sorumluluk geliştirmesini sağlamaktadır. P4C'nin "birlikte düşünme" anlayışını temellendirmektedir. Öte yandan empati temelli düşünme, yalnızca bireysel duygularla sınırlı olmayan; toplumsal yaşamı destekleyen bir düşünsel kapasitedir. Bu düşünme biçimi, öğrencilerin yalnızca "ben" merkezli değil, başkalarının varlığını ve bakış açısını önemseyen bir şekilde düşünmesine imkan tanımaktadır. Mark Johnson'ın da belirttiği gibi, empatik hayal gücü kişisel değil, ortak kültürel ve insani anlatılar yoluyla şekillenen bir bilişsel beceridir.¹⁵¹

- Düşünceli (*Considerate*)
- Merhametli (*Compassionate*)
- Koruyucu ve özenli (*Curatorial*)
- Besleyici, şefkatli (*Nurturant*)
- Sempatik, anlayışlı (*Sympathetic*)
- Yardımsever, ilgili (*Sollicitous*)
- Dikkatli, farkında (*Mindful*)
- Ciddi (*Serious*)
- Hayal gücü yüksek (*Imaginative*)

Yukarıdaki maddelerde yer alan niteliklerden yola çıkarak bu düşünme biçimi, yalnızca duygusal bir yakınlık kurmakla sınırlı kalmayıp etik bir kavrayışı, duyarlılığı ve karşılıklı anlayışı içerdiğini söylemek mümkündür. Mark Johnson'ın da belirttiği gibi, empati yalnızca öznel bir hayal gücü faaliyeti değil, ortak insanî deneyimlerin ve anlamların üzerinden kurulan bir bilişsel köprü işlevindedir.¹⁵² Empatik düşünme, bireyin başkalarının dünyasına girebilmesini, ahlaki hayal gücünü kullanarak daha derin ve gerekçelendirilmiş yargılara ulaşmasını sağladığından eğitimde yalnızca bilgi aktarımı değil, anlamlı ilişkiler ve etik iletişim için de

¹⁵¹ a.g.e., s. 270.

¹⁵² a.g.e., s. 269.

vazgeçilmez konumdadır.

P4C pedagojisinde empatik düşünme, *sorgulama topluluğu* içinde saygı, anlayış ve birlikte düşünme ikliminin oluşmasına katkıda bulunmasıyla empati, yalnızca bir duygu olmanın ötesinde topluluk içinde etik kararlar almayı destekleyen bilişsel bir yeterlilik hâline gelmektedir. Öyleyse özenli düşünme, düşünmenin etik boyutunu, sorumluluğu ve anlam atfetmeyi ön plana çıkaran bir düşünme biçimidir. Duygular, burada yalnızca eşlik eden öğeler değil, düşünmenin bizzat kurucu öğeleri hâline gelir. Duyguların yargılara eşlik ettiği bu yapı, P4C pedagojisinin bireyi yalnızca düşünen bir varlık olarak değil, aynı zamanda duyarlılık geliştiren ve değer üreten bir özne olarak kurguladığını göstermektedir.¹⁵³

Sonuç olarak, özenli düşünme; bireyin bilişsel süreçlerinin yanı sıra duygusal, etik ve toplumsal yönelimlerini de kapsayan çok boyutlu bir düşünme biçimidir. Takdir edici düşünme, bireyin değerleri tanıma ve takdir etme becerisini geliştirirken; etkin düşünme, bu değerlere yönelik sorumluluk alma ve uygulamaya geçme yetisini desteklemektedir. Bununla birlikte normatif düşünmenin bireyin etik ilkeler doğrultusunda yargıda bulunmasını sağlarken; duygulanımsal ve empatik düşünme, başkalarının durumlarına karşı duyarlılık geliştirilmesine katkı sunduğu görülmektedir. Bu bileşenler, birlikte ele alındığında, özenli düşünmenin P4C pedagojisinde bireysel düşünme becerileri, toplumsal sorumluluk ve etik duyarlılığı geliştirmeye yönelik bir yapı sunduğunu somutlaştırmaktadır. Öyleyse bu noktadan itibaren işbirlikçi düşünmeyi ele almak yerinde olacaktır.

3.4. İşbirlikçi Düşünme

P4C pedagojisinde iş birlikçi düşünme, iletişim biçimi olmakla birlikte anlam üretiminin ortaklaşa yürütüldüğü felsefi bir etkinliktir. Bu anlayış, bireyin sadece tek başına veya kendi kendine düşünen bir varlık olarak değil, topluluk içinde düşünen ve öğrenen bir özne olarak konumlandırılmasına dayanmaktadır. Nitekim Lipman *Thinking in Education* adlı eserinde, bireysel düşüncenin ancak kolektif bir tartışma ortamında gelişebileceğini savunarak, sorgulama topluluğu modelinin merkezine iş birlikçi düşünmeyi yerleştirmektedir. Böylece katılımcılar birbirlerinin görüşlerine

¹⁵³ a.g.e., s. 271.

aktif biçimde yanıt vererek fikirleri üzerine düşünme, varsayımları sorgulama ve yeni düşünceler inşa etmektedir.¹⁵⁴

Lipman'a göre, "gerçek düşünme" ancak bireyin kendi düşüncelerini başkalarınınkilerle ilişkilendirebildiği ve bu ilişkilerden yeni anlamlar türetebildiği bir bağlamda mümkün olabilir. İşbirlikçi düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin tamamlayıcısı olarak konumlandığından bu bağlamda bireyler, birlikte düşünme sürecinde yalnızca kendi görüşlerini savunmakla kalmayarak topluluğun ortak düşünsel ilerleyişine katkıda bulunmaktadırlar.¹⁵⁵

Çalışmanın Sharp'ı inceleyen alt başlığında vurgulandığı üzere işbirlikçi düşünmenin P4C pedagojisindeki vurgusu, Sharp'ın katkılarıyla daha da belirginleşmektedir. Ann Margaret Sharp, "*The Community of Inquiry: Education for Democracy*" başlıklı çalışmasında, çocukların düşünsel gelişimlerinin ancak demokratik ve etkileşimli bir ortamda sağlıklı biçimde desteklenebileceğini ileri sürmektedir. Nitekim ona göre, sınıf ortamı bir tartışma arenası değil, ortak düşüncenin üretildiği, karşılıklı saygının hâkim olduğu bir düşünme topluluğu niteliğinde olmalıdır.¹⁵⁶ Bu çerçevede, işbirlikçi düşünme pedagojik bir yöntem olmanın ötesine geçerek, ahlaki ve sosyal bir sorumluluk olarak da değerlendirilmektedir. Öte yandan işbirlikçi düşünme, Vygotsky'nin sosyal etkileşim temelli bilişsel gelişim kuramıyla da örtüşmektedir. Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" -*zone of proximal development*- kavramı, bireylerin daha ileri düzeydeki bilişsel görevleri ancak başkalarıyla iş birliği içinde gerçekleştirebileceğini ileri sürdüğünden P4C'nin işbirlikçi doğası, bu kuramsal altyapıyla doğrudan ilişkilidir.

Topluluk içinde yapılan tartışmalar, bireysel düşünme sınırlarını genişleten sosyal-bilişsel bir ortam sunmaktadır.¹⁵⁷ Nitekim bireyin düşüncesi, ancak başkalarının düşünceleriyle etkileşim içinde anlam kazanır; bu da felsefi eğitimin temel hedeflerinden biri olan diyalog temelli düşünce gelişimiyle örtüşmektedir.

Sonuç olarak, P4C'nin 4C düşünme modeli; eleştirel, yaratıcı,

¹⁵⁴ a.g.e., s. 93-101.

¹⁵⁵ a.g.e., s. 103.

¹⁵⁶ Ann Margaret Sharp, "Philosophy for Children and the Development of Ethical Values", içinde M. Lipman (ed.), *Thinking Children and Education*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing, 1991, ss. 339-347.

¹⁵⁷ Gordon Wells, *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999, s. 104.

özenli ve iş birliğine dayalı düşünme biçimleriyle bireyin düşünsel gelişimini çok boyutlu bir zeminde yapılandırmayı amaçlamaktadır. Eleştirel düşünme aracılığıyla birey, akıl yürütme süreçlerini sorgulama ve temellendirme becerisi kazanırken; yaratıcı düşünme, yeni ve özgün düşünceler üretmesini sağlamaktadır. Özenli düşünme, bireyin hem kendisine hem başkalarına karşı etik sorumluluk taşıyan bir özne olarak düşünmesini teşvik ederken iş birlikçi düşünme, bireyin bu süreci sosyal bir bağlamda, kolektif bir şekilde deneyimlemesini mümkün kılmaktadır. Öyleyse bu dört düşünme biçimi, çeşitli bileşenler etrafında şekillenerek sadece birbirini tamamlayan bilişsel stratejiler değil, bireyin etik, toplumsal ve entelektüel bütünlüğünü inşa eden temel dayanaklardır. Bu perspektiften baktığımızda P4C pedagojisi, düşünmeyi deneyimleterek eğitime somut pratiklerle bir takım düşünme biçimleri ve bu düşünme biçimlerini şekillendiren bileşenler ekseninde entegre etmektedir. Bu bağlamda, söz konusu düşünme biçimlerinin sınıf içi uygulamada nasıl somutlaştığı sorusu, bizi P4C'nin yöntemi üzerine daha kapsamlı bir incelemeye yöneltmektedir.

4. P4C'nin Yöntemi

P4C felsefi yöntemin sınıf ortamına taşınmış hali olması bakımından bu yönüyle belirli pedagojik ilkelerin ötesinde, klasik ve modern felsefi yöntemlerin yeniden yapılandırıldığı bir düşünme pratiği sunmaktadır. Lipman'ın öncülüğünde geliştirilen bu yaklaşım, felsefi sorgulamanın temel metotlarını sınıf düzeyine indirgerken onları çocukların yaş düzeyine uygun şekilde kullanmaktadır. Bu bağlamda özellikle sokratik yöntem, kartezyen şüphecilik ve fenomenolojik yöntem, P4C'nin pedagojik yapısının yönetsel temellerini oluşturan temel yöntemlerdir.

4.1. Sokratik Yöntem

P4C'nin yönetsel temelinde en açık biçimde görülen yaklaşım Sokratik yöntemdir. Bu yöntem, bilginin dışsal aktarımı yerine, bireyin kendi düşünme süreçleri üzerinden bilgiye ulaşmasını amaçlamaktadır. Sokratik yöntem, “doğurtma -*maieutik*-” ilkesine dayanmaktadır. Bu noktada öğretmen ya da kolaylaştırıcı, öğrencinin zihninde halihazırda bulunan düşünce çekirdeklerini açığa çıkarmaya çalışılarak bu süreçte sorular aracılığıyla düşüncenin

yönü belirlenmektedir. Böylece öğretmenin kolaylaştırıcı rolüyle tutarsızlıklar açığa çıkarılmakla birlikte kavramlar netleştirilmektedir.¹⁵⁸

Sokratik yöntemin çıkış faktörü olan doğurtma ilkesine, bireyin zihninde halihazırda bulunan düşünce potansiyelinin, diyalog ve sorgulama aracılığıyla görünür kılınması sağlamaktadır. Sokrates'in "bildiğim tek şey, hiçbir şey bilmediğimdir" sözüyle somutlaşan bu yaklaşım, bilginin mutlak bir otoriteden değil, bireyin düşünsel çabasından doğabileceğini vurgulamaktadır.¹⁵⁹ Sokratik yöntem, temelde sorular yoluyla yürütülen bir tartışma biçimidir. Bu süreçte öğretmen, öğrencinin düşünsel yolculuğuna rehberlik etse de bu rehberlik otoriter olmak yerine yönlendirici ve düşündürücüdür. Soru sorma, örnek isteme, varsayımları sorgulama, çelişkileri açığa çıkarma ve yeniden tanımlama gibi tekniklerle sürdürülen bu yöntem, düşüncenin derinleşmesini ve yapılandırılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, Sokratik yöntemde amaç doğru cevaba ulaşmaktan çok, düşünmenin niteliğini artırmaktır.¹⁶⁰

Lipman, Sokratik yöntemi modern pedagojik anlayışla birleştirerek sorgulama topluluğu içerisinde gerçekleşen uygulamanın temeline yerleştirmektedir. Burada öğretmen, Sokrates gibi otorite değil, sorgulamayı derinleştiren bir kolaylaştırıcıdır. Öğrenciler arasında geliştirilen diyaloglar, sadece fikirlerin paylaşımı değil, fikirlerin gerekçelendirilmesi ve karşılıklı sınanması işlevini taşıması nedeniyle P4C, çocukların kavramları tanımlama, çelişkiyi keşfetme ve açık uçlu sorulara cevap arama gibi temel Sokratik eylemleri deneyimlemesini sağlamaktadır. Bu deneyimle birlikte öğrenciler arasında gelişen diyaloglar, sadece fikirlerin paylaşılmasını değil, bu fikirlerin gerekçelendirilmesini, sınanmasını ve birlikte inşa edilmektedir. Bu diyaloglar sayesinde öğrenciler, yalnızca ne düşündüklerini değil, neden böyle düşündüklerini de keşfetme fırsatı bulmaktadır.

Bu bağlamda P4C, çocukların kavramları tanımlama, çelişkileri fark etme, varsayımları sorgulama ve açık uçlu sorulara yanıt arama gibi temel Sokratik düşünme eylemlerini doğrudan deneyimleyebilecekleri bir ortam sunmasıyla bu deneyim hem bireysel düşünme becerilerinin gelişmesine hem de demokratik bir tartış-

¹⁵⁸ Ronald F. Reed, Ann Margaret Sharp (ed.), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia: Temple University Press, 1992.

¹⁵⁹ Reed ve Sharp, 1992.

¹⁶⁰ Splitter ve Sharp, 1995.

ma kültürünün yerleşmesine katkı sağlamaktadır. Böylece P4C, eleştirel düşünmeyi teşvik eden, öğrenenin aktif katılımına dayalı ve anlam üretimini merkeze alan bir öğretim yöntemi olarak Sokratik geleneği çağdaş sınıf ortamına taşımaktadır.

Sokratik yöntemin işleyişi belirli aşamalara sahiptir. Bu aşamalar, P4C uygulamalarında da görülebileceği üzere sistematik bir biçimde ilerlemektedir. İlk aşama, genellikle bir kavrama ilişkin tanım talebiyle başlayarak örneğin, öğrenciden “Adalet nedir?”, “Cesaret nedir?” gibi bir kavramı tanımlaması istenmektedir. Yöneltilen bu soru doğrultusunda ilk tanım, öğrencinin o kavrama ilişkin mevcut düşünsel çerçevesini görünür kılmaktadır. İkinci aşamada, öğrenci tarafından sunulan bu tanım, kolaylaştırıcının yönelttiği sorular aracılığıyla sınanarak bu sorular aracılığıyla tanımın yeterliliğini ve iç tutarlılığını test edilmektedir. Örneğin, “Bu tanım başka hangi durumlara uygulanabilir?” ya da “Bu tanım çelişkili bir duruma yol açar mı?” gibi sorularla tanımın geçerliliği tartışmaya açılmaktadır.

Üçüncü aşamada, öğrencinin tanımındaki çelişkiler, eksiklikler ya da örtük varsayımlar ortaya çıkarılmaktadır. Bu noktada birey, daha önce doğru olduğuna inandığı bir yargının aslında tutarsız ya da eksik olduğunu fark edebilmektedir. Dördüncü aşamada, öğrenci yeni bir tanım ya da daha güçlü bir gerekçelendirme sunarak düşüncesini yeniden yapılandırmaktadır. Bu aşama, düşünmenin dinamik bir süreç olduğunu ve kavramsal netliğin zamanla geliştirilebileceğini somutlaştırmaktadır. Son olarak, tartışmanın nihai aşamasında birey kesin bir sonuca ulaşmak zorunluluğu yoktur. Bu noktada önemli olan bilgiye dair sınırlarının farkına varması ve düşünmenin bitimsiz doğasına ilişkin bir farkındalık geliştirebilmesidir. Bu bağlamda Sokratik yöntem hem bir bilgi edinme süreci hem de felsefi alçakgönüllülük kazandıran bir eğitimsel deneyim olarak işlemektedir.

Sonuç olarak Sokrates yöntemle sorgulama esnasındaki diyaloglar, öğrencilerin yalnızca düşüncelerini ifade etmeleri değil, aynı zamanda bu düşünceleri gerekçelendirmeleri, karşı argümanlarla sınamaları ve yeni anlamlar üretmeleri için bir temel oluşturmaktadır. Sokratik yöntemin bu yapısal aşamaları, P4C uygulamalarında hem bireysel düşünmeyi hem de kolektif akıl yürütmeyi destekleyici bir işlev niteliğindedir. Özellikle kavramların yeniden tanımlanması, çelişkilerin fark edilmesi ve açık uçlu sorulara yönelik derinlemesine tartışmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede merkezi bir rol oynamaktadır.

4.2. Kartezyen Şüphencilik Yöntemi

P4C'nin yöntemsel yapısında yer alan bir diğer önemli unsur, Descartes'ın kartezyen şüphencilik ile ilişkilendirilebilecek sistematik sorgulama anlayışıdır. Descartes'ın "yanıltıcı olabilecek her şeyi sorgula" ilkesi, P4C'de öğrencilerin ilk varsayımları, ön yargıları ve genel kabulleri sorgulamalarını teşvik eden bir mantık örgüsü sunmaktadır. Lipman'a göre, çocuklar yalnızca doğruyu aramakla kalmamalı, aynı zamanda düşüncelerinin "neye dayandığını" sürekli sorgulamalıdır. Bu bağlamda P4C oturumlarında "Bu söylediğinin dayanağı ne?", "Bunu düşünmene ne sebep oldu?" gibi sorular, kartezyen yöntemle benzeşen bir epistemolojik farkındalık oluşturarak öğrencilerin bilgi kaynaklarını sorgulamaları, onları daha eleştirel, dikkatli ve sistematik düşünen bireyler haline getirmektedir. Böylece, P4C sadece kavramsal bir öğrenme sunmanın yanı sıra bilgiye ulaşma yollarını da sorgulayan bir bilinç düzeyi geliştirmesi mümkündür.

Kartezyen şüphencilik, bireyin bilgiye ulaşma sürecinde her türlü ön kabulü askıya almasını, yalnızca aklın kesinlikle doğrulayabileceği temeller üzerinde düşünmesini esas almaktadır. Descartes, *Meditasyonlar* adlı eserinde sistematik kuşkuculuğu bir yöntem olarak geliştirerek, bireyin duyu verilerini, otorite söylemlerini ve hatta matematiksel kabulleri bile geçici olarak sorgulaması gerektiğini ileri sürmektedir. Nitekim "Yanıltıcı olabilecek her şeyi sorgula" ilkesi, yalnızca felsefi bir tutum değil, düşünmenin saflığına ulaşmak için izlenecek yöntemsel bir yol haritası olarak sunulmaktadır.¹⁶¹

Bu anlayış, P4C'nin pedagojik mantığında karşılık bularak buna yönelik Lipman, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için ne düşündüklerini ile düşündüklerinin neye dayandığını da kuşkucu bir tavırla sorgulamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Lipman'a göre, bir düşüncenin mantıklı görünmesi onun doğru olduğu anlamına gelmez; dolayısıyla her düşünce, gerekçeleriyle birlikte sınanmalı ve açıklığa kavuşturulmalıdır.¹⁶² Bu doğrultuda P4C oturumlarında yöneltilecek "Bunu düşünmene ne sebep oldu?", "Bu fikrin kaynağı nedir?", "Buna katılmayan biri ne düşünebilir?" gibi sorular, Descartes'ın sistematik sorgulama

¹⁶¹ René Descartes, *İlk Felsefe Üzerine Meditasyonlar*, çev. Ahmet Cevizci, İstanbul: Say Yayınları, 2013.

¹⁶² Lipman, 2003.

anlayışını sınıf ortamına taşımaktadır. Böylece söz konusu sorular ve şüpheli yaklaşım, öğrencinin yalnızca fikir üretmesini değil, fikirlerinin dayanaklarını görünür kılmasını ve epistemolojik temellerini gözden geçirmesini sağlamaktadır.

Kartezyen şüphecilik, salt kuşkuculukla karıştırılmaması gerekmektedir. Çünkü burada amaç, salt kuşkuculukta başka bir ifadeyle septiklerde olduğu gibi hiçbir şeye inanmamak değil, sağlam bilgiye ulaşmak için inançların geçici olarak askıya alınmasına işaret etmektedir. Bu açıdan P4C'nin düşünme süreçlerinde bu yön, öğrencinin "kanıların ardındaki varsayımları" analiz etmesini sağlayan bir bilinç düzeyi geliştirmektedir. Bu süreçte öğrenci, yalnızca kavramsal tanımlarla yetinmeyerek bu tanımların hangi deneyim, gözlem ya da mantıksal gerekçeye dayandığını da sorgulamaya yönelmektedir. Örneğin, bir öğrenci "Özgürlük insanın istediğini yapabilmesidir." dediğinde, kolaylaştırıcı bu tanımın kabul etmek yerine, "Bu her durumda geçerli mi?", "Başkasına zarar verme durumu ne olacak?" gibi sorularla tanımın altında yatan kabulleri açığa çıkarmaya çalışmalıdır. Bu tür bir sorgulama, Descartes'ın şüpheli yönteminde olduğu gibi, görünenin ötesine geçerek düşüncüyü arındırma işlevi görmektedir.

Ayrıca, Kartezyen yöntemle benzeşen bu sorgulayıcı tutum, öğrencilerin düşünsel özerklik kazanmalarına da katkı sağlamaktadır. Çünkü birey, artık başkalarının söylediklerini sorgusuz kabul eden pasif bir alıcı değil; bilgiye hangi yollarla ulaştığını bilen, bu yolları eleştirel süzgeçten geçiren aktif bir düşünür hâline gelmektedir. Bu yönüyle P4C, epistemolojik bir farkındalık yaratan öğretim tekniğine yönelik eğitim ortaya koymaktadır. Böylece Kartezyen şüpheliğin felsefi düzeyde sağladığı düşünsel titizlik, P4C ile pedagojik bir kazanıma dönüşerek öğrenciler, düşüncelerini oluşturan etmenleri tanımlamayı, bu etmenleri gerekçelendirmeyi ve gerektiğinde yeniden yapılandırmayı öğrenmektedir.

Sonuç olarak, Descartes'ın sistematik şüphe anlayışı, P4C'nin içeriğinde sınıf içi tartışmaların yönünü belirleyen bir yöntemsel rehber olarak yer almaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece fikir üretmelerini değil, bu fikirlerin temelini oluşturan kabulleri sorgulamalarını da mümkün kılmaktadır. Böylelikle P4C, kavramsal düzeyde eleştirel düşünme pratiği sunarken, bilgiye ulaşmanın epistemolojik yollarını da sistematik ve mantıksal biçimde düşünen veya sorgulayan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

4.3. Fenomenolojik Yöntem

P4C uygulamalarında deneyimin bireysel ve öznel yönünü merkeze alan bir başka yöntemsel yaklaşım da fenomenolojidir. Husserl'in başlattığı fenomenolojik gelenek, özneyi dış dünya karşısında pasif bir gözlemci değil, anlam üretici bir varlık olarak kabul etmektedir. Bu anlayış, P4C'de öğrencilerin bireysel deneyimlerinden hareketle kavramlara ulaşmaları ve bu kavramların anlamlarını çok yönlü şekilde tartışmaları sürecinde karşılık bulmaktadır.¹⁶³ Örneğin "adalet" kavramı bir metin ya da olay üzerinden tartışılırken, öğrenciler kendi yaşamlarında bu kavramla nasıl karşılaştıklarını anlatmaktadır. Bu anlatılar, "fenomenolojik indirgeme"ye benzer şekilde, ortak deneyimlerin özünü aramak üzere yapılandırılmaktadır. Burada kolaylaştırıcının rolü, öğrencilerin deneyimlerini yargılamadan dinlemek, ortak anlam alanlarını açığa çıkarmak ve kavramsal soyutlamayı teşvik etmektir. Fenomenoloji, bu yönüyle P4C'ye empati, öz-farkındalık ve anlam üretme becerileri kazandırmaktadır. Gregory bu yöntemin P4C'deki karşılığını "çocuğun felsefi deneyim yoluyla kendi yaşamına dair anlam üretmesi" olarak tanımlamaktadır.¹⁶⁴

Fenomenolojik yöntem, bireysel deneyimin özüne yönelmeyi ve anlamı doğrudan yaşantıdan türetmeyi amaçlayan bir felsefi yöntem olması bakımından özne, dış dünyadan ayrı, pasif bir gözlemci değil; bizzat yaşantısı aracılığıyla dünyaya anlam veren aktif bir bilinçtir. "Şeylerin kendisine dönme" çağrısıyla özetlenen fenomenolojik tutum, algıların, duyguların ve öznel deneyimlerin sistematik olarak sorgulanmasını ve bu sorgulamalar yoluyla kavramların özü itibarıyla kavranmasını hedeflemektedir.¹⁶⁵ Bu bağlamda fenomenolojik yöntem, P4C uygulamalarında çocukların yaşadıkları deneyimlerden hareketle felsefi kavramları sorgulamalarını mümkün kılmaktadır. P4C'de uygulanan bu yaklaşım, çocuğun deneyimini salt öznel bir anlatı olarak değil, ortak bir düşünme sürecine katkı sunabilecek felsefi bir veri olarak ele almaktadır. Özellikle ahlaki, toplumsal veya psikolojik kavramlar

¹⁶³ Joanna Haynes, *Children as Philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, 2. baskı, London: Routledge, 2008.

¹⁶⁴ Maughn Gregory, "Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue", *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4), 2007, ss. 667-681.

¹⁶⁵ Edmund Husserl, *Avrupa Bilimlerinin Krizi ve Transendental Fenomenoloji*, çev. A. Haluk Zeyrek, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2007.

tartışılırken, öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler sunmaları desteklenir. Bu bireysel anlatılar, grup içinde kolektif bir fenomenolojik indirgeme sürecine zemin hazırlayarak katılımcılar, anlatılan örnekler arasındaki ortak yapıları keşfederek kavramın özüne dair daha derin bir anlayış geliştirmeye başlamaktadır.

Bu yöntemsel çerçevede kolaylaştırıcının rolü, öğrencilerin deneyimlerini yargılamadan ve yönlendirmeden dinlemek, onların anlatılarına felsefi bir açıklıkla yaklaşmak ve ortaya çıkan yaşantılar arasındaki anlam örüntülerini görünür kılacak sorular yöneltmektir. Bu süreçte kolaylaştırıcı, fenomenolojik indirgeme -*epoché*- olarak bilinen tutumu benimseyerek, öğrencinin anlatısını kendi değer yargılarından bağımsız biçimde, saf deneyim olarak ele alarak öğrencinin yalnızca kendisini ifade ettiği bir paylaşım alanı, öz-farkındalık geliştirdiği ve kavramsal soyutlama yaptığı bir felsefi zemin oluşturmaktadır. Fenomenolojik yaklaşım, P4C'ye analitik düşünmeyle birlikte anlam üretimi, empati geliştirme ve deneyimsel kavrayış gibi daha bütüncül bilişsel beceriler kazandırmaktadır. Bu nedenle çocuk, yalnızca düşünsel olarak değil, varoluşsal olarak da felsefi etkinliğe katılmaktadır. Bu yönüyle P4C, yalnızca soyut düşünme becerilerini geliştiren bir yöntem olmaktan çıkar; çocuğun yaşantısı, duyguları ve algıları üzerinden dünyayı anlama çabasına zemin hazırlayan bir felsefi yaşam pratiğine dönüşmektedir.

Sonuç olarak, fenomenolojik yöntem, P4C'nin merkezinde yer alan "anlam arayışı"nı bireyin özgün deneyimleri üzerinden yapılandırmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem kavramları öğrenmesini hem de bu kavramlarla kişisel olarak ilişki kurmalarını sağlamaktadır. Böylece, P4C oturumları soyut kavramsal tartışmaların ötesine geçerek, öğrencilerin dünyayı kendi deneyimleri üzerinden düşünmelerine ve felsefeyi bir yaşam biçimi olarak içselleştirmelerine katkı sunmaktadır.

P4C'de kullanılan yöntemler, klasik felsefi geleneklerle pedagojik yeniliklerin birleştiği bir bütünlük arz etmektedir. Sokratik yöntem, diyalogun gücüne dayalı sorgulama süreciyle düşünmenin doğasını açığa çıkarırken; kartezyen şüphecilik, bilginin temellerine yönelik sistematik sorgulama becerisi kazandırmaktadır. Fenomenolojik yöntem ise bireyin öznel deneyimlerinden hareketle anlam üretmesini mümkün kılmaktadır. Bu üç yöntem, P4C'nin dönüşüm amaçlayan bir felsefi eğitim yöntemi olmasının temelini oluşturmaktadır.

P4C'nin yöntemi, sorgulama topluluğu içinde gelişen, diyalog,

argümantasyon, uyarıcı temelli tartışma ve yansıtıcı düşünme gibi çeşitli pedagojik araçlarla şekillenen çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu yöntem, çocukların hem entelektüel hem de etik, sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlaması bakımından sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin pedagojik bir amaç olarak merkezde yer aldığı bu yaklaşım, çağdaş eğitimin ihtiyaç duyduğu bütüncül düşünme modelini sunmaktadır.

Sonuç olarak P4C'nin yöntemsel çerçevesi üç temel felsefi yaklaşım olan Sokratik yöntem, kartezyen şüphecilik ve fenomenolojik yöntem etrafında şekillendiği açıktır. Sokratik yöntem, diyalog yoluyla bilginin keşfedilmesini esas alarak öğrencileri düşüncelerini gerekçelendirmeye, kavramları tanımlamaya ve çelişkileri sorgulamaya yönlendirdiğinden bu süreçte öğrenme, önceden belirlenmiş doğruların aktarımından ziyade, sorularla derinleşen bir düşünce etkinliği olarak gerçekleşmektedir. Kartezyen şüphecilik ise, öğrencilerin düşüncelerini yalnızca ifade etmeleriyle yetinmeyip, bu düşüncelerin ardındaki varsayımları, kaynakları ve dayanakları sorgulamalarını sağlamaktadır. Bu yönüyle P4C, eleştirel düşünmenin bir disiplini olarak sistematik sorgulamayı beslemektedir. Fenomenolojik yöntem ise, çocukların bireysel yaşantılarından hareketle kavramlara ulaşmalarını, bu kavramların çok boyutlu anlamlarını tartışmalarını ve felsefi soyutlamalar yoluyla kişisel farkındalık geliştirmelerini mümkün kılmaktadır. Deneyimin özüne yönelen bu yaklaşım, P4C'nin empati, anlam üretimi ve öz-farkındalık gibi bilişsel-duyuşsal yönlerini de güçlendirmektedir.

O halde P4C'nin yöntemi; aklın eleştirel işleyişini, bireysel deneyimle şekillenen anlam arayışını ve kolektif diyalogla inşa edilen felsefi sorgulamayı bir araya getiren özgün bir yapıya sahiptir. Bu yöntem, öğrencileri yalnızca düşünen bireyler olmaya değil düşünmesini düşünen, sorgulamasını gerekçelendiren ve anlam üretimini etik bir zeminde gerçekleştiren bilinçli öznelerle dönüştürmeyi amaçladığından P4C, yöntemsel derinliği sayesinde eğitimi salt bilgi aktarımı olmaktan çıkarak, düşünmenin eğitimi haline getirmektedir. Nitekim P4C'nin yöntemsel çerçevesinde öğretmen, geleneksel anlamda bilgiyi aktaran bir figür değil, düşünme sürecini yapılandıran bir kolaylaştırıcıdır. Bu rol, öğrenci merkezli öğrenmenin bir gereği olarak öğretmenin aktif konuşmacı değil, etkin bir dinleyici ve yönlendirici olmasını gerekli kılmaktadır.¹⁶⁶ Öğrencile-

¹⁶⁶ Kennedy, 2004.

rin bağımsız düşünme kapasiteleri, bu rehberlik sürecinde desteklenmektedir. Peki bu rehberlik hangi uygulama aşamalarıyla gerçekleşmektedir?

5. P4C'nin Uygulama Aşamaları

P4C yöntemi, geleneksel öğretimin salt bilgi aktarımına dayalı yaklaşımını aşarak, bireylerin düşünme biçimlerini yapılandırmayı ve onları eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünen bireyler hâline getirmeyi amaçlayan özgün bir pedagojik modeldir. P4C deki uygulama aşamaları sorgulama topluluğu modeli temel alınarak kurgulanmıştır. Bu noktada Lipman için P4C uygulama aşamalarında belirleyici rol oynayan 5 temel unsur söz konusudur: Metnin Sunumu, Gündemin Oluşturulması, Topluluğun Pekiştirilmesi, Egzersizlerin ve Tartışma Planlarının Kullanılması, Ek Yanıtların Teşvik Edilmesi¹⁶⁷

a) Metnin Sunumu

P4C uygulamasının ilk adımı, öğrencilere düşünsel etkileşimi başlatacak nitelikte bir metnin sunulmasıdır. Bu metinler genellikle anlatı/hikâye formunda olup, içinde etik, epistemolojik ya da ontolojik temalar barındıran ve öğrencilerin soru sormasını teşvik eden yapılar taşımaktadır. Lipman'a göre bu metinlerin amacı yalnızca bilgi sunmak değil; bireyin düşünme biçimlerini kıskırtmak, kültürel değerleri sorgulatmak ve insan ilişkilerinde mantıksal çözümleme yapabilme yetisi kazandırmaktır.¹⁶⁸ Metnin yüksek sesle okunması ise, öğrenciler arasında eşitlikçi bir iletişim ortamı oluşturarak her bireyin sürece dahil olmasını sağlamaktadır. Bu aşama, Vygotsky'nin "içselleştirme" (internalization) kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir; çünkü birey, sosyal etkileşim yoluyla edindiği düşünme kalıplarını zamanla kendi içsel söylemine dönüştürmektedir.¹⁶⁹

b) Gündemin Oluşturulması

Metin sunumunun ardından gelen bu aşamada, öğrencilerin metinden yola çıkarak sordukları sorular aracılığıyla tartışma

¹⁶⁷ Lipman, 2003.

¹⁶⁸ Lipman, 2003, s. 18-22.

¹⁶⁹ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

gündemi belirlenmektedir. Burada önemli olan, soruların öğretmen tarafından değil, öğrenciler tarafından oluşturulmasıdır. Bu yaklaşım, demokratik bir sınıf yapısını desteklerken, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel ilgilerini ve değer önceliklerini görünür kılmayı olanaklı hale getirmektedir.¹⁷⁰ Öğretmen bu süreçte bir “kolaylaştırıcı” -*facilitator*- konumundadır. Katılımcıların katkılarını teşvik edip soruları sınıfa açık hâle getirerek gündemin şekillenmesine eşlik etmektedir. Böylece, kontrol öğretmende değil, topluluğun düşünsel kolektivitesinde olmaktadır.

c) Topluluğun Pekiştirilmesi

Bu aşama, P4C’nin kalbini oluşturan “sorgulama topluluğu” kavramının sınıf içinde kurumsallaştığı yerdir. Öğrenciler arasında fikir alışverişi, karşı argüman geliştirme ve düşünce inşası yoluyla diyalojik bir yapı oluşmaktadır. Sınıf, artık pasif bilgi alıcısı bireylerden değil, birbirlerinin düşüncelerine katkı sunan aktif sorgulayıcıları kapsamaktadır.¹⁷¹ Vygotsky’nin “kişilerarası olanın bireysel hâle gelmesi” ilkesine uygun olarak, bireyler başkalarının düşünsel süreçlerinden beslenerek bu süreçleri kendi iç dünyalarında yeniden yapılandırmaktadır. Bu ortam, yalnızca felsefi değil; ahlaki, sosyal ve epistemolojik duyarlılıkların da geliştiği kolektif bir alan sunmaktadır.

d) Egzersizlerin ve Tartışma Planlarının Kullanılması

Dördüncü aşamada, tartışmaya yön verecek stratejik egzersizler ve tartışma planları devreye gidererek bu planlar; örneklendirme, genelleme, karşılaştırma ve analogi gibi düşünme araçları üzerinden öğrencilerin kavramsal derinliğini artırmayı hedefler niteliktedir. Tartışmalar, yalnızca bireysel görüş bildiriminden ibaret kalmaz; soyut kavramlara dair derinlemesine analizler yapılarak bu sayede öğrenciler, adalet, özgürlük, hakikat gibi felsefi kavramları tartışırken, eleştirel düşünmenin ötesinde metodolojik farkındalık da geliştirmektedir.¹⁷² Öte yandan bu süreç, disiplinler arası bağlantıların kurulmasını sağlamaktadır. Örneğin P4C’nin STEAM -Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik- gibi alanlarla entegrasyonu, öğrencilerin yalnızca felsefi değil, aynı zamanda uygulamalı

¹⁷⁰ Lipman, 2003, s. 28–30.

¹⁷¹ Lipman, 2003, s. 77–81.

¹⁷² Splitter ve Sharp, 1995, ss. 42–47.

düşünme becerilerini de geliştirmektedir.¹⁷³

e) Ek Yanıtların Teşvik Edilmesi

Son aşamada, öğrenciler tartışmalar sonucunda edindikleri fikirleri alternatif ifade biçimleriyle sunmaya teşvik edilir. Bu, felsefi düşünmenin yaratıcı düşünmeyle bütünleştiği noktadır. Öğrenciler yalnızca sözlü argümanlar üretmez; çizim, hikâye yazma, drama gibi yaratıcı yöntemlerle de düşüncelerini paylaşabilmektedir.¹⁷⁴ Bu aşama, düşünsel sürecin duygusal ve estetik boyutlarının da fark edilmesini sağlamaktadır. Tartışmanın sonunda ulaşılan anlamın topluluk tarafından "kutlanması" bir bilişsel başarının yanında ortak bir etik atmosferin doğuşuna karşılık gelmektedir.

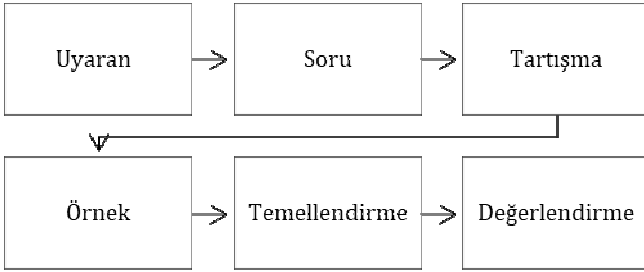
P4C'nin uygulama aşamaları, düşünmenin pedagojik olarak nasıl yapılandırılabilceğine dair sistematik ve bütünlüklü bir çerçeve sunmaktadır. Nitekim her bir aşama; bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerini de dikkate almaktadır. Lipman'ın sorgulama topluluğu modeli üzerine inşa edilen bu yapı, öğrencilerin yalnızca doğru bilgiye ulaşan bireyler değil, düşünen, sorgulayan ve başkalarının düşüncelerine saygıyla yaklaşan öznel varlıklar olarak yetiştirmelerine imkân tanımaktadır.

Matthew Lipman, felsefi sorgulama topluluğunun sınıf içinde etkili biçimde inşa edilebilmesi için uygulamaya dönük beş temel aşama önermektedir. Ancak bu aşamalar, yalnızca ardışık bir öğretim planı olmakla birlikte P4C pedagojisinin altında yatan düşünsel ve etik ilkeleri de yansıtmaktadır. Özetle, "Metnin sunumu" öğrenme sürecini başlatan anlatısal uyarının niteliğini belirlerken; "gündemin oluşturulması", öğrencilerin ilgilerini ve bilişsel ihtiyaçlarını yansıtan demokratik bir yapı kurulmasına hizmet etmektedir. "Topluluğun pekiştirilmesi" aşaması, bireylerin düşünsel etkileşim yoluyla bilişsel araçları içselleştirmesini ve grup dayanışmasının oluşmasını sağlamaktadır. "Egzersizler ve tartışma planlarının kullanımı", disiplinzel derinliği desteklerken, "ek yanıtların teşvik edilmesi" aşaması ise yaratıcı ve eleştirel düşüncenin bir sentezini mümkün kılmaktadır. İşte bu aşamalar, P4C'nin sadece bir yöntemden ziyade bir düşünme ve birlikte yaşama kültürü olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle Lipman'ın sunduğu yapı, yalnızca uygulamaya rehber-

¹⁷³ Karin Murris, "Can Children Do Philosophy?", *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 2000, ss. 261-279.

¹⁷⁴ David Kennedy, *Changing Practices in Education*, New York: Continuum, 2006.

lik eden bir taslak olmayıp, sorgulama topluluğunun felsefi ve pedagojik zeminini kuran yönlendirici bir şemadır.



Şekil 8: P4C'nin Uygulama Aşamaları

Şekil 8 P4C yönteminin sınıf ortamındaki uygulama sürecine ilişkin yapısal bir çerçeve sunmaktadır. Modelde yer alan altı aşama, P4C yaklaşımının pedagojik ve bilişsel hedefleriyle uyumlu olarak yapılandırılmıştır. Süreç, öğrencilere sunulan bir uyaran aracılığıyla başlamakla birlikte bu uyaran; hikâye, şiir, animasyon, film, resim ya da bir oyun olabilir ve öğrencilerde merak uyandırarak düşünsel bir tetikleme işlevi görmektedir. Ardından, öğrenciler bu uyaran üzerinden hareketle dikkatle seçilmiş felsefi bir soru etrafında düşünmeye teşvik edilmektedir. Bu sorular, derinlemesine sorgulama ve kavramsal analiz için bir çıkış noktası oluşturmaktadır.

Üçüncü aşama olan *tartışma*, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini dinleyerek, karşı argümanlar geliştirerek ve fikirlerini temellendirerek etkileşimde bulunduğu bir diyalog ortamına karşılık gelmektedir. Bu süreçte öğrencilerin, *temellendirme* becerileri geliştirilerek başka bir ifadeyle fikirlerini gerekçelendirmeleri, dayanak göstermeleri ve kavramsal açıklamalar sunmaları beklenmektedir. Ardından gelen *örnekleme* aşaması, öğrencilerin gündelik yaşantıdan örneklerle soyut düşüncelerini somutlaştırmalarını ve felsefi kavramları yaşamla ilişkilendirmelerini sağlamaktadır. Sürecin son aşaması olan *değerlendirme*, öğrencilerin hem sürece katılımlarını hem de tartışma boyunca geliştirdikleri fikirleri ne ölçüde gerekçelendirdiklerini, karşıt görüşlerle nasıl başa çıktıklarını ve kavramsal açıklamalarının derinliğini gözden geçirmelerini içermektedir. Bu yönüyle değerlendirme hem bireysel düşünme becerilerinin hem de topluluk içi etkileşimin bütüncül bir çözümlemesini mümkün kıl-

maktadır.

Bu uygulama basamakları, Matthew Lipman'ın *Thinking in Education* adlı eserinde ortaya koyduğu beş temel aşamayla yapısal bir paralellik göstermektedir: (1) *metnin sunumu*, (2) *gündemin oluşturulması*, (3) *topluluğun pekiştirilmesi*, (4) *egzersizler ve tartışma planlarının kullanımı*, (5) *ek yanıtların teşvik edilmesi*.¹⁷⁵ Söz konusu beşli yapı, felsefi sorgulamanın pedagojik olarak nasıl düzenleneceğine dair teorik bir çerçeve sunarken, burada görselleştirilen altı aşamalı şema bu yapının sınıf içi uygulamadaki karşılıklarını temsil etmektedir.

Örneğin, modelin ilk iki basamağı olan uyarıcı ve soru, Lipman'ın "metnin sunumu" ve "gündemin oluşturulması" aşamalarını işaret etmektedir. Bu noktada öğrencilerin gündelik yaşamla ilişkilendirebildikleri felsefi sorun alanları belirlenerek anlam arayışları başlatılmaktadır. *Tartışma ve temellendirme* adımları ise "topluluğun pekiştirilmesi" ile doğrudan örtüşmektedir. Çünkü bu aşamada öğrenciler diyalog temelli bir yapıda fikirlerini ifade eder, başkalarının görüşlerini dinler ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. *Örnekleme* aşaması ise Lipman'ın "egzersizler ve tartışma planları" aşamasıyla örtüşerek öğrencilerin bilişsel araçları -kavramlar, ilkeler, gerekçeler- uygulamalı olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Son olarak *değerlendirme* adımı, "ek yanıtların teşvik edilmesi" ilkesiyle ilişkili şekilde, öğrencilerin düşünsel katkılarını gözden geçirdikleri, süreci yeniden yapılandırdıkları ve yaratıcı/eleştirel düşüncenin birleştiği bir düzlem sunmaktadır.

Sonuç olarak bu altı aşamayla özetleyebileceğimiz uygulama aşamalarının yapısı Lipman'ın sorgulama topluluğu modelinde belirttiği kuramsal ilkeleri, sınıf temelli uygulamalarla bütünleştirerek pratik bir öğretim dizgesine dönüştürmektedir. Bu yapı, P4C'nin yalnızca öğretim yöntemi değil; etik, estetik ve bilişsel gelişimi önceleyen felsefi bir eğitim anlayışı olduğunu da vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, Şekil 7'de ortaya koyulan altı uygulama basamağı, Lipman'ın kuramsal çerçevesinin sınıf içi pratikte sadeleştirilmiş, uygulanabilir ve öğretmen rehberliğine elverişli bir versiyonunu temsil etmektedir. Her bir aşama, P4C pedagojisinin temel ilkeleri olan öğrenci merkezlilik, sorgulama yoluyla öğrenme, topluluk içinde düşünme ve değer temelli tartışma ekseninde yapılandırılır.

¹⁷⁵ Lipman, *Thinking in Education*, s. 93-97.

mıştır. Bu yönüyle model, teorik temellerle pratik uygulama arasındaki boşluğu doldurmayı amaçlayan bir öğretim aracıdır.

6. P4C’de Öne Çıkan Yaklaşımlar

Matthew Lipman’ın kuramsal çerçevesi ve uygulamaya dönük katkıları P4C’nin temelini oluştursa da bu model zamanla farklı düşünürlerin katkılarıyla çeşitlenmiş, zenginleşmiş ve farklı bağlamlara uyarlanabilir bir hâle gelse de farklı filozof ve eğitimciler tarafından geliştirilen yaklaşımlar, P4C’nin uygulama biçimlerini, kavramsal öncüllerini ve pedagojik amaçlarını yeniden tanımlamasıyla P4C hem kuramsal hem de pratik düzlemde daha geniş bir kapsama ulaştığı görülmektedir.

Bu bağlamda, Colin McCall’ın "Felsefi Sorgulama Topluluğu" modeli, Leonard Nelson’ın "Sokratik Diyalog" yaklaşımı, Gareth B. Matthews’un "Doğuştan Felsefi Yeterlilik" anlayışı ve Thomas Jackson’ın "P4C Hawai’i" modeli, P4C literatüründe öne çıkan ve uygulama süreçlerine yön veren dört temel yaklaşımı temsil etmektedir. Her bir yaklaşım, çocuklarla felsefe yapmanın farklı yönlerine vurgu yaparak, P4C’nin çoğulcu yapısını ve esnekliğini somutlaştırmaktadır. Bu noktadan hareketle bu bölümde, söz konusu yaklaşımlar ayrı alt başlıklar altında ele alınacak; her birinin dayandığı kuramsal çerçeve, pedagojik amaçlar ve uygulama biçimleri analiz edilerek P4C’nin zengin yapısal bütünlüğü ortaya koyulacaktır.

6.1. McCall:

Felsefi Sorgulama Topluluğu Yaklaşımı

P4C uygulamaları içerisinde önemli bir yere sahip olan Colin McCall’ın "Felsefi Sorgulama Topluluğu" yaklaşımı, bireyin düşünme biçimini dönüştüren bir etkinlik olduğu fikrine dayanmaktadır. McCall’a göre, felsefi düşünme bireysel bir beceriden çok daha fazlasını kapsamaktadır. Bu kapsam düşünmenin bir topluluk içinde gerçekleşmesi, düşüncenin hem derinliğini hem de yönünü değiştiren bir dinamizm yaratımını içermektedir. Bu nedenle McCall, felsefi eğitimi diyalog temelli bir sorgulama süreci olarak kurgulayarak ve bu süreci "topluluk" kavramı etrafında

yapılandırmaktadır.¹⁷⁶ McCall'ın felsefi sorgulama topluluğu anlayışında temel amaç, çocukların ya da öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve etik düşünme kapasitelerini geliştirebilecekleri bir ortak düşünme alanı yaratmaktır. Bu alan, katılımcıların yalnızca kendi fikirlerini ifade ettikleri değil, başkalarının fikirlerini de dikkatle dinledikleri ve onlara tepki verdikleri karşılıklı bir etkileşim zemini sağlamaktadır. Bu zeminde, bireysel düşünce, topluluk içindeki tartışmalarla zenginleşir, yeniden şekillenir ve gerekçelendirilmiş hale gelmektedir.¹⁷⁷

McCall'ın yaklaşımının en belirgin özelliklerinden biri, düşünmeyi kolektif bir süreç olarak görmesidir. Ona göre anlam üretimi, bireyin zihinsel çabasıyla sınırlı kalmamalı; başkalarıyla girilen diyaloglar yoluyla yeniden inşa edilmelidir. Bu bağlamda sorgulama topluluğu, bireyler arasındaki düşünsel paylaşım ortamını etik bir etkileşim biçimi içerisinde inşa etmektedir. Katılımcılar, fikirleri kadar birbirlerini de ciddiye almayı öğrenmesiyle, bu durum hem bireysel sorumluluğun hem de toplumsal duyarlılığın gelişimini desteklemektedir.¹⁷⁸

Sorgulama topluluğu ortamının işlevselliği ise üç temel ilkeye dayanmaktadır: Açıklık, karşılıklılık ve gerekçelendirme. İlk ilke olarak açıklık, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir alanın varlığını; karşılıklılık, düşüncelerin dile getirilmekle kalmayıp başkalarıyla etkileşime girmesini; gerekçelendirme ise fikirlerin rastgele değil, düşünsel olarak temellendirilerek dile getirilmesini ifade etmektedir.¹⁷⁹ McCall'ın yaklaşımı, pedagojik olarak yapılandırılmış bir felsefi söylem pratiği önermektedir. Bu pratikte öğretmen, bilgiyi aktaran bir otorite figürü değil; topluluğun bir üyesi olarak süreci kolaylaştıran bir düşünme ortağı konumundadır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmek değil, onların kendi düşünce yollarını keşfetmelerine rehberlik etmektir. Böylelikle sınıf ortamı, öğretmen-merkezli olmaktan çıkar ve düşünmenin kolektif sorumluluğu öğrencilere geçmektedir.¹⁸⁰

Öte yandan McCall'ın felsefi sorgulama topluluğu modeli, duy-

¹⁷⁶ McCall, a.g.e., s. 48.

¹⁷⁷ Philip Cam, *20 Thinking Tools: Collaborative Inquiry for the Classroom*, Victoria: ACER Press, 2006, s. 45.

¹⁷⁸ Splitter ve Sharp, 1995, s. 71.

¹⁷⁹ McCall, a.g.e., s. 48.

¹⁸⁰ Cam, a.g.e., s. 52.

gusal ve etik gelişimi de kapsayan bütüncül bir yapı sunmaktadır. Tartışmalarda yalnızca mantıksal doğruluk değil, empati, adalet, dürüstlük gibi değerler de gözetilir. Bu yönüyle McCall'ın modeli, eğitimi sadece bilişsel bir süreç olarak değil, etik bir oluş süreci olarak da sunmaktadır. Özellikle değer eğitimi, çocuk hakları ve etik ikilemler gibi temalarda bu yaklaşım, öğrencilere yalnızca kavramsal bilgi kazandırmakla kalmamaktadır. Bu da çocukların ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmektedir.¹⁸¹ Sonuç olarak, McCall'ın felsefi sorgulama topluluğu yaklaşımı, felsefenin çocuklarla yürütülen eğitsel süreçlerde salt akademik bir içerik olmaktan çıkıp, yaşama dokunan, bireylerin düşünsel ve etik gelişimini bütüncül biçimde destekleyen bir pedagojik araç haline geldiğini gösterilmektedir. O halde McCall, sorgulamanın sadece doğru cevaba ulaşmak değil, birlikte düşünme sürecinde anlam yaratmak olduğunu savunur. Bu anlayış, P4C'nin temelini oluşturan “düşünen topluluk” vizyonunu derinleştirmekte ve felsefeyi bir yaşam biçimi olarak yeniden tanımlamaktadır.

6.2. Nelson: Sokratik Diyalog Yaklaşımı

P4C kapsamında sıklıkla referans verilen düşünürlerden biri de Leonard Nelson'dur. Nelson'un geliştirdiği “Sokratik Diyalog Yaklaşımı”, felsefi düşünmenin özünde diyaloga dayalı bir arayış olduğunu savunmaktadır.¹⁸² Nelson'a göre felsefe, bireyin doğru bilgiye ulaşmasından ziyade, doğru düşünmenin yöntemini öğrenmesiyle ilgilenmelidir. Bu nedenle eğitimde felsefi yöntem olarak Sokratik diyalog bir tartışma biçimi olmanın ötesinde etik, bilişsel ve pedagojik bir tutum olarak görülmelidir.¹⁸³

Nelson'un yaklaşımı, antik dönemin Sokrates'ine doğrudan bir gönderme yapsa da bu yöntem, yalnızca Sokrates'in sorular yoluyla yönlendirmesinden ibaret olmayıp düşüncenin içeriğine değil biçimine, yani argümanların geçerliliğine, kavramların açıklığına ve gerekçelerin tutarlılığına odaklanmaktadır. Nelson, bu yöntemiyle öğrencilerin yalnızca ne düşüneceklerini değil, nasıl düşüneceklerini öğrenmelerini hedeflemektedir. Bu yönüyle Nel-

¹⁸¹ Topping ve Trickey, 2007, s. 275.

¹⁸² Nihal Petek Boyacı, Filiz Karadağ, Kurtul Gülenç, “Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar”, *Kaygı*, S. 31 (2018), s. 158-159.

¹⁸³ Cam, a.g.e., s. 38.

son'un yaklaşımı, P4C'nin eleştirel düşünme boyutunu temellendiren kuramsal çerçevelerden biri haline gelmiştir.¹⁸⁴ Nelson'un Sokratik diyalog anlayışında eğitim, bilgiyi aktarma süreci değil, düşünme sürecini birlikte keşfetme deneyimidir. Öğrenciler, bir rehber eşliğinde belirli bir kavram ya da etik durum üzerine düşünürken, kendi düşünceleriyle birlikte başkalarının düşünme yollarını da gözlemlemektedir. Bu süreçte temel olan şey, "kanıtlanmış bilgi" değil; ortak akıl yürütme yoluyla ulaşılan kavramsal açıklıktır. Böylece felsefi diyalog, bireysel kanaatlerin ötesinde kolektif bir kavramsal aydınlanmaya dönüşmektedir.¹⁸⁵

Nelson'a göre Sokratik diyaloglar, katılımcıların eşitliği, belirli bir örnek olaydan hareket edilmesi ve kavramsal analiz olmak üzere üç temel prensibe dayanmaktadır. Her bir diyalog süreci, katılımcıların deneyimlerinden birinin detaylı olarak incelenmesiyle başlayarak örneğin "adalet" kavramı tartışılıyorsa, öncelikle adil ya da adaletsiz olduğu düşünülen bir kişisel deneyim sunulmaktadır. Ardından bu deneyim, kavramsal bir açıklığa ulaşıncaya dek tartışılmaktadır. Bu süreç, soyut felsefi tartışmaları öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmektedir.¹⁸⁶ Öte yandan Nelson'un yöntemi, öğretmeni tartışmayı yöneten değil, yalnızca süreci düzenleyen bir kolaylaştırıcı konumuna yerleştirir. Öğretmen, neyin doğru olduğunu söylemek yerine neyin gerekçelendirilmediğini, neyin çelişkili olduğunu saptamak için öğrencilerle birlikte düşünmektedir. Bu yönüyle Sokratik diyalog, düşünmenin etik boyutunu da öne çıkarır. Katılımcılar, yalnızca mantıksal doğruluk peşinde koşmakla kalmayıp birbirlerine karşı entelektüel dürüstlikle yaklaşmayı öğrenebilmektedir.¹⁸⁷

Nelson'un Sokratik diyalog Yaklaşımı, çağdaş P4C uygulamaları içinde özellikle kavram analizine odaklanan yöntemlerde etkisini sürdürmektedir. Bu yaklaşım, çocukları yalnızca eleştirel değil, aynı zamanda özenli, açık ve tutarlı düşünmeye teşvik etmektedir. Bu yönüyle, felsefeyi salt bilgi ileten değil, "düşünme disiplini" olarak yeniden tanımlamaktadır. Nelson'un modelinin eğitsel gücü, çocukların kendi düşüncelerini temellendirerek ifade

¹⁸⁴ Gregory, a.g.e., s. 60.

¹⁸⁵ Alina Reznitskaya ve Ian A. G. Wilkinson, *The Most Reasonable Answer: Helping Students Build Better Arguments Together*, Cambridge: Cambridge University Press, 2015, s. 29.

¹⁸⁶ Cam, a.g.e., s. 40.

¹⁸⁷ Gregory, a.g.e., s. 63.

etmelerine alan tanınması ve bu süreci grup içinde yapılandırılmış şekilde yürütmesine bağlıdır.

6.3. Matthews: Doğuştan Felsefi Yeterlilik Yaklaşımı

P4C literatüründe çocuğun felsefi potansiyelini vurgulayan yaklaşımlardan biri de Gareth B. Matthews tarafından geliştirilen “Doğuştan Felsefi Yeterlilik” olarak adlandırılabileceğimiz yaklaşımdır. Bu bağlamda Matthews, çocukların felsefi düşünmede yetkin olduklarını savunmaktadır. Bu görüş, çocuğu yetişkinin pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak onu aktif, soru soran, anlam arayan bir özne olarak merkeze yerleştirmektedir.¹⁸⁸

Matthews’a göre çocuklar, felsefeye özgü düşünme biçimlerini erken yaşlarda sergileyebilecek bir bilişsel yeterliliğe sahiptir. Bu bağlamda onların soruları “Zaman nedir?”, “Ben kimim?”, “Ölümünden sonra ne olur?” gibi yalnızca meraktan doğan değil, varoluşsal ve epistemolojik nitelikler de taşıyan sorulardır. Matthews, bu tür soruların çocuklar tarafından içgüdüsel olarak sorulmasının, onların felsefi düşünceye doğuştan yatkın olduklarının göstergesi olduğunu belirtmektedir.¹⁸⁹ Bu nedenle Matthews, çocukların bu sorularının eğitsel bağlamda ciddiyetle ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Doğuştan felsefi yeterlilik anlayışı, felsefenin çocuklara “öğretilmesi” değil, çocuklarla birlikte felsefe yapılması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Matthews’un bu noktada karşı çıktığı temel varsayım, felsefenin ancak belirli bir entelektüel olgunluğa erişildikten sonra yapılabileceği yönündeki geleneksel görüşüdür. Ona göre bu anlayış, çocukların potansiyelini küçümsemekle kalmayıp felsefenin doğasını da indirgemektedir. Zira Matthews’a göre felsefe, belli yaşların işi değil, düşünmeye cesareti olan herkesin alanıdır.¹⁹⁰

Matthews’un yaklaşımı, P4C uygulamalarında kullanılan birçok pedagojik yöntem zemin oluşturmuştur. Özellikle çocukların gündelik yaşantılarında sordukları derin soruların felsefi bir zemin üzerinden işlenmesi, bu yaklaşımın temel stratejilerindendir.

¹⁸⁸ Gareth B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994, s. 2.

¹⁸⁹ Cam, a.g.e., s. 57.

¹⁹⁰ Matthews, a.g.e., s. 5.

Bu nedenle Matthews, eğitimin çocukların felsefi duyarlılıklarını bastırmak yerine bu duyarlılığı besleyecek biçimde yapılandırılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu önerme, geleneksel bilgi aktarımcı eğitim anlayışına karşı çıkarak, öğrencilerin düşünsel üretkenliklerini destekleyen bir öğretim modelini işaret etmektedir.¹⁹¹ Matthews'un ortaya koyduğu bu yaklaşımın sınıf içi yansıması, öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen açık uçlu, felsefi nitelikli tartışmalardır. Burada önemli olan, çocuğun sorusunun değerli bulunması ve bu sorunun sınıf içinde düşünsel bir sürece dönüştürülmesidir. Öğretmen, bu süreçte cevap veren değil, çocuğun sorusunu derinleştiren ve sorgulamayı teşvik eden bir kolaylaştırıcı rolü üstlenmektedir. Bu bağlamda Matthews'un yaklaşımı hem pedagojik hem epistemolojik düzeyde öğrenci merkezli bir eğitimi savunmaktadır.

Doğuştan felsefi yeterlilik yaklaşımı, çağdaş eğitimde çocuğun birey olarak tanınması ve ona entelektüel bir özne olarak saygı duyulması gerektiğini savunan yapılandırmacı eğitim felsefesiyle de örtüşmektedir. Matthews, çocuklara felsefi düşünme fırsatı verildiğinde onların daha iyi düşünen bireyler olmanın yanı sıra daha duyarlı, eleştirel ve yaratıcı insanlar hâline geldiklerini ileri sürmektedir. Bu yönüyle Matthews'un yaklaşımı, P4C pratiğinin temelini oluşturan en insancıl ve bütüncül modellerden biri olarak değerlendirilmektedir.¹⁹²

6.4. Jackson: P4C Hawai'i Yaklaşımı

Thomas E. Jackson tarafından geliştirilen ve Hawai'i Üniversitesi bünyesinde kurumsallaşan *P4C Hawai'i* yaklaşımı, P4C'nin hem felsefi hem de pedagojik sınırlarını genişleten yenilikçi bir model olarak dikkat çekmektedir. Jackson'ın yaklaşımı, klasik sorgulama topluluğu yapısını korurken, buna kültürel duyarlılık, duygusal farkındalık ve "yaşantısal felsefe" öğelerini entegre ederek daha bütünsel bir eğitim modeli sunmaktadır.¹⁹³ Jackson'a göre P4C yalnızca entelektüel bir faaliyet olmasının yanında öğrencinin içsel yaşamına, duygusal deneyimlerine ve değer dünyaya

¹⁹¹ Cam, a.g.e., s. 59.

¹⁹² Reznitskaya ve Wilkinson, a.g.e., s. 30.

¹⁹³ Thomas E. Jackson, "The Art and Craft of 'Gently Socratic' Inquiry", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 15 (4), 2001.

sına dokunan etik bir etkinliktir. Bu nedenle P4C Hawai'i, geleneksel argümantatif tartışmalardan farklı olarak, bireyler arasında duygusal ve empatik bağlar kurmayı önceleyen, daha içten ve topluluk odaklı bir felsefi diyalog anlayışı geliştirmektedir. Bu anlayışta "topluluğun sesi" rasyonel bir düşünme pratiğinin ötesine geçerek bir duyarlılık biçiminin de ifadesine de karşılık gelmektedir.¹⁹⁴

P4C Hawai'i'nin ayırt edici yönlerinden biri, *Aloha* felsefesinin eğitsel süreçlere dâhil edilmesidir. Hawai'i yerli kültüründe yerleşmiş olan bu kavram; saygı, şefkat, empati ve kolektif sorumluluk gibi değerleri içermektedir. Jackson, bu değerleri sınıf içi sorgulama sürecine dâhil ederek, öğrencilerin birbirleriyle güven temelli, destekleyici ilişkiler kurmasını hedeflediğinden topluluk düşünme birliği ile etik bir dayanışma alanı hâline gelmektedir.¹⁹⁵ Jackson'ın yaklaşımında öğretmenin rolü de yeniden tanımlanarak öğretmenin artık bir kolaylaştırıcı rolünde bir "yaşayan örnek" olarak felsefi erdemleri temsil eden, öğrencilerle birlikte öğrenen ve dönüşen bir birey olarak sürecin parçasıdır. Bu anlayış, geleneksel öğretmen-öğrenci hiyerarşisini kırarak öğrenme ilişkisini yatay bir düzlemde yeniden inşa etmektedir.¹⁹⁶

Jackson, pedagojik uygulamalarda ise hızlı bilgi tüketimine dayalı günümüz eğitim anlayışına karşı bir duruş niteliğinde olan "yavaş düşünme"yi (slow thinking) teşvik etmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini aceleyle getirmeden, dikkatle inşa etmeleri, başkalarının sözlerini içselleştirerek yanıt vermeleri ve kavramlar üzerinde derinlemesine düşünceleri hedeflenmektedir. Bu yönüyle P4C Hawai'i, hem entelektüel disiplin hem de duygusal esneklik geliştiren bir düşünme ekosistemi sunmaktadır.¹⁹⁷ Ayrıca P4C Hawai'i modeli, disiplinlerarası çalışmaya açıklığı ve kültürel bağlamlara duyarlılığı ile öne çıkmakta olup Jackson, bu modelin yalnızca Batı felsefi geleneğiyle sınırlı kalmaması gerektiğini savunarak yerel kültürlerin bilgi üretme biçimlerini ve değer sistemlerini felsefi eğitim süreçlerine entegre etmeye çalışmaktadır. Bu bakımdan P4C Hawai'i, hem çoğulcu hem de katılımcı bir felsefi pratik ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Jackson'ın P4C Hawai'i yaklaşımı, felsefenin yal-

¹⁹⁴ Cam, a.g.e., s. 64.

¹⁹⁵ Gregory, a.g.e., s. 672.

¹⁹⁶ Jackson, a.g.e.

¹⁹⁷ Reznitskaya ve Wilkinson, a.g.e., s. 31.

nızca akli bir etkinlik olmadığını; duygusal, etik ve toplumsal bir deneyim olduğunu da ortaya koymaktadır. Nitekim bu yaklaşım, düşünmeyi “doğruyu bulmak” için ve aynı zamanda “birlikte yaşamının yollarını inşa etmek” için bir araç olarak görmektedir. P4C’yi daha kapsayıcı, etik ve yaşantısal kılan bu model, özellikle çokkültürlü ve demokratik eğitim bağlamlarında son derece işlevseldir.

Buraya kadar yapılan incelemelerden anlaşılacağı üzere P4C’nin teorik ve pratik temellerini zenginleştiren McCall, Nelson, Matthews ve Jackson gibi düşünürlerin yaklaşımları, bu pedagojik modelin çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Her bir yaklaşım, P4C’nin temelinde yer alan “çocukla birlikte felsefe yapma” ilkesini farklı felsefi ve pedagojik açılarından temellendirerek uygulamalara yön veren özgün katkılar sunduğu açıktır.

McCall’ın “Felsefi Sorgulama Topluluğu” modeli, felsefi düşünmenin kolektif boyutuna vurgu yaparak, öğrenciler arasında anlamlı bir zihinsel etkileşim ortamı kurmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, eleştirel düşünmeyi diyalojik bir süreç içerisinde yapılandırır ve gerekçelendirme, karşılıklılık ve açıklık gibi temel ilkeleri merkeze almaktadır.

Nelson’ın “Sokratik Diyalog” yaklaşımı ise felsefeyi kavramsal açıklık, analitik düşünme ve eşit katılım ilkeleri üzerinden tanımlamaktadır. Felsefi eğitim, burada bireysel kanaatlerden çok ortak akıl yürütme üzerinden ilerleyen bir süreç olduğundan Nelson’un yöntemi, kavramsal netliği amaçlayan yapısıyla P4C uygulamalarına epistemolojik derinlik kazandırmaktadır.

Matthews’un “Doğuştan Felsefi Yeterlilik” yaklaşımı, çocuğun felsefi düşünme potansiyelini merkeze alarak P4C’nin varoluşsal temelini oluşturmaktadır. Matthews’a göre çocuklar zaten felsefi sorular sorduğundan eğitim, bu soruları bastırmak değil, anlamaya ve derinleştirmeye çalışmalıdır. İşte bu bakış açısı, çocuğun felsefi özne olarak tanınmasını sağlamaktadır.

Jackson’ın ise “P4C Hawai’i” yaklaşımı ise P4C’ye kültürel duyarlılık, duygusal zeka ve topluluk etiği boyutlarını ekleyerek yöntemi daha bütüncül ve yaşantısal bir hale getirerek “Aloha” felsefesine -Hawai kültüründe köklü bir kavram olan “aloha” felsefesinden ilham almaktadır. “Aloha” yalnızca bir selamlama biçimi değil, başkalarına saygı, nezaket ve empatiyle yaklaşmayı ifade eden ahlaki bir ilkeye dayalı bu model, düşünmeyi bilişsel bir faaliyet olmanın ötesinde etik ve ilişkisel bir süreç olarak da

ele almaktadır.¹⁹⁸

Bu yaklaşımlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, P4C'nin bir öğretim yöntemi olmasının yanı sıra felsefi, pedagojik ve kültürel düzeylerde yeniden inşa edilebilen esnek bir düşünme pratiği olduğu görülmektedir. P4C'nin gücü de bu çeşitlilikte ortaya çıkmaktadır. Her bir yaklaşım, farklı bağlamlara, yaş gruplarına ve eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek dinamikler sunduğundan P4C, çağdaş eğitimin karşı karşıya olduğu bilişsel, etik ve toplumsal zorluklara karşı çok katmanlı çözümler üretme potansiyelini içinde barındırmaktadır. Öte yandan söz konusu yaklaşımlar, P4C'nin farklı düşünsel ve pedagojik yönelimlerle nasıl zenginleştiğini ortaya koyarken, aynı zamanda bu yöntemin yalnızca sınıf içi bir uygulama olarak değil, toplumsal bağlamlarla da ilişkili bir düşünme ve öğrenme biçimi olduğunu göstermektedir. Nitekim P4C, kökeninde felsefi sorgulamayı merkeze alan pedagojik bir model olmakla birlikte, zamanla salt bir eğitim yöntemi olmaktan çıkarak sosyal yaşamla derin bir etkileşim kuran çok boyutlu bir düşünme pratiğine dönüşmüştür. Bu dönüşüm, hem bireyin bilişsel ve etik gelişimini destekleme hem de toplumsal katılımı güçlendirme potansiyeli açısından P4C'nin günümüz dünyasındaki yerini yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Özetle, bu bölümde P4C -Çocuklar için Felsefe- yaklaşımı tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri, düşünme modeli, yöntemsel yapısı ve pedagojik uygulamaları çerçevesinde kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Öncelikle P4C'nin ortaya çıkışında Matthew Lipman'ın eğitim sistemine yönelttiği eleştiriler ile bu eleştirilerin sonucunda şekillenen reflektif eğitim modeli ve sorgulama topluluğu kavramı incelenmiş; ardından Ann Margaret Sharp'ın duyguların eğitime entegrasyonu ve iş birliğine dayalı öğrenme bağlamındaki katkıları değerlendirilmiştir. Gareth Matthews'un Piaget eleştirisi ve çocuğun felsefi potansiyelini vurgulayan yaklaşımı da P4C'nin gelişim sürecine epistemolojik bir derinlik katmıştır. Felsefi ve kuramsal temeller bölümünde ise, P4C'nin hem pedagojik hem de felsefi bir dönüşüm projesi olduğu ortaya koyulmuştur. Sokrates'in diyalog temelli yöntemi, Dewey'in deneyimsel öğrenme anlayışı, Vygotsky'nin sosyal etkileşim vurgusu ve Freire'nin eleştirel pedagojisi, P4C'nin hem epistemolojik hem de etik zeminini oluşturmuştur. Böylelikle düşünmenin yalnızca bilişsel

¹⁹⁸ Jackson, a.g.e., s. 462.

değil, sosyal, duygusal ve etik bir etkinlik de olduğu kabul edilmiştir.

Lipman tarafından geliştirilen 4C düşünme modeli –eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birlikçi düşünme– bireyin çok boyutlu düşünsel kapasitesini geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir çerçeve sunduğu ortaya koyularak bu modelin P4C pratiğine nasıl yansıdığı ise yöntem ve uygulama aşamaları üzerinden analiz edilmiştir. Sokratik sorgulama, fenomenolojik yaklaşım ve kartezyen şüphecilik gibi yöntemlerin, öğrencilerin kavramsal farkındalıklarını ve felsefi muhakeme becerilerini geliştirmedeki işlevi ortaya koyulmuştur. Uygulama aşamaları ise metinden tartışmaya, tartışmadan değerlendirmeye kadar uzanan yapılandırılmış bir öğrenme süreci olarak modellenmiştir. Son olarak, farklı coğrafyalarda ve teorik temellerde şekillenen yaklaşımlar –McCall, Nelson, Matthews ve Jackson gibi isimlerin katkılarıyla– P4C'nin evrensel bir felsefi eğitim yöntemi olarak nasıl çeşitlendiğini göstermiştir. Bu yaklaşımlar, yöntemin esnekliğini ve yerel bağlamlara uyarlabilirliğini vurgulamak açısından önem taşımaktadır.

Tüm bu analizler, P4C'nin bir sınıf içi öğretim yöntemi olmanın yanında bireyin düşünsel gelişimi ile sosyal yaşam arasındaki etkileşimi yapılandıran çok katmanlı bir öğrenme ve dönüşüm modeli olduğunu göstermektedir. Kuramsal altyapısı kadar uygulama pratikleriyle de bu yöntemin, bireyin toplumsal katılımını güçlendiren, demokratik değerleri içselleştirmesini sağlayan bir düşünme biçimi sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öyleyse P4C'nin yalnızca bireysel düşünme becerilerini geliştiren bir pedagojik yaklaşım olmanın ötesinde, toplumsal yapılarla etkileşim kurabilen bir düşünme biçimi olduğu açıktır. Çalışmanın bu bölümde yöntemin teorik temelleriyle uygulama pratikleri arasındaki ilişkinin sosyal yaşamla bağ kurma potansiyeline nasıl zemin hazırladığı ortaya konmuştur. Nitekim P4C'nin teorik temelleri -başta Sokratik sorgulama, Dewey'in deneyim temelli eğitimi ve Vygotsky'nin sosyal etkileşim vurgusu olmak üzere- düşünmenin yalnızca bireysel bir edim değil, aynı zamanda toplumsal bir pratik olduğunu ileri sürmektedir. Bu temeller doğrultusunda yapılandırılan uygulama pratikleri, bireyin topluluk içinde düşünmesini, başkasının perspektifine açık olmasını, gereçlendirme süreçlerinde etik ilkelere başvurmasını ve ortak anlam üretme çabasına katılmasını teşvik ettiği açıktır. Bu yönüyle P4C, sınıf ortamında kurulan “sorgulama topluluğu”nu bir mikro-top-

lum olarak işleyerek bireylerin burada kazandığı demokratik tartışma, empati kurma ve iş birliği yapma gibi becerilerle sosyal yaşamda karşılaştıkları problemlere karşı daha duyarlı ve çözüm odaklı bir duruş geliştirmelerine zemin hazırladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda teorik düzlemde savunulan diyalojik düşünme, eleştirel sorgulama ve etik refleksiyon ilkeleri, uygulamada toplumsal katılım ve sorumlulukla bütünleşerek bireyin sosyal gerçeklik karşısındaki tutumunu dönüştüren niteliktedir. Bu doğrultuda bir sonraki bölümde bir sosyal sorun olarak zorbalık problemi ekseninde, P4C'nin nasıl bir rol üstlenebileceği karma yöntem temelli bir uygulamalı araştırma üzerinden ele alınacaktır. Böylece, tezin ana araştırma sorusu olan “Sosyal problemler karşısında P4C bir çözüm olabilir mi?” sorusu hem teorik çerçevede hem de saha verileri ışığında yanıtlanmaya çalışılacaktır.



BÖLÜM III

Zorbalık Problemi Ekseninde Sosyal Problemler Karşısında P4C'nin Rolü

Bu bölümde, P4C'nin zorbalık problemi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptığımız yarı deneysel deneysel karma yöntem temelli araştırmanın sonuçları sunulacaktır. Bu kapsamda öncelikle araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve analiz teknikleri ele alınmasının ardından nicel ve nitel bulguların analizi ele alınacaktır. Ardından ortaya çıkan analiz sonuçları bütüncül bir bakışla sentezlenerek P4C'nin değer yönelimleri, akıl yürütme süreçleri ve sosyal etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi derinlemesine incelenerek P4C'nin zorbalık problemine etkisi analiz edilecektir. Bu noktadan hareketle “Sosyal problemler karşısında P4C bir çözüm olabilir mi?” sorusu, elde edilen kuramsal ve ampirik bulgular ışığında incelenip tartışılacaktır.

1. Karma Yöntem Temelli Uygulamalı Araştırma

Sosyal problemler karşısında P4C'nin çözüm olma potansiyelini incelemek amacıyla, okullarda sıklıkla karşılaşılan sosyal problemlerden biri olan zorbalık problemini ele alarak uygulama yaptığımız bu çalışmada karma yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntem aracılığıyla okullarda sıklıkla karşılaşılan zorbalık problemine

yönelik olarak Karma yöntem nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır.¹ Bu bağlamda araştırmada hem nicel hem nitel veri toplama tekniklerinden yararlanarak P4C'nin zorbalık problemi karşısında bir çözüm olup olmadığı incelenmektedir. Nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, araştırma bulgularını her iki yaklaşımı tek başına kullanıma oranla daha iyi anlamımızı sağlamaktadır.² Nitekim karma yöntemin öne çıkan güçlü yönlerinden biri nitel ve nicel verilerin bir arada kullanımının teori ve uygulamaya ilişkin daha kesin ve tam bilgiler sağlamasıdır.³ Bu nedenle karma yöntem sosyal problemler karmaşık ve çok boyutlu problemleri bütüncül bir yaklaşımla incelemek amacıyla sıklıkla tercih edilen bir yöntemle karşılık gelmektedir. Çünkü bu yöntemde hem sayılar hem sözel verilerin bir aradılığıyla katılımcıların genel eğilimleri ve cevaplarına dayalı anlam derinliği sağlanmaktadır. Bu bağlamda zorbalık probleminin hem ölçülebilir hem de anlamlandırılabilir yönleri bulunduğundan, tek bir yöntemle sınırlı kalmadan karma bir yöntemle ele alınmayı gerektirmektedir.

Araştırmada karma yöntem tercih edilmesinin gerekçeleri üçgenleme (triangulation), tamamlayıcılık (complementarity), genişleme (expansion), ve gelişim (development) olmak boyutları öne çıkmaktadır.⁴ Üçgenleme gerekçesiyle aynı olguya ilişkin nicel ve nitel verilerin birbirinden bağımsız bir biçimde toplanarak sonuçların tutarlılığı ve birbirini desteklemesi bakımından sınanmış; tamamlayıcılık yoluyla nicel bulguların derinlemesine incelenmesi ve yorumlanması nitel veriler aracılığıyla mümkün kılınmıştır. Gelişimsel olarak bir veri türünden elde edilen bulgular diğer veri sürecinin yapısını biçimlendirip, genişletme işleviyle ise araştırmanın çıktılarının yanı sıra süreci de çok yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma, mevcut durumu betimlemekle kalmayıp müdahale

¹ John W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 2. b., Sage Publications, Thousand Oaks, 2003.

² John W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2006.

³ Burke Johnson ve Anthony J. Onwuegbuzie, "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come", *Educational Researcher*, c.33, s.7, SAGE, Thousand Oaks, 2004, s. 14-26.

⁴ Maria S. Giannakaki, "Using Mixed-Methods to Examine Teachers' Attitudes to Educational Change: The Case of the Skills for Life Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills in England", *Educational Research and Evaluation*, c.11, s.4, Routledge, London, 2005, s. 323-348.

yoluyla bir değişim yaratmayı hedefleyip söz konusu değişimi gözlemlemeyi ve ortaya koymayı amaçladığından uygulamalı bir nitelik taşımaktadır. Bu uygulama P4C oturumlarıyla yürütülen bir sürece karşılık gelip, uygulama sonucunda elde edilen bulgular, bu sürecin etkisini ortaya koymak üzere analiz edilmiştir. Bu açıdan karma yöntemle birlikte P4C yaklaşımının öğrencilerde yalnızca davranışsal değil, düşünsel ve etik bir dönüşüm yaratma potansiyeli incelenmiştir. Bu potansiyel hem ölçek yoluyla gözlemlenebilir davranışsal etkileri hem de öğrencilerin ifadeleriyle ortaya konulduğundan bu çalışma P4C’nin yalnızca bir düşünme yöntemi olarak değil, aynı zamanda sosyal problemlerin çözümünde öğrencilerde etik farkındalık, düşünsel duyarlılık, ahlaki muhakeme becerileri geliştirme potansiyeli taşıyan pedagojik bir araç olarak işlevselliğini araştırmaya açmaktadır. Böylelikle karma yöntem yapısı ve gerekçeleri P4C modeliyle yürütülen uygulamanın zorbalık problemi üzerindeki etkisini ölçülebilir ve anlamlandırılabilir boyutlarıyla incelemek için işlevsel bir yaklaşım sunmuştur.

1.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın yapısında ön test-son test kontrollü yarı deneysel desen temel alınan çalışmada araştırmanın dayandığı kuramsal ve yöntemsel yaklaşım, karma yöntem türlerinden açıklayıcı sıralı desendir. Bu desende araştırma iki aşamalı olarak yürütülerek; ilk aşamada nicel veriler, ikinci aşamada ise bu verilerin derinlemesine analizi ve anlamlandırılmasına yönelik nitel veriler toplanmıştır. Yöntemsel açıdan araştırma, öncelik bakımından eşit ağırlıklı, zamanlama bakımından sıralı bir karma desenle yapılandırılarak hem nicel hem nitel veriler araştırmanın başında ön test, sonunda ise son test olmak üzere iki aşamayla toplanmıştır. Böylece veriler hem her iki grubu kendi içinde hem de gruplar arası karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler deney ve kontrol gruplarına önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda – sınıf düzeyi ve cinsiyet dağılım- yerleştirilmiştir. Campbell ve Stanley tarafından bu türden çalışmalar yarı deneysel model kapsamında değerlendirildiğinden bu yönüyle yani katılımcıların rastgele atanmadığı nedeniyle araştırma, yarı deneysel niteliği taşımaktadır.⁵

⁵ Donald T. Campbell ve Julian C. Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Houghton Mifflin, Boston, 1963.

P4C yönteminin uygulandığı, müdahale programına dahil olan grup deney grubu iken, herhangi bir müdahaleye tabi tutulmadan deney grubuyla karşılaştırmak amacıyla ön test ve son testin uygulandığı grup ise kontrol grubuna karşılık gelmektedir. Bu bağlamda kontrol grubu olağan ders programını takip ederken deney grubu P4C oturumlarına dahil olarak P4C'nin etkinliği karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye'de bir devlet lisesi olan İnegöl Nuh Mehmet Küçükçalık Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu evrenden hareketle amaçlı örnekleme biçimiyle belirlenerek oturumlara aktif katılımın sağlanabilmesi, deneysel uygulamanın yürütülüp verilerin güvenilir ve eksiksiz toplanabilmesi amacıyla gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılar seçilmiştir. Bu bağlamda örneklem yaş/sınıf düzeyi, cinsiyet dengesi, gönüllülük ve devamlılık, uygulama süresine uygunluk gibi faktörlere bağlı olarak oluşturulmuştur.

Araştırmada 20 deney (n=20) 20 kontrol (n=20) grubu olmak üzere toplam da 40 öğrenci yer almaktadır. Her iki grupta da 9.,10., 11. ve 12. sınıf düzeylerinden beşer öğrenci yer alarak cinsiyet dengesi dikkate alınmıştır. Böylece gruplar sınıf ve cinsiyet değişkenleri bakımından dengeli bir dağılım sağlanmıştır.

1.3. Veri Toplama Araçları

Veri Türü	Veri Aracı	Uygulama Zamanı	Uygulama Grubu	Analiz Yöntemi
Nicel	ÇEZÖ-9 Zorbalık Ölçeği	Ön tes-Son test	Deney Kont-rol	ve İstatistiksel analiz (t-testi vb.)
Veri Türü	Veri Aracı	Uygulama Zamanı	Uygulama Grubu	Analiz Yöntemi
Nitel	Açık uçlu soru formu	Ön test-Son test	Deney Kont-rol	Ve içerik analizi

Tablo 6: Veri Toplama Araçları

Tablo 6 çalışmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarını göstermektedir. Çalışmada nicel veriler elde etmek amacıyla JA Vessey, LH Ludlow, RL Difazio, TD Strout tarafından oluşturulan “Child-Adolescent Bullying Scale into a brief screen”⁶ adlı ölçekten uyarlanan “ÇEZÖ-9 Zorbalık Ölçeği”⁷ kullanmıştır. Zorbalık mağduriyetini ölçmeyi amaçlayan bu ölçek, toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek standart çeviri-tekrar çeviri yöntemi ile uzmanlar tarafından Türkçeye çevrilerek 4 aralıklı (1 = Hiç Katılmıyorum ve 4 = Tamamen Katılıyorum) Likert tipi değerlendirme ile kullanılmakla birlikte ölçeğin puanları, her bir madde için belirlenmiş olan sayısal puanlar toplanarak hesaplandığından alınan yüksek puan, yüksek düzeyde zorbalığa maruz kalındığını göstermektedir.⁸

ÇEZÖ-9 Zorbalık Ölçeği, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek olup ölçeği yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak uyum indeksi değerleri için $\chi^2/df=3.947$, $p<.001$, $RMSEA=.083$, $SRMR=.044$, $CFI=.943$, $TLI=.923$ ve $GFI=.939$ oldukları bulunmuştur. Ölçeğin tek faktörlü yapısının korunduğunu ve yapı geçerliliğinin sağlandığını gösteren bu bulgular, ayrıca Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği ile yapılan geçerlilik karşılaştırmasında, ÇEZÖ-9 ile ÇBZMÖ arasında $p < .01$ düzeyinde, $\rho = .72$ değerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edildiği elde edildiği ileri sürülmektedir.⁹

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında tüm ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmakla birlikte madde toplam korelasyonlarının .50 ile .71 arasında değiştiği ve tüm maddelerin ayırt ediciliğinin anlamlı olduğu -t değerlerinin -13.31 ile -22.59 arasında değiştiği- saptanmıştır.¹⁰ Bu bulgular Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Formunun yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir ölçümler sundu-

⁶ Judith A. Vessey, Trecia D. Strout, Richard L. Difazio ve Larry H. Ludlow, “Identifying Bullied Youth: Re-Engineering the Child-Adolescent Bullying Scale into a Brief Screen”, *Journal of Applied Measurement*, c.20, s.4, JAM Press, Chicago, 2019, s.367-383.20(4), 367-383.

⁷ Şerife Kırıcı ve Halis Ekşi, “Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Form: Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Hakan Çiftçi ve Mehmet Yaşar Dörtbudak (Ed.), *9. Uluslararası GAP Zirvesi Bilimsel Araştırmalar Kongresi Tam Metin Bildiriler* içinde, IKSAD Yayınları, Ankara, 2022, s.406-416.

⁸ a.g.e., s. 408.

⁹ a.g.e., s. 410-411.

¹⁰ a.g.e., s.

ğunu göstermektedir.

Araştırmada nitel veri toplamak amacıyla öğrencilerin zorbalık konusundaki deneyimlerini, tutumlarını ve çözüm önerilerini derinlemesine anlamayı hedefleyen 10 sorudan oluşan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan bu formda yer alan her bir soru araştırma problemiyle doğrudan ilişkili olacak biçimde oluşturularak hem zorbalık yapan hem zorbalığa maruz kalan hem de zorbalığa tanık olan öğrenci rollerine dair kapsamlı veri elde etmeye olanak tanımaktadır. Bu bağlamda sorular, öğrencilerin zorbalıkla ilgili yaşantılarını, tanık olduğu olayları ve çözüm önerilerini ortaya koyacak şekilde tasarlanmıştır. Hem zorba hem mağdur hem de tanık rollerine ilişkin farkındalıkları sorgulayan bu form, öğrencilerin zorbalık karşısındaki duyuşsal ve bilişsel tepkilerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda sorular, öğrencilerin zorbalık davranışı karşısındaki çözüm odaklı yaklaşımlarını ve toplumsal farkındalıklarını da ölçmeye yönelik katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmada kullanılan soruların her biri tematik açıdan ayrı ayrı ele alınarak dolaylı olarak hangi değerleri ölçmeyi hedeflediği aşağıda ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

- 1. Soru:** “Bir arkadaşına sinirlendiğinde ya da onu sevmediğinde ona kötü söz söylediğin, alay ettiğin veya onunla dalga geçtiğin oldu mu?”

Bu soru, tema bakımından sözel zorbalığı vurgulayarak yaygın zorbalık türlerinden biri olan alay etme davranışını kapsamaktadır. Bu doğrultuda saygı ve empati gibi değerler ölçülmekle birlikte öğrencinin söz şiddete başvurup başvurmadığını ve bu davranışı hangi duygusal durumlarda gerçekleştirdiğini ortaya koyarak bireyin belli bir durumda sergilediği öfke kontrolü, problem çözme gibi davranış kapasitesini incelemeyi amaçlamaktadır.

- 2. Soru:** “Bir arkadaşına şaka yapmak için onun istemediği bir şey yaptığın (örneğin, ona lakap takmak, eşyalarını izinsiz almak ya da ona fiziksel olarak zarar vermek) oldu mu?”

Şaka amaçlı yapılan fiziksel ve psikolojik zorbalığı içeren temasıyla bu soru, öğrencinin şaka adı altında zorbalık yapıp yapmadığını ortaya koymak, empati kurma ve sınır ihlallerine karşı farkındalık düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda soru da saygı, duyarlılık gibi değerler öne çıkarken, empati ve kişisel

sınırlara saygı gösterme becerileriyle de yakından ilişkilidir.

- 3. Soru:** “Bir arkadaşının üzülmesine rağmen ona zorbalık yapmaya devam ettiğin oldu mu? Eğer olduysa, neden devam ettin?”

Bu sorunun teması ise zorbalığın sürekliliği ve vicdan muhakemesi olup empati, sorumluluk, merhamet gibi değerleri ölçmeye yöneliktir. Nitekim bu soru, öğrencinin empatiyi devreye sokup sokmadığı ve zorbalığı sürdürme gerekçeleriyle birlikte öz-farkındalık ve davranışın sonucunu gözetme becerisini açığa çıkarabilmektedir.

- 4. Soru:** “Hiçbir arkadaşını grubun dışına itmek, onunla konuşmamak veya başkalarına da onunla konuşmamalarını söylemek gibi davranışlarda bulundun mu?”

Çalışmanın birinci bölümünde detaylı bir şekilde analiz edilen ilişkisel zorbalık türünü sosyal dışlama bağlamında kapsayan bu soruyla öğrencinin ilişkisel zorbalık davranışlarına başvurup başvurmadığını ortaya koymayı hedefleyerek aynı zamanda sosyal ilişkileri yönetme, grup içi baskıya direnme gibi becerilerini de ölçmektedir.

- 5. Soru:** “Bir başkasının zorbalık yaptığını gördüğünde, ona katıldığın, destek verdiğin ya da sessiz kaldığın oldu mu?”

Bu soru seyirci etkisi dolaylı zorbalığa odaklanarak öğrencinin zorbalığa tanık olduğunda katılma, destekleme veya sessiz kalma biçimindeki rollerini açığa çıkarmaktadır. Böylelikle bu soru adalet, cesaret ve sorumluluk değerlerini ölçerken; karar verme ve müdahale etme becerilerini ölçmektedir.

- 6. Soru:** “Bir zorbalık durumu karşısında sadece mağdura değil, zorba kişiye de nasıl yardım edilebilir? Bu sorunu çözmek için hangi yolları önerirsin?”

Çözüm odaklı yaklaşım ve iki taraf içinde destek temasını kapsayan bu soru ise öğrencinin sadece mağdura değil, zorba kişiye de nasıl yardım edebileceğine dair önerilerini ortaya koymakla birlikte özellikle merhamet, yardımlaşma ve uzlaşma gibi değerleri ölçerken; problem çözme, empati ve yapıcı iletişim becerileriyle yakından bağlantılıdır.

- 7. Soru:** “Zorbalık ne gibi problemlere yol açar? Bu problemlere yönelik farkındalığı arttırmak için neler önerirsin?”

Zorbalığın sonuçlarını ele alarak zorbalığa yönelik farkındalık temasına odaklanan bu soru da zorbalığın meydana getirdiği psikolojik, sosyal ve akademik gibi her türlü etkiye yönelik öğrencinin bilinçliliğini sorgulamaktadır. Bu bağlamda soru, duyarlılık ve sorumluluk değerleri öne çıkarken; eleştirel düşünme ve çözüm üretme becerileriyle ilişkilidir.

8. Soru: “Zorbalığı önlemek için çevrendeki insanlar veya sen nasıl bir rol oynayabilirsin?”

Toplumsal katkıyla birlikte bireysel sorumluluk temasında olan bu soru da öğrencinin zorbalığı önlemede kendisinin veya çevresindeki insanların zorbalığı önlemeye yönelik yapılabilecek olası davranış veya müdahalelere yönelik düşüncelerini açığa çıkartmaktadır. Özellikle sorumluluk ve dayanışma değerlerini ölçmekle birlikte toplumsal duyarlılık becerileriyle ilişkilidir.

9. Soru: “Zorbalığın toplumu nasıl etkileyebileceğini düşünüyor-sun?”

Bu soru da ise zorbalığın toplumsal boyutuna odaklanılmaktadır. Bu nedenle öğrencinin zorbalığı bireysel olmanın yanı sıra toplumsal yapıyı etkileyen bir olgu olarak görüp görmediğini anlamayı hedefleyerek toplumsal barış değeri ve sosyal analiz becerisiyle ilişkilidir.

10. Soru: “Zorbalığa maruz kalan bir arkadaşının zorbalıkla başa çıkmasına nasıl yardımcı olurdu? Hangi adımları atardın?”

Dayanışma temasını içeren bu soru öğrencinin arkadaşının zorbalığa uğradığına şahit olmasıyla birlikte nasıl bir yol izleyeceğini, müdahale edip etmeyeceğini veya hangi şekilde müdahale edeceğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda arkadaşlık, dostluk, empati ve yardımlaşma gibi değerleri ölçerken problem çözme, destek olma ve güven vermeye yönelik becerilerle yakından ilişkilidir.

Sonuç olarak buraya kadar ele alınan soru analizlerinden anlaşılacağı üzere, nitel veri amacıyla hazırlanan bu sorular, öğrencilerin bireysel deneyimlerini, tutumlarını ve farkındalık düzeylerini çok yönlü biçimde ortaya koymayı amaçladığı açıktır. Bu amaç doğrultusunda her biri soru farklı tema, değer ve becerilere odaklanmaktadır. Böylelikle farklı temalar üzerinden öğrencilerin hem değer yönelimlerini hem de bu değerlerle ilişkili becerilerini ince-

leme olanağı sunarak zorbalık davranışlarının yalnızca bireysel düzeyde değil, ilişkisel ve toplumsal boyutlarda da nasıl algılandığı anlaşılmaktadır. Sorular aracılığıyla öğrencilerin sadece geçmiş yaşantılarında zorbalığa dair tutum ve davranışları değil, aynı zamanda bu davranışlara verdikleri anlamlar, bu anlamları meşrulaştırma ya da reddetme biçimleri de açığa çıkarılmaktadır. Bu çerçevede zorbalığın farklı boyutlarına ilişkin kapsamlı bir tablo ortaya koyularak sözel, fiziksel ve ilişkisel zorbalık türlerinin öğrenciler tarafından hangi bağlamlarda ele alındığı veya gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrencinin mağdur ya da zorba rollerinin yanı sıra seyirci ve tanık rollerindeki tutumlarının değerlendirilmesiyle zorbalığın dinamikleri çok boyutlu bir şekilde çözümlenmektedir.

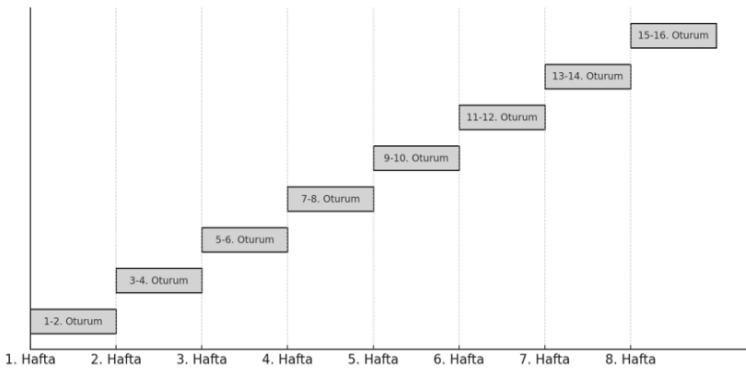
Bu sorular, P4C yöntemiyle değer temelli bir eğitimin öğrencilerin hangi etik ve sosyal değerleri ne ölçüde içselleştirdiklerini de belirlemeye olanak tanımaktadır. Nitekim öğrencilerin verdiği cevaplar empati, saygı, sorumluluk, adalet, eşitlik, dayanışma gibi değerleri davranışlarına yansıtırma kapasitelerine dair kritik ipuçları sunmaktadır. Bununla birlikte bu sorularla öz-farkındalık, problem çözme, karar verme, akran baskısına direnme, toplumsal duyarlılık ve sistemsel düşünme gibi becerilerin hangi düzeyde ve nasıl sergilendiği de açığa çıkarılmaktadır. Öyleyse söz konusu sorular hem betimsel veriler sunarak hem de öğrencilerin zorbalık karşısında sergiledikleri bilişsel, duygusal davranışsal eğilimleri de ölçmeyi olanaklı hale getirmektedir. Bu yönüyle araştırmada kullanılan sorular nitel veri toplama aracı olarak araştırmanın amacına yönelik işlevsel bir boyut taşıyarak öğrencilerin değerler, tutumlar ve sosyal beceriler bağlamında düşünsel dönüşümlerini analiz etmeye önemli bir katkı sağlayarak ortaya koyulan cevapların hem zorbalık probleminin okul ortamında nasıl deneyimlendiğini hem de P4C yöntemiyle yürütülen değerler eğitiminin öğrenciler üzerinde ne tür bir farkındalık yarattığını ortaya koyarak araştırmanın genel amacına doğrudan belirleyici olmaktadır.

Böylece açık uçlu soru formundan elde edilen veriler ekseninde öğrencilerin yanıtlarından temalar, kategoriler ve anlam örüntüleri oluşturularak gerekli bulgulara ulaşılmıştır. Nitekim söz konusu form araştırmada benimsenen karma yöntem yaklaşımının nitel verisini sağlayarak nicel bulgulara derinlik kazandıran tamamlayıcı bir araç niteliğindedir. Bu nedenle karma yöntem kapsamında nicel olarak ÇEZÖ-9 Zorbalık Ölçeği ve nitel olarak

Açık Uçlu Soru Formu ile toplanan verilerle birlikte zorbalık olgusuna dair daha derinlikli ve bağlamsal bir analiz mümkün hâle gelmiştir. Böylece hem öğrencilerin zorbalık deneyimlerinin sıklığı ve biçimleri nicel olarak ortaya konmuş, hem de bu deneyimlere yükledikleri anlamlar, gerekçeler ve değer temelli yorumlar nitel düzeyde çözümlenmiştir. Bu bütüncül yaklaşım, araştırmanın bulgularını güçlendirmiş ve elde edilen sonuçların geçerliliğini artırarak, zorbalık olgusuna ilişkin daha güvenilir ve kapsamlı bir tablo ortaya çıkarmıştır.

1.4. Uygulama Süreci

Bu araştırma 8 haftalık bir uygulama sürecini kapsamaktadır. Uygulama süreci ise P4C yöntemine dayalı olarak yapılandırılmış oturumlarla, deney grubunda bulunan öğrencilere zorbalık problemine yönelik değer temelli bir eğitim verilmesi esasına dayanmaktadır. Her hafta belirlenen değerler ekseninde zorbalık problemine yönelik Lipman'ın sorgulama topluluğu *-community of inquiry-* modelinde oturumlar gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda öğrenciler belirli uyarılar aracılığıyla eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünmeye teşvik edilmiştir. Bu kapsamda her oturumda zorbalık teması ekseninde farklı değerler ele alınarak animasyon, hikaye, metin, gazete haberi, video gibi çeşitli uyarılar kullanılmıştır.



Şekil 9: Araştırma Uygulama Süreci Gantt Grafiği

Uygulama haftada iki oturum olacak şekilde planlanarak toplamda 16 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte her bir oturum bir ders saati sürmüştür. Oturumlarda zorbalığın doğasına yönelik farkındalık kazandırmak ve öğrencilerin değer temelli düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan tematik kavramlar merkeze alınmıştır. Uygulama esasında kolaylaştırıcı rolüyle, yönlendirici değil, sorgulamayı destekleyici bir tutum sergilenmiştir. Bu bağlamda tartışma ortamı demokratik bir şekilde kurgulanarak öğrencilerin kendi düşüncelerini gerekçelendirerek ifade etmeleri, karşıt fikirlerle yüzleşmeleri sağlanıp konu ve kavramlar derinlemesine ele alınmıştır.

Uygulama öncesi tanıtım ve bilgilendirme kapsamında, öğrencilere P4C yöntemi, çalışmanın amaç ve hedefleri, uygulama aşamaları, ön test ve son test ve araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Böylece katılımcıların süreç hakkında bilinçlenmesi sağlanarak gönüllü katılım sağlanmıştır. Ardından belirlenen deney ve kontrol gruplarına ön test olarak nicel veri elde etmek için Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği (ÇEZÖ-9 Kısa Formu) ile nitel veri elde etmek için de 10 sorudan oluşan açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların başlangıç düzeyindeki tutumları, kavramsal farkındalıkları uygulama sonrası son testlerle karşılaştırmak amacıyla ölçülmüştür.

Oturumlardan her biri gözlem formları aracılığıyla öğrencilerin katılımı, sorgulama derinliği, iş birliği düzeyi gibi oturum esnasındaki göstergeler sistematik biçimde takip edilerek kayıt altına alınmıştır. Gözlem formlarının amacı nitel bulgulara katkı sağlamak olup destekleyici nitelikte kullanılmıştır. Uygulamanın sonunda ise deney ve kontrol grubuna son test bağlamında yine Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği (ÇEZÖ-9 Kısa Formu) uygulanarak nicel veriler elde edilirken, öğrencilerin oturum sürecine ilişkin deneyimlerinin derinlemesine anlaşılabilmesi amacıyla açık uçlu soru formunun da uygulanmasıyla nitel veriler toplanmıştır. Böylelikle hem sayısal hem sözel veriler ışığında P4C'nin zorbalık problemi karşısındaki rolü, zorbalıkla mücadelede etkili bir araç olup olamayacağı sorusu çok yönlü bir şekilde değerlendirme olanağına sahip olunmuştur.

Haftada iki kez olmak üzere sekiz hafta boyunca yürütülen 16 oturum, belirli kavramlar etrafında yapılandırılarak zorbalık olgusuna yönelik farkındalık düzeylerini derinleştirmeyi amaçlamıştır. Oturumların her biri açılış ve ısınma, uyaran sunumu, felsefi soru

sorma, tartışma, değerlendirme gibi aşamalardan oluşmaktadır.

Açılış ve ısınma kapsamında ilk olarak öğrencilerin hem sürece hem de birbirlerine karşı bilişsel ve duygusal olarak hazırlanmalarını sağlamak amacıyla kısa ısınma sorularıyla başlangıç yapılmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçmesiyle grup içi iletişimlerini geliştirmeleri, tartışma ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri hedeflenmiştir. Bu kapsamda kullanılan ısınma soruları ana uygulamaya başka bir deyişle P4C oturumuna hazırlık bağlamında düşünme alıştırması gerçekleştirilmiştir. Oturuma bu türden bir açılışla başlamak öğrencilerin hem kolaylaştırıcıya hem grupta bulunan diğer katılımcılara karşı güven geliştirmelerine, grup dinamiğini içselleştirmelerine ve sürece daha aktif katılım sağlamalarına olanak sağlaması bakımından bireysel sessizlikten kolektif diyaloga geçişi kolaylaştıran bir geçiş niteliğindedir. Bu bağlamda özellikle zorbalık gibi duygusal açıdan hassa temalarda gerçekleştirilecek felsefi tartışmalarda sadece dikkat toplamaya değil, aynı zamanda güvene dayalı bir düşünme ortamının oluşmasına katkı sağlama işlevindedir.

Oturumların her birine ele alınan kavram ve konuya yönelik seçilen uyaran sunularak başlanmıştır. Hikaye, felsefi metin, animasyon, kısa film, görsel gibi uyaranlar öğrencilerin yaş düzeyi dikkate alınarak seçilmiştir. Uyaranla birlikte başlamak öğrencilerde bilişsel merak ve duygusal rezonans uyandırmak, böylece felsefi düşünmeyi başlatacak zemin oluşturmaya sağlamaktadır. Nitekim uyaranla birlikte öğrenci, ele alınan soyut kavram veya konuyu somut bir bağlama yerleştirme olanağına sahip olmaktadır. Bu sayede öğrencinin konuya yönelik duygusal, ahlaki ve düşünsel yönleriyle derinleşmesi desteklemesi bakımından öğrencilerin sorgulama sürecine geçişini kolaylaştıran araç niteliğindedir. Bu bağlamda uyaran seçimi esnasında hem ele alınan kavramlara uygunluğu bakımından gerekli özen gösterilmiştir. Uyaranın sunumu ardından öğrencilere söz hakkı verilerek uyarana yönelik ilk izlenimlerini paylaşmaları istenerek tartışma öncesi düşünsel hazırlık yapılmıştır.

Uyaran sunumu ardından ana felsefi soru yöneltilerek tartışma sürecine başlangıç yapılmıştır. Bu soru uyarandan hareketle konuyla ve kavramla ilişkili olacak şekilde yapılandırılmıştır. Böylece öğrencilere söz hakkı verip cevaplar alınarak kendi düşünce ve değerlendirmelerini ortaya koymaları sağlanmıştır. Yöneltelen felsefi sorular öğrencileri kavramları derinlemesine düşünmeye,

çelişkiler üzerinde düşünmeye ve gerekçeli çıkarımlar elde etmeye teşvik etmiştir. Öğrenciler aynı soruya yöneltilen birbirinden ayrı cevapları farklı farklı gerekçeleriyle gözlemleme ve düşünme imkanına sahip olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin farklı bakış açılarıyla karşılaşmasıyla çeşitli ikilemlerle yüzleşmiş ve başkalarının düşüncelerini sorguladığı gibi kendi düşüncelerini de sorgulama fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca bu süreçte kolaylaştırıcı rolüyle klasik bilgi aktarımının ötesine geçerek, öğrencinin düşünce üretmesini sağlayan, kendilik bilinci geliştirmesini ve 4C düşünme becerilerini aktifleştirmek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusundan öğrencilerin verdikleri cevapların gerekçelerini isteyerek ara sorular yöneltilmiştir. Ara sorularla birlikte öğrencilerin yalnızca yüzeysel görüş bildirmelerinin önüne geçilerek sorularla birlikte felsefi düşünme deneyimi gerçekleştirmeleri sağlanarak görüşlerini temellendirmeleri ve yeniden değerlendirmeleri sağlanmıştır. Örneğin saygı kavramının ele alındığı zorbalık temalı bir oturumda “Bu neden saygısızlıktır?” “Bu durum başka ülkede yaşansaydı insanlar nasıl tepki verirdi?” “Bu herkes için geçerli midir?” “Böyle bir davranışın toplumda ne gibi etkileri olur?” gibi ara sorularla öğrencilerin sadece ne düşündükleri değil, neden öyle düşündükleri açığa çıkarılmaya çalışılarak gerekçelendirme, yargı üretme, soyutlama, ilişkilendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini kullanmaları teşvik edilmiştir. Söz konusu sorular sayesinde öğrencilerin kavramları duruma göre farklı senaryolarda yeniden değerlendirme ve ön kabullerini sorgulamalarını deneyimleme imkanı bulmuştur.

Diyalogun temel aşaması olan felsefi soru veya soruların yöneltilmesinin ardından öğrencilerin aktif katılımıyla tartışma süreci başlatılmıştır. Bu aşamada öğrenciler farklı görüşlerle karşılaştığından bu görüşlerle kimi zaman uzlaşma kimi zaman çatışma ya da sentez kurma fırsatı bulmuştur. Bu yönüyle demokratik değerlere dayalı felsefi tartışma ortamında öğrenci, değerleri sorgulamakla birlikte deneyimlemesi de sağlanmıştır. Nitekim tartışmanın ilerleyen aşamalarında öğrencinin sadece kendi düşüncelerini ifade etmesi değil, başkalarının görüşlerini dinlemeleri ve bu görüşlerle yüzleşmeleri teşvik edildiğinden *karşıt görüşlerin çarpıştırılması* sağlanarak “Bu düşünceye katılmayan var mı?”, “Tam tersi ne söylenilebilir?” gibi sorularla eğer katılmayan yoksa bile hayali muhalif rolüne girilerek tartışma derinleştirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin kendi görüşlerine aykırı veya zıt görüşleri

analiz etme, yorumlama, değerlendirme sürecine dahil edilmiştir.

Oturumlarda ele alınan kavramlar teorik düzeyin yanı sıra günlük yaşam pratikleriyle ilişkilendirilmesi amaçlanarak tartışma esnasında öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerinden örnek vermeleri istenmiştir. Bu bağlamda “Bu kavramla ilgili bir örnek veriri misin?”, “Okulda, evde veya sosyal çevrende bu durumu yaşadın mı?” gibi sorularla öğrencilerin soyut kavramları somut yaşantısıyla ilişkilendirmeleri sağlanarak kavramları sınıf içi tartışmanın ötesine taşıyarak yaşamın her alanında ortaya çıktığını fark etmelerine olanak tanınmıştır. Örneğin “Hiç zorbalığa tanık oldun mu?”, “Zorbalık yapan birine nasıl yaklaşılmalı?” gibi sorularla öğrencilerden sosyal çevresinde veya dijital ortamlarda karşılaştıkları zorbalık örneklerini paylaşmaları istenmiştir. Başka bir örnek olarak hoşgörü kavramının zorbalık olgusuyla ilişkilendirilerek ele alınıp öğrencilerin kendi yaşamlarında bu kavramın ne şekilde karşılık bulduğu örnekler üzerinden tartışılmıştır. Böylece “Sizden farklı düşünen birine hoşgörülü davranmakta zorlandığın oldu mu?”, “Farklı giyinen, konuşan, alışılmadık davranışları olan bir arkadaşını dışladığın veya hakaret ettiğin oldu mu?” gibi sorularla değer eksikliği veya söz gelimi hoşgörüsüzlükten doğan zorbalık davranışlarını sorgulamaları sağlanmıştır. Böylece verilen cevaplar ve örnekler üzerinden ilerleyen tartışmada değerlerin yalnızca bireysel bir erdem değil, toplumsal bir sorumluluk olduğu yönünde zorbalık olgusundaki etkin rollerine yönelik farkındalık geliştirmelerine olanak tanınmıştır.

Oturların son aşamasına karşılık gelen kapanış niteliğindeki *değerlendirme* kısmı ise öğrencilerin oturum boyunca ele alınan kavram ve konulara yönelik düşünceler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede öğrencilerden oturum sonunda “Bu oturum bana ne düşündürdü?”, “Bu kavramla ilgili fikrim değişti mi?” gibi yansıtıcı nitelikteki sorulara cevap vermeleri istenerek gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin tartışılan kavramlara dair yaşantısal bağlantı kurma, içselleştirme, öz-farkındalık geliştirme düzeyleri de değerlendirme kapsamına alınmıştır. Bu türden bir kapanışla öğrencilerin sadece bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda değer yönelimleri ve tutumları açısından da bir içsel değerlendirme yapmalarına olanak tanınmıştır. Öte yandan öğrencilerin ileri sürdüğü değerlendirmeler yargılanmadan, müdahale etmeden dinlendiğinden öğrenciler kendilerini özgürce ifade etme fırsatı bulmuştur. Son olarak öğrencilerin aktardığı düşünceler özetlenerek oturumun genel bir değerlendirme

dirilmesi yapılmış ve sonraki oturuma yönelik kısa bir bilgilendirme yapılarak oturum sonlandırılmıştır. Böylece öğrencilerin ele alınan kavramalara dair derinlikli bir anlayış geliştirmelerinin yanı sıra zorbalık gibi sosyal problemlere ilişkin eleştirel, etik ve empatik bir perspektif kazanmaları da desteklenmesiyle oturumlar hem pedagojik bir işlev görmüştür.

Görüldüğü üzere her bir oturumda kullanılan aşamalar P4C yönteminin uygulama aşamalarına karşılık gelmektedir. Uygulamada bu aşamalar ekseninde her oturumda farklı kavramlar üzerinden zorbalık olgu ele alınıp tartışılmıştır. Bu bağlamda birinci hafta ve **1. oturumda** araştırmanın amaç ve kapsamı, uygulama süresi, veri toplama araçlarına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları uygulama takvimi açısından bilgilendirilerek hem psikolojik güven iklimi hem de metodik şeffaflık sağlanarak programın etkili bir biçimde yürütülmesi için temel oluşturulmuştur. Ardından **2. oturumda** her iki grubu da uygulama sonunda uygulanacak olan son testle karşılaştırmak amacıyla ön testler uygulanarak birinci oturum tamamlanmıştır. Uygulamanın ikinci haftasında yani **3. oturumda** ise adalet ve eşitlik kavramları ele alınarak söz konusu kavramaları düşündürecek nitelikte uyaran olarak hikaye kullanılmıştır. Okunan hikayeye yönelik yöneltilen soru ardından ana soru olarak adalet ve eşitlik nedir? sorularından hareketle tartışma başlatılmıştır. Tartışmanın ilerleyen aşamalarında ve verilen cevaplara göre şekillendirilen ara sorular tartışmaya dahil edilmiştir. Bu ara sorularla adalet ve eşitlik ayrımı keskinleştirilerek adalet ve eşitliğin önemi insan yaşamındaki yeri derinlemesine sorgulanarak günlük yaşam örnekleriyle pekiştirilmiştir. Böylelikle öğrenciler gerekçeleri yargılarını ortaya koyarak değerler arası ilişkiyi, söz konusu değerlerin eksikliğinde meydana gelebilecek her türlü olumsuzlukları kavramsal düzeyde tartışmakla birlikte kendi yaşamlarıyla da içselleştirme olanağına sahip olmuştur. **4. oturumda** ise adalet ve eşitlik kavramı ekseninde zorbalık problemi ele alınmıştır. Uyaran olarak sınıf içi ayrıcalık içeren bir vaka metni okunarak taraf tutma, dışlama ve kaynakların haksız dağılımı gibi sosyal zorbalık örnekleri adalet ve eşitlik kavramaları üzerinden sorgulanarak analiz edilmiştir. “Adaletsizlik ve eşitsizlik zorbalığa yol açar mı?”, “Eşit davranmak her zaman adaleti sağlar mı?” gibi sorular eşliğinde tartışma ortamı sağlanarak verilen cevaplara yönelik temellendirmeler istenip zorbalık ne olduğu, zorbalığın nedenleri gibi konular günlük yaşamdan örneklerle derinlemesine

tartışılmıştır. 3. hafta da ise zorbalık problemi empati, hoşgörü, yardımseverlik kavramları ekseninde ele alınmıştır. Bu bağlamda **5. oturumda** empati, hoşgörü, yardımseverlik kavramlarına yönelik uyaran olarak animasyon sunumunun ardından soruşturma başlatılmıştır. Bu oturumda “Empati nedir?”, “Hoşgörü nedir?”, “Yardımseverlik nedir?” gibi sorular öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra “Empati ile hoşgörü arasındaki sınır nedir?”, “Yardımseverlik ile empati arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Hoşgörü her şeyi onaylamak mıdır?” gibi ara sorular aracılığıyla görüşlerin gerekçeleri istenerek öğrenciler kendi deneyimleriyle bağ kurmuştur. **6. oturumda** empati, hoşgörü ve yardımseverlik ekseninde zorbalık problemi ele alınmıştır. Oturumda zorbalığa uğrayan öğrencinin yalnız bırakıldığı bir kısa anlatı sunulmuştur. “Zorbalığa tanık olduğunda empati eksikliği neye yol açar?”, “Yardımsever olmak bu tür olaylar karşısında etkili midir?” “Zorbalık yapana hoşgörülü olmak gerekir mi? gibi sorularla hem zorbalık mağdurunu hem de zorbaya yönelik bu noktada öğrencilerden, empati, adalet, yardımseverlik ve hoşgörü gibi değerleri zorbalık bağlamında hem mağdur hem de zorbaya yönelik ele almışlardır. Davranışının toplumsal sonuçları üzerine düşünceleri sağlanmıştır. Ek olarak karşıt görüşler ortaya koyularak, gündelik yaşamdan örnekler istenip zorbalık eylemleri üzerine değer temelli bir düşünme deneyimlenmiştir. Uygulamanın dördüncü haftası **7. oturumunda** duyarlılık ve sorumluluk kavramları tartışılmıştır. Duyarlılık ve sorumluluk kavramlarını sorgulamak amacıyla uyaran olarak görsel sunulmuştur. Bu noktadan hareketle duyarlı olmanın ne anlama geldiği dayanışmanın ne olduğu duyarlı olmanın sorumluluğu beraberinde getirip getirmediği gibi konular tartışılarak öğrencilerin düşüncelerinin temellendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler verilen cevaplardan birbiriyle aynı, benzer veya karşıt görüşlerin nedenleri üzerine düşünmeye teşvik edilmiştir. **8. oturumda** zorbalık olgusu ele alınarak duyarlılık ve sorumluluk kavramlarının zorbalığa etkisi bağlamında tartışılmıştır. İlk olarak zorbalık temalı duyarlılık ve sorumluluğu düşündürecek türden bir animasyon izletilmiştir. Animasyondan hareketle felsefi soruların yöneltilmesiyle tartışma başlatılmıştır. Oturumda duyarlı ve sorumluluk sahibi olmanın zorbalık eylemlerine etkileri üzerine düşünülerek söz konusu kavramların zorbalık gibi sosyal problemlerdeki rolleri ortaya koyulmuştur. 5. haftaya geldiğimizde **9. oturumda** saygı ve sevgi kavramları analiz edilmiştir. Uyaran olarak farklı özelliklere sahip bireylerin ilişkisinin

anlatıldığı bir hikaye kullanılmıştır. Oturum “Saygılı olmak ne demektir?”, “Saygılı olmak için sevgi şart mıdır?” gibi sorularla tartışma başlatılarak verilen cevaplardan hareketle yöneltilen ara sorularla birlikte saygının sınırları, sevginin normatif etkisi, kişisel beğeni ile etik yükümlülükleri arasındaki ayrım görünür kılınacak şekilde yürütülmüştür. Tartışma karşıt görüşleri gerekçeleriyle ifade edilmesi istenerek gündelik örnekler üzerinden ilerlemiştir.

10. oturumda ısınma olarak mikro-saldırı, dışlama, hakaret etme gibi davranışlara ilişkin örnekler hatırlatılarak uyaran olarak farklı kimliğe sahip bir öğrencinin dışlandığı haber metni okunmuştur. Haber metninden hareketle saygının yokluğunun zorbalığı nasıl meydana getirdiği sorusu tartışmaya açılmıştır. Böylece öğrenciler okul ve çevrelerindeki deneyimlerle bağlantı kurarak zorbalık problemini saygı ve sevgi kavramlarıyla bağlantı kurarak sorgulama deneyimine sahip olmuştur. 6. haftada ise **11. oturumla** birlikte cömertlik ve merhamet kavramları üzerine sorgulama gerçekleşmiştir. Uyaran olarak söz konusu kavramları somutlaştıran bir video izletilmiştir. Uyaran üzerine düşünce paylaşımı yapıldıktan sonra kavram sorgulaması gerçekleşmiştir. Öğrenciler görüşlerini temellendirerek kavramları gündelik yaşamlarıyla bağdaştırmıştır. Böylece cömertliğin neyi ifade ettiği, merhametin en olduğu ve bu iki kavramın insan yaşamındaki yeri ve önemi derinlemesine tartışılmıştır. **12. oturumda** ise bir önceki oturumda ele alınan kavramlar zorbalık merkezinde sorgulanmıştır. Bu bağlamda konuyla ilişkili olarak izletilen film sahnesinden hareketle merhametli olmanın fiziksel sözel, sosyal veya siber zorbalık eylemine yönelmeyi önleyip önleyemeyeceği sorgulanmıştır. Öte yandan akran grubundan dışlanan bireyin yeniden toplumsal bağa dâhil edilmesi, arkadaşlarının ona zaman ayırması, duygu ve düşüncelerini dinlemesi, onunla herhangi bir yiyeceğini veya eşyasını paylaşması gibi cömertliğin davranışsal göstergeleri çeşitli sorulardan hareketle tartışılmıştır. Bu süreçte öğrenciler cömertliğin sınırlarını sorgulamakla birlikte cömertliğin, ilişkileri onaran, mağduru güçlendiren ve toplulukta sorumluluk bilincini artıran bir değer olup olmadığını derinlemesine düşünme olanağına sahip olmuştur. Kapanışta ise oturum öğrencilerin “Cömert olmak sadece bir şey vermek değil, yanında olmak” ya da “Merhamet yanlısı davranışı onaylamak değil, mağdura destek olmak” gibi ifadeleriyle sonlanmıştır. 7.hafta **13. oturumda** ise dürüstlük ve cesaret kavramları sorgulamaya açılmıştır. Uyaran olarak dürüstlük ile ilgili hikaye okunduktan sonra ele alı-

nan kavramların ne olduğu insan yaşamındaki yeri, davranışlardaki yansımaları gibi konular üzerinde durularak sorgulama yapılmıştır. Doğruluğun olası zararları, korkunun yargı sürecine etkisi ve dürüstlük–cesaret ilişkisinin mantıksal tutarlılığına yönelik ara sorularla birlikte ortaya çıkan cevaplar örnek/ karşı örnekle birlikte irdelenmiştir. **14. oturumda** dürüstlük ve cesaret kavramları temasıyla zorbalık olgusu ele alınmıştır. Bu oturumda dürüstlüğün herhangi bir zorbalık olayına şahit olunması durumunda yargı sürecine etkisi, cesaretin bu noktadaki rolü ele alınmıştır. Uyarın olarak zorbalığa tanıklık ve kişisel risk içeren kısa bir ahlaki ikilem anlatısından hareketle “Cesaretli olmanın dürüstlikle ilişkisi nedir?” sorusu ileri sürülmüştür. Verilen cevaplar ekseninde aşırı dürüst veya aşırı cesaretli olmanın veya tam tersi bu değerlerin azlığı ile meydana gelebilecek sorunlar tartışılarak farklı açılardan zorbalık problemi sorgulanmıştır. Son hafta olan 8. haftayla birlikte **15. oturumda** bu oturuma kadar ele alınan kavramlara yönelik kavram kartları uyarın olarak her bir öğrenciye dağıtılmıştır. Her kartta her bir kavramı çağrıştıran bir yargı ve örnek yer almıştır. Diyalog kartlarda bulunan cümlelere yönelik soru sorulmasıyla başlamıştır. Verilen cevaplar temellendirilmesi istenmiş ve bu oturuma kadarki ele alınan değer merkezli kavramlar zorbalık problemi odağında tartışılmıştır. Örneğin “Değerler birlikte düşünüldüğünde zorbalık olgusuna ilişkin nasıl bir kavramsal tablo ortaya çıkar?” gibi sorularla tartışma şekillendirilmiş etik değerlerin zorbalık karşısındaki rolü irdelenmiştir. Böylece ara sorular kavramlar arasındaki çağrışım ağları, gerilimler ve tamamlayıcılıklar üzerine yönlendirilmiştir. Farklı görüşler karşılaştırılarak öğrencilerin kişisel yaşantılarıyla bağlantı kurması sağlanmıştır. Son olarak her öğrenci kendisinde en fazla düşünsel dönüşüm yaratan kavramı tek cümleyle ifade etmesiyle kapanış yapılmıştır. Uygulamanın son oturumu olan **16. oturumda** ise son test bağlamında ÇEZÖ-9 ölçeği ve açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Ölçme işlemini takiben kısa bir kapanış çemberinde öğrenciler program boyunca edindikleri genel izlenimlerini ve zorbalığa yönelik düşüncelerini paylaşmıştır. Böylece gizlilik ve gönüllük ilkeleri yeniden teyit edilerek deneysel uygulama metodolojik ve etik bütünlük içinde resmen tamamlanmıştır.

Sonuç olarak uygulama süreci boyunca P4C’nin standart aşamalarına bağlı kalarak zorbalık olgusunun normatif boyutunu başka bir ifadeyle zorbalığa dair etik ve değer temelli ilkelerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini, böylece onların hem zor-

ba olmaktan uzaklaşmalarını hem de zorbalığa tanık olduklarında doğru tutum geliştirmelerini görünür kılacak biçimde yürütülmüştür. Böylece öğrenciler, yalnızca zorbalığı tanımlamalarıyla sınırlı kalmayıp, hangi davranışların doğru/yanlış, adil/adaletsiz olduğunu sorgulamaları ve kendi davranışlarını buna göre şekillendirmelerine imkan tanınarak düşünsel dönüşümün davranışsal değişime zemin hazırlamasını sağlamak hedeflenmiştir. Birinci bölümde kuramsal temelleri ayrıntılı biçimde tartışılan ve zorbalığın nedenleri arasında yer verilen değer eksikliği sorununa karşılık, oturumların içeriği adalet, eşitlik, empati, hoşgörü, saygı, sorumluluk, cömertlik/merhamet, dürüstlük ve cesaret gibi etik kavramlar ekseninde sistematik bir sorgulamayı önelemiştir.

Oturum planlarının içerik ve süreç bakımından standartlaştırılması, yani mevcut haftanın ilk oturumda etik değerlere yönelik kavramların sorgulanmasının ardından ikinci oturumda zorbalık temasından ilerlemek oturumlar arası hem karşılaştırılabilirliği hem de yöntemsel bütünlüğü güçlendirmiştir. Nitekim her oturum sonunda yapılan değerlendirme ve oturum sürecine yönelik gözlemsel notlar, daha sonraki çözümlemelerde kullanılmak üzere düzenli biçimde belgelenmiştir. Bu bütünlük içinde, önceki bölümlerde analiz edilen kuramsal çerçeve uygulama düzeyine taşınarak P4C temelli uygulama, zorbalığın etik boyutlarını incelemeye elverişli tutarlı ve denetlenebilir bir zemin üretmiştir.

Uygulanan P4C oturumlarının yapısal niteliği, etik değerlerin davranışsal olarak deneyimlenmesine elverişli bir öğrenme ortamı üretmiştir. Öyle ki öğrenciler sistematik biçimde karşıt görüşlerle yüzleşerek bu görüşlere saygı çerçevesinde diyalog sürdürmüş; etik değerlere aykırı bir yanıtla karşılaşıldığında ise saldırı ya da kişiselleştirme yerine, çeşitli örnekler/karşı-örnekler, analogiler ve kavramsal ayrımlarla, ilgili iddianın mantıksal geçerlilik ve tutarlılık bakımından ne ölçüde savunulabilir olduğunu temellendirmişlerdir. Bu süreç, P4C'nin 4C bileşenlerinin (eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme) eşzamanlı ve görünür biçimde etkinleşmesini sağlayarak öğrencilerin hem bilişsel düzeyde hem de duyuşsal ve etik boyutta da değer kazanımı ve içselleştirme gerçekleştirmelerine aracılık etmiştir. Böylelikle oturumlar, eleştirel tavrın hakim olduğu, gerekçelendirilmiş yargı üretimini ve meta bilişsel farkındalık gelişimini desteklemiştir. Bu nedenle uygulama değer temelli gözden geçirmeyi sürdürülebilir kılan bir pedagojik çerçeve sunmuştur.

Öte yandan Klasik, öğretmen merkezli yaklaşımdan farklı ola-

rak, uygulama süreci boyunca P4C'nin diyalojik ve sorgulamaya dayalı yapısı korunarak süreç, katılımcı yanıtları doğru–yanlış dikotomisine göre yargılanmayarak kişisel görüş beyan etmeyip yönlendirici olmayan bir tutumla yönetilmiştir. Nitekim bu yaklaşımda bilgi, tek bir “doğru”nun aktarımı olarak değil, gerekçelenirilmiş yargıların karşılaşması ve topluluk içinde ortak anlam üretimi olarak ele alınmış; değerlendirme, yanıtların içerik doğruluğundan ziyade argümantasyonun tutarlılığı, kavramsal açıklık ve gerekçelerin izlenebilirliği üzerinden yürütülmüştür. Bu nedenle bu oturumların amacı geleneksel eğitimin eleştirel düşünmeyi yadsıyan doğrudan bilgi aktarıcı rolünden uzak olup bilgiye giden yolu sorularla açan, düşünmeyi yapılandırılmış diyalog içinde kolaylaştıran bir yaklaşımı işletmektir. Böylelikle P4C oturumları, klasik eğitimden ayrılarak, sorgulama topluluğu, eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünmeyi deneyimleyerek yansıtıcı veya meta bilişsel farkındalığın teşvik edildiği bir tartışma zemininde ilerlemiştir. Çalışmanın uygulama sürecini derinlemesine ortaya koyduğumuz bu bölümden itibaren araştırmadan elde edilen verileri incelemek yerinde olacaktır.

1.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler, ÇEZÖ–9 Zorbalık Ölçeği'nin ön test ve son test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılmasına dayalı olarak analiz edilerek öğrencilerin zorbalık eğilimlerine yönelik veriler, istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise, öğrencilerin zorbalık olgusuna ilişkin algılarındaki, değer yönelimlerindeki ve ilişki pratiklerindeki dönüşümü ortaya koymak amacıyla uygulanan açık uçlu soru formundan elde edilmiştir. Bu iki veri türünün analizinin ardından, araştırmada uygulamanın kalıcılığını belirlemek amacıyla hem nicel hem de nitel boyutta gecikmeli son test (izleme testi) uygulanmıştır. Nicel boyutta, ÇEZÖ–9 Zorbalık Ölçeği ön test ve son testten belirli bir süre sonra yeniden uygulanarak öğrencilerin zorbalık eğilimlerindeki değişimlerin kalıcılığı istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Nitel izleme sürecinde ise açık uçlu soru formu tekrar uygulanarak öğrencilerin P4C süreciyle kazandıkları etik farkındalık ve zorbalığa ilişkin tutumlarının uzun vadede sürüp sürmediği değerlendirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kavramlara yönelik bilgi düzeyleri, eleştirel tavırları, düşüncelerini

gerekleştirme biçimleri, grup içi etkileşimleri, diyaloga katılım düzeyleri, argümantatif yetkinlikleri, kavramlar arası bağlantı kurma becerileri ve farklı görüşlere karşı sergiledikleri tutumlar doğrudan gözlemlenerek sistematik biçimde izlenmiştir. Bu sayede zorbalığa yönelik değer temelli P4C eğitiminin, öğrencilerin zorbalık problemine ilişkin düşünce ve davranışlarında kalıcı bir etki yaratıp yaratmadığı hem nicel hem de nitel veriler ve gözlem bulguları bir arada değerlendirilerek bütüncül biçimde analiz edilmiştir.

1.5.1. Nicel Veri Analizi

Veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sosyodemografik sorular için frekans tablosu oluşturulmuştur. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem non-parametrik Mann Whitney U analizi uygulanmıştır. Ön test – son test ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için bağımlı örneklem t-test ve non-parametrik Wilcoxon analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizler $\alpha=0,05$ seviyesinde uygulanmıştır.

Ölçek	n	Ort.	SS	Shapiro-Wilk (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Ön Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği	40	17,18	5,826	,064*	,361	-,771	,850
Son Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği	40	13,30	5,229	,000	1,191	,271	,897
Fark Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği	40	3,88	5,219	,027	,587	-,285	-

Tablo 7: Normallik Varsayım Analizi ve Güvenilirlik Analizi

Tablo 7’de normallik analizi ve güvenilirlik analizleri yer almaktadır. Shapiro-Wilk Analizi incelendiğinde Ön Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeğinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0,05$). Analizlerde parametrik testler kullanılırken grup gözlem sayısı yetersiz ($n<30$) olduğunda non-parametrik testler kullanılacaktır.¹¹ Ölçeklerin güvenilirlikleri yüksek düzeydedir. Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir.¹²

Cronbach’ın Alpha katsayısının aralıkları;
 “ $0,00\leq\alpha<0,40$ ise ölçek güvenilir değildir”,
 “ $0,40\leq\alpha<0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir”,
 “ $0,60\leq\alpha<0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir”,
 “ $0,80\leq\alpha<1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir”
 olacak şekilde kabul edilmektedir.¹³

Değişkenler	Grup	n	Yüzde (%)
Grup	Deney	20	%50
	Kontrol	20	%50

Tablo 8: Sosyodemografik Bilgiler

Tablo 8’de katılımcıların sosyodemografik bilgileri verilmiştir. Söz konusu tabloda görüldüğü üzere deney grubunda 20 öğrenci, kontrol grubunda 20 öğrenci yer alarak araştırma 40 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Lise yaş grubundan gönüllülük esasına dayalı seçilen kişiler 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmakta olup araştırmaya her seviyeden 10’ar öğrenci dahil edilmiştir.

Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği Bilgiler

¹¹ Darren George ve Paul Mallery, *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update (10. ed.), Pearson, Boston, 2010.

¹² Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

¹³ Kurtuluş Özdamar, *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, 4. b., Kaan Kitabevi, Eskişehir, 2004.

Deney				Kontrol									
		Kesinlik- Katılı- le Katıl- mıyo- mıyorum rum		Katılı- yorum		Kesin- likle Katılı- yorum		Kesin- likle Katıl- mıyo- rum		Katılı- yorum		Kesin- likle Katılı- yorum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ön	Çocuk- Test lar	10	50,0	5	25,0	4	20,0	1	5,0	9	45,0	6	30,0
	inter- nette hak- kımda kötü, kırıcı mesaj- lar, yorum- lar veya fotoğ- raflar paylaşır.												
	Zorba- lık konu- sunda o kadar çok endişe- lenirim ki okulda dikka- timi toparla- yamam.	10	50,0	6	30,0	2	10,0	2	10,0	8	40,0	10	50,0
	Çocuk- lar farklı oldu- ğum içim beni dışlar ya da gör- mezden gelir.	12	60,0	4	20,0	4	20,0	0	0,0	1	50,0 0	5	25,0
												4	20,0
												1	5,0

Başka bir öğrenci tarafın- dan kötü veya kırıcı bir şekilde tehdit edildim.	13	65,0	4	20,0	2	10,0	1	5,0	1	50,0	6	30,0	2	10,0	2	10,0
Başka bir öğrenci tarafın- dan bilerek incitil- dim.	8	40,0	5	25,0	7	35,0	0	0,0	6	30,0	4	20,0	6	30,0	4	20,0
Oku- lumdaki çocuk- lar diğerle- rini bana karşı kış- kırtma- ya çalışır.	7	35,0	5	25,0	4	20,0	4	20,0	6	30,0	7	35,0	6	30,0	1	5,0
Oku- lumdaki çocuk- lar beni bilerek gör- mezden gelir.	9	45,0	8	40,0	2	10,0	1	5,0	1	50,0	6	30,0	4	20,0	0	0,0

Okul- lumdaki çocuk- lar benimle rahatsız edecek şekilde alay edip dalga geçer.	8	40,0	8	40,0	4	20,0	0	0,0	1	55,0	5	25,0	3	15,0	1	5,0
Okul- lumdaki çocuk- lar arkam- dan konu- şur, sırları- mı paylaşır ya da hak- kında dediko- du yayar.	7	35,0	6	30,0	2	10,0	5	25,0	6	30,0	4	20,0	4	20,0	6	30,0
Son Çocuk- Test lar inter- nette hak- kında kötü, kırıcı mesaj- lar, yorum- lar veya fotoğ- raflar paylaşır.	17	85,0	3	15,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	9	45,0	1	5,0	0	0,0

Zorba- lık konu- sunda o kadar çok endişe- lenirim ki okulda dikka- timi toparla- yamam.	17	85,0	3	15,0	0	0,0	0	0,0	1	60,0	7	35,0	1	5,0	0	0,0
Çocuk- lar farklı oldu- ğum içim beni dışlar ya da gör- mezden gelir.	20	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	40,0	9	45,0	2	10,0	1	5,0
Başka bir öğrenci tarafın- dan kötü veya kırıcı bir şekilde tehdit edildim.	20	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	8	40,0	2	10,0	0	0,0
Başka bir öğrenci tarafın- dan bilerek incitil- dim.	18	90,0	2	10,0	0	0,0	0	0,0	7	35,0	2	10,0	9	45,0	2	10,0

Oku- lumdaki çocuk- lar diğerle- rini bana karşı kış- kırtma- ya çalışır.	16	80,0	4	20,0	0	0,0	0	0,0	9	45,0	3	15,0	5	25,0	3	15,0
Oku- lumdaki çocuk- lar beni bilerek gör- mezden gelir.	16	80,0	4	20,0	0	0,0	0	0,0	1	60,0	2	10,0	4	20,0	2	10,0
Oku- lumdaki çocuk- lar benimle rahatsız edecek şekilde alay edip dalga geçer.	18	90,0	2	10,0	0	0,0	0	0,0	1	60,0	4	20,0	3	15,0	1	5,0
Oku- lumdaki çocuk- lar arkam- dan konu- şur, sırları- mı paylaşır ya da hak- kımda dediko- du yayar.	18	90,0	2	10,0	0	0,0	0	0,0	5	25,0	5	25,0	8	40,0	2	10,0

Tablo 9: Çocuk-Ergen Zorbalığı Ölçeği Bilgileri

Tablo 9’da katılımcıların Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeğine vermiş olduğu cevap bilgileri verilmiştir. Bu cevaplara baktığımızda kontrol grubunda örneğin siber zorbalığı kapsayan madde için ön testte öğrencilerin %45’i “kesinlikle katılmıyorum” derken, son testte bu oran %50’ye çıksa da “katılıyorum” ve “katılmıyorum” oranlarında çok sınırlı değişiklikler olmuştur. Benzer şekilde endişe ve dikkat dağınıklığını içeren madde için ön testte %40 “kesinlikle katılmıyorum” derken, son testte %60’a yükselmiştir. Ancak %35 hâlâ “katılmıyorum” düzeyinde kalmıştır. Farklı olma nedeniyle dışlanma, tehdit edilme, görmezden gelinme, alay edilme gibi maddelerde dağılımlar büyük ölçüde aynı kalmış, yalnızca belirgin bir değişiklik olmamıştır. Bu durum kayda değer bir fark yaratmamakla birlikte genel tabloya bakıldığında, kontrol grubunda kayda değer bir iyileşme veya gerileme görülmemektedir.

Deney grubuna baktığımızda ise siber zorbalık algısı maddesi için Ön testte %50 “kesinlikle katılmıyorum” derken son testte %85’e yükselmiştir. “Katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçenekleri tamamen ortadan kalkmıştır. Bu, öğrencilerin internet üzerinden zorbalıkla karşılaşma algılarında ciddi bir azalma olduğunu göstermektedir. Endişe ve dikkat dağınıklığına yönelik madde için de ön testte öğrencilerin %40’ı “kesinlikle katılmıyorum” derken son testte bu oran %85’e çıkmıştır. Endişe kaynaklı dikkat dağınıklığı neredeyse tamamen ortadan kalkmıştır. Benzer şekilde dışlama ve tehdit edilmeye ilişkin ölçek maddesi için Ön testte %60 dışlanmadığını belirtirken, son testte %100 oranında “kesinlikle katılmıyorum” yanıtı verilmiştir. Benzer şekilde tehdit edilme algısı da %65’ten %100’e çıkarak tamamen kaybolmuştur. Ayrıca fiziksel ve psikolojik incinme maddesine yönelik ön testte %40 “kesinlikle katılmıyorum” yanıtı varken, son testte bu oran %90’a yükselirken alay edilme ve dedikoduya maruz kalmayı içeren maddede ön testte %40-45 bandında olan “kesinlikle katılmıyorum” yanıtları, son testte %90’a ulaşmıştır. Bu da sosyal ilişkilerdeki olumsuz deneyim algısının önemli ölçüde azaldığını ortaya koymaktadır.

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	z	Sd	p
Ön Test Çocuk- Ergen Zorbalık Ölçeği	Deney	20	16,75	5,911	-,475	38	,635
	Kontrol	20	17,60	5,862			
Son Test Çocuk- Ergen Zorbalık Ölçeği	Deney	20	10,00	1,338	-	38	,000*
	Kontrol	20	16,60	5,605			

*p<0,05

Tablo 10: Grup Değişkeni Bağımsız Örneklem Mann Whitney U Tablosu

Tablo 10'da grup değişkeni için Bağımsız Örneklem Mann Whitney U Analizi sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasının verildiği analiz, gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmektedir. Tablo da görüleceği üzere ön test sonuçları;

- **Deney grubu ortalaması:** 16,75 (SS=5,911)
- **Kontrol grubu ortalaması:** 17,60 (SS=5,862)
- **İstatistiksel sonuç:** z = -,475, p = ,635

Grup değişkeni gruplarına göre Ön Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,635>0,05$). Buna göre uygulama süreci başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının zorbalığa ilişkin algıları, yaşantıları ya da maruziyetleri istatistiksel olarak aynı düzeyde olduğunu göstermekle birlikte grupların başlangıçta eşit olması, uygulama etkisinin nesnel biçimde ölçülmesini mümkün kılmaktadır. Yine tablo da görüleceği üzere son test sonuçları;

- **Deney grubu ortalaması:** 10,00 (SS=1,338)
- **Kontrol grubu ortalaması:** 16,60 (SS=5,605)
- **İstatistiksel sonuç:** z = -4,026, p = ,000* ($p<0,05$)

Son testte gruplar arasında **anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır**. Deney grubunun ortalaması 10,00 gibi oldukça düşük bir seviyeye gerilemişken, kontrol grubunun ortalaması 16,60 düzeyinde kalmıştır. Grup değişkeni göre yani deney ve kontrol gruplarına göre Son Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Kontrol grubu bireylerin Son Test Çocuk-Ergen

Zorbalık Ölçeği Puanı ortalaması, deney grubu bireylerin Son Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Bu sonuç, deney grubuna uygulanan P4C temelli değerler eğitiminin zorbalık algısını ve maruziyetini önemli ölçüde azalttığını göstermektedir.

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği	Ön Test	40	17,18	5,826	4,696	39	,000*
	Son Test	40	13,30	5,229			

p<0,05

Tablo 11: Tüm Katılımcılar Ön Test – Son Test için Bağımlı Örneklem T-Test Tablosu

Tablo 11 'de tüm katılımcılar ön test – son test için Bağımlı Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir. Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği ön test puan ortalaması, Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği son test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	z	Sd	p
Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği	Ön Test	20	16,75	5,911	3,631	19	,000*
	Son Test	20	10,00	1,338			

***p<0,05**

Tablo 12: Deney Grubu Katılımcılar Ön Test – Son Test için Bağımlı Örneklem Wilcoxon Tablosu

Tablo 12'de deney grubu katılımcılar ön test – son test için Bağımlı Örneklem Wilcoxon Analizi sonuçları verilmiştir. Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği ön test puan ortalaması, Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği son test puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir.

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	z	Sd	p
Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği	Ön Test	20	17,60	5,862	-1,273	19	,203
	Son Test	20	16,60	5,605			

* $p<0,05$

Tablo 13: Kontrol Grubu Katılımcılar Ön Test – Son Test için Bağımlı Örneklem Wilcoxon Tablosu

Tablo 13'te kontrol grubu katılımcılar ön test – son test için Bağımlı Örneklem Wilcoxon Analizi sonuçları verilmiştir.

Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği puanı, ön test ve son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p=,203>0,05$). Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 17,60 iken, son test puan ortalaması 16,60 olması nedeniyle ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

	Ön Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği	Son Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği
Ön Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği	r p	1
Son Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği	r p	,559** ,000

** $p<0,01$ * $p<0,05$

Tablo 14: Korelasyon Analizi

Tablo 14'te korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Ön Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği ile Son Test Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği arasında pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,559$; $p=,000$).

Korelasyon aralıkları;

0,0- 0,2 = Çok zayıf seviyede ilişki,

0,2- 0,4 = Zayıf seviyede ilişki,

0,4- 0,6 = Orta seviyede ilişki,

0,6- 0,8 = Güçlü seviyede ilişki,

0,8- 1,0 = Çok güçlü seviyede ilişki vardır.

İlişkinin yönü ise; eğer (-) çıkarsa negatif yönlü, (+) çıkarsa po-

zitif yönlüdür.¹⁴

Müdahale etkisinin kalıcılığını değerlendirmek üzere, son testten 6 hafta sonra izleme testi (gecikmeli son test) uygulanarak söz konusu teste ait analizler, Ön-Son testlerinde izlenen istatistiksel akışa paralel biçimde yürütülmüştür.

Grup	Ön Test	Son Test	İzleme Testi
Kontrol	17,60 ± 5,86	16,60 ± 5,60	17,05 ± 5,45
Deney	16,75 ± 5,91	10,00 ± 1,34	9,90 ± 1,02

Tablo 15: Betimsel İstatistikler

Betimsel değerler, deney grubunda ön testten son teste doğru belirgin bir düşüş olduğunu (16,75'ten 10,00'a) ve bu düşük düzeyin izleme ölçümünde de korunduğunu (9,90) göstermektedir. Kontrol grubunda ortalamalar sırasıyla ön test: 17,60, son test: 16,60, izleme: 17,05 olup genel desen stabildir; son testten izleme ölçümüne geçildiğinde küçük bir geri yükseliş gözlenmektedir.

Grup	Karşılaştırma	W	p
Kontrol	Ön Test→Son Test	43,5	0,203
Kontrol	Son Test→İzleme Testi	0,0	0,014
Kontrol	Ön Testi →İzleme Testi	57,0	0,568
Deney	Ön Test→Son Test	0,0	<0,001
Deney	Son Test →İzleme Testi	18,0	0,564
Deney	Ön Test→İzleme Testi	0,0	<0,001

Tablo 16: Grup içi karşılaştırmalar Wilcoxon Analizi

Kontrol grubunda ön test ile son test arasındaki fark ve ön test ile izleme ölçümü arasındaki fark anlamlı değildir ($p>0,05$); ancak son test ile izleme ölçümü arasında puanlar anlamlı biçimde artmıştır ($W=0,0$, $p=0,014$). Deney grubunda ön test ile son test arasındaki düşüş çok güçlü ve anlamlıdır ($W=0,0$, $p<0,001$) ve son test ile izleme ölçümü arasındaki değişim anlamlı değildir ($W=18,0$, $p=0,564$); bu durum etkinin korunduğunu göstermektedir. Ön test ile izleme ölçümü arasındaki karşılaştırma da kalıcı ve güçlü bir düşüşe işaret etmektedir ($W=0,0$, $p<0,001$). Tüm Wilcoxon testleri

¹⁴ Emmanuel Ikechi Obilor ve Emmanuel Chukwuemeka Amadi, "Test for Significance of Pearson's Correlation Coefficient (r)", *International Journal of Innovative Mathematics, Statistics & Energy Policies*, c.6, s.1, 2018, s.11-23.

iki yönlü olarak, $\alpha=0,05$ düzeyinde yürütülmüştür.

İstatistik	p	Etki	Deney	Kontrol
U=35,0	<0,001	0,825	9,90±1,02	17,05±5,45

Tablo 17: Gruplar Arası Karşılaştırma Mann-Whitney U Analizi

İzleme zaman noktasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark vardır ($U=35,0$, $p<0,001$); rank-biserial $r=0,825$ değeri çok büyük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Ortalama karşılaştırması deney ($9,90\pm1,02$) < kontrol ($17,05\pm5,45$) olup, müdahalenin etkisinin 6. haftada sürdüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak bu noktaya kadar ortaya koyulan analizlerden görüleceği üzere başlangıç ölçümlerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama sonrasında deney grubunun puanlarında belirgin bir düşüş gözlenmesiyle birlikte bu durumun zorbalığa maruziyetin azaldığını göstermiştir. Öte yandan altıncı haftada yapılan izleme ölçümünde bu düşük düzey korunmuştur. Kontrol grubunda ön test ile son test arasında anlamlı bir değişim saptanmamakla birlikte buna karşın son testten izleme ölçümüne geçildiğinde puanlarda küçük fakat istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana geldiğinden bu durum maruziyette hafif bir yükselişe işaret etmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda hem son testte hem de izleme testinde deney grubunun puanları kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur.

1.5.2. Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda deney ve kontrol grubunun ön test ve son test olarak açık uçlu soru formuna verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Bu bağlamda nitel analiz, Braun ve Clarke'ın refleksif/yansıtıcı tematik analiz aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir.¹⁵ Bu yaklaşım, araştırmacının veriye aktif biçimde katılıp verilerin anlam örüntülerini yorumlayarak ortaya çıkardığı bir yöntemdir. Analiz sürecinde önce her iki grubun ön test ve son test verileri kendi içinde incelenerek öğrencilerin zorbalığa ilişkin algı ve tutumlarındaki değişim eğilimleri belirlenmiştir. Daha

¹⁵ Virginia Braun ve Victoria Clarke, "Reflecting on Reflexive Thematic Analysis", *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, c.11, s.4, Routledge, London, 2019, s.589-597.

sonra deney ve kontrol grupları birbiriyle karşılaştırılarak, uygulamanın etkisini ortaya koyan farklılıklar değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak veriler tekrarlı ve dikkat bir şekilde okunarak genel çerçeveye aşinalık kazanılmıştır. Bu esnada ise anlamlı ifadeler işaretlenerek kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan benzer kodlar kümelenerek aday temaların geliştirilmesi sağlanmıştır. Ardından cevaplara yönelik belirlenen temalar gözden geçirilerek verilerle uyumu test edilmiştir. Böylece temalar cevaplarla tutarlılık sağlayacak şekilde adlandırılarak tanımlanmıştır.

Analiz üç aşamada yürütülmüştür. İlk olarak her iki grubun ön test-son test cevapları kendi içinde incelenerek öğrencilerin zorbalıkla ilgili algı, tutum ve davranışlarındaki değişim eğilimleri tematik olarak belirlenmiştir. İkinci aşamada, her bir ölçüm noktasında yani ön test, son test ve izleme testi ile deney ve kontrol grupları karşılaştırılarak grupların başlangıçta benzer olup olmadığı, uygulama sonrasında farklılaşp farklılaşmadığı ve bu farkın izleme testinde sürüp sürmediği incelenmiştir. Bu kapsamda grupların başlangıçta benzer olup olmadığını anlamak üzere ön testleri karşılaştırılmıştır. Ardından uygulamanın fark yaratıp yaratmadığını anlayabilmek amacıyla her iki grubunda ön ve son testleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Son olarak ortaya çıkan farkın, kalıcılığını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla uygulama bitişinin ardından 6. haftada uygulanan izleme testine verilen cevaplar her iki grup ekseninde analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada ise iki grup karşılaştırmalı olarak ele alınmasıyla birlikte P4C temelli uygulamanın etkisini ortaya koyan benzerlikler ve farklılıklar bütüncül biçimde ortaya koyulmuştur. Böylelikle bu yönetsel çerçeve sayesinde öğrencilerin zorbalığa ilişkin deneyimleri tek bir ölçüm anının yansıması olarak değil, başka bir ifadeyle son test verileriyle sınırlı kalmayıp zaman içinde nasıl değiştiği ve iki grup arasında nasıl farklılaştığı bağlamında bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir.

Temalar, araştırma soruları ile kuramsal arka plan değerler eğitimi, P4C'nin 4C modeli, zorbalık literatürü ışığında gözden geçirilerek iç tutarlılık ve ayrışma ölçütleriyle doğrulanmıştır. Öte yandan katılımcı kimlikleri gizlilik ve etik gerekçeler nedeniyle doğrudan alıntılarda anonimleştirilmiştir. (Örneğin: "Öğrenci D1", "Öğrenci K3")

Bu çalışmada gerçekleştirilen refleksif tematik analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin zorbalığa ilişkin deneyim ve tutumlarının (i) zorbalık yapma biçimleri, (ii) tepki tarzı ve baş etme yolları,

(iii) tanık davranışları, (iv) empati, sınır ve öz-düzenleme, (v) fail-mağdur algısı ve sorumluluk, (vi) okul iklimi ve toplumsal yansımalar olmak üzere altı üst tema altında toplandığını göstermiştir.

Tema	Kodlar	Tanım / Açıklama
1. Zorbalık Yapma Biçimleri (Fail Rolü)	Sözel zorbalık	Hakaret etme, alay, lakap takma, küçümseyici sözler söyleme.
	Fiziksel zorbalık	İtme, vurma, eşyaya zarar verme, fiziksel şiddet uygulama.
	İlişkisel / sosyal zorbalık	Dışlama, arkadaş grubundan uzaklaştırma, dedikodu yayma.
	Siber zorbalık	Sosyal medya, mesaj veya gruplar üzerinden yapılan zorbalık.
2. Tepki Tarzı ve Baş Etme Yolları	Görmezden gelme / sessiz kalma	Olayı izleyip müdahale etmemek.
	Uyarı ve diyalog	Konuşarak çözme girişimi.
	Raporlama / kurumsal başvuru	Öğretmen, rehberlik, idare ya da veliye bildirme.
	Onarıcı görüşme / arabuluculuk	Zarar-ihtiyaç-sorumluluk odağında uzlaşma arayışı.
	Destek arama	Arkadaş, öğretmen, aile, uzman desteği isteme.
3. Tanık (Seyirci) Davranışları	Pasif tanıklık	Sessiz kalma, görmezden gelme, gülüp geçme.
	Sınır koyan tanık	Zorbayı sözlü uyararak, 'dur' diyen tanık.
	Raporlayan tanık	Yetkili kişilere ileten, süreç başlatan tanık.
	Savunucu tanık	Mağduru koruyan, yanında duran, takip eden tanık.
	Grup baskısı etkisi	Arkadaş ortamı nedeniyle müdahale edememe.
4. Empati, Sınır ve Öz-Düzenleme	Empati ifadesi	Kendini mağdurun yerine koyma, duygularını anlama.
	Sınır farkındalığı	Şaka-zorbalık ayrımını gözetme, rahatsızlık belirtme.
	Özür ve telafi	Hatalı davranışı kabul etme, özür dileme.
	Öfke kontrolü	Tepkiselliği azaltma, sakinleşme.
5. Fail-Mağdur Algısı ve Sorum-	Faili bağlamsallaştırma	Ailevi/psikolojik etkenlere dikkat çekme.

luluk		
	Mağduru suçlama	Takmamalı, kendini değiştirmeli gibi öneriler.
	Adalet anlayışı	Cezalandırma veya onarıcı yaklaşım tercihi.
	Sorumluluk paylaşımı	Kişisel, grup ve kurum sorumluluklarını belirtme.
6. Okul İklimi ve Toplumsal Yansımalar	Güven ve aidiyet	Güven hissi, aidiyet duygusu.
	Normların görünürlüğü	Kuralların bilinirliği, afişler, şemalar.
	Eşitsizlik/adalet algısı	Haksızlık, kaos, toplumda güven erozyonu.

Tablo 18: Nitel Analiz Kodlama Şeması

Tablo 18’de görüleceği üzere nitel analiz sürecinde elde edilen veriler tematik olarak zorbalık yapma biçimleri, tepki tarzları, tanık davranışları, empati ve öz-düzenleme, fail-mağdur algısı ve okul iklimine ilişkin boyutlar altında sınıflandırılarak kodlanmıştır. Bu kapsamda nitel analiz süreci sonucunda elde edilen temalar ve kodlar, öğrencilerin zorbalık olgusuna ilişkin deneyimlerini, algılarını ve davranış biçimlerini çok boyutlu bir biçimde görünür kılmıştır. Nitekim kodlama tablosu öğrencilerin dile getirdiği ifadeleri sınıflandıran bir şema olmanın ötesinde, zorbalığın bireysel, kişilerarası ve kurumsal düzeylerde nasıl yaşandığını ve anlamlandırıldığını sistematik olarak ortaya koyduğundan bu yönüyle tablo bulguların güvenilirliğini artırmakta birlikte farklı boyutların karşılaştırmalı analizine de imkân tanımaktadır.

Tabloda yer alan temalar, öğrencilerin zorbalık sürecindeki rollerini ve bu rollere dair algılarını anlamak açısından oldukça kritiktir. Öyle ki fail rolüne ilişkin kodlar, öğrencilerin zorbalığı hangi biçimlerde gerçekleştirebildiklerini ve bu davranışları hangi gerekçelerle meşrulaştırdıklarını göstererek bu noktada özellikle “şaka” ya da “misilleme” söylemleri, zorbalığın öğrenciler arasında nasıl normalleştirilebildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte pişmanlık ve özür davranışlarının kodlanması, P4C oturumlarının dönüştürücü gücünü ortaya koyan bir gösterge niteliği taşımaktadır. Öte yandan öğrencilerin zorbalık karşısındaki tepkilerini içeren kodlar, baş etme yollarının çeşitliliğini ve hangi stratejilerin

öne çıktığını anlaşılmasını sağlamaktadır. Sessiz kalma ya da görmezden gelme gibi pasif tutumlarla birlikte, diyalog ve onarıcı görüşme gibi aktif ve yapıcı yaklaşımlar aynı temada yer alarak öğrencilerin problem çözme potansiyelleri çok yönlü biçimde görünür kılınmıştır. Benzer şekilde tanık davranışları teması da zorbalığın sadece fail ve mağdur arasındaki bir etkileşim olmadığını, seyircilerin de bu süreçte belirleyici roller üstlendiğini göstermekle birlikte özellikle pasif tanıklık ile savunucu tanıklık arasındaki karşıtlık, P4C'nin sosyal normları dönüştürmedeki potansiyel etkisini değerlendirmek için önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Empati, sınır ve öz-düzenleme teması ise öğrencilerin bilişsel ve duygusal farkındalık düzeylerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda empati kurma, sınırları ayırt edebilme, özür dileme ve öfke kontrolü gibi kodlar, değerler eğitiminin içselleştirilip davranışa dönüştüğünü gösterirken fail-mağdur algısı ve sorumluluk teması ise öğrencilerin adalet anlayışlarının yönelimlerini ve sorumluluğu nasıl paylaştırdıklarını açığa çıkarmaktadır. Nitekim bu bulgular, öğrencilerin cezalandırıcı adalet mi yoksa onarıcı adalet mi benimsediklerini anlaşılması bakımından önemli bir role sahiptir. Son olarak okul iklimi ve toplumsal yansımalar teması, zorbalığın etkilerinin hem sadece bireyler düzeyinde kalmadığını hem de sınıf atmosferini ve toplumsal güven duygusunu şekillendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin güven ve aidiyet algıları, normların görünürlüğü ve adalet duygusuna dair ifadeleri, zorbalığın makro düzeydeki etkilerini anlamamıza katkı sağlamaktadır. Böylece bu bütünsel çerçeveye nitel verilerin sadece sınıflandırılması değil, aynı zamanda bağlamsal yorumlaması için de sağlam bir temel oluşturulmuştur. Bu nedenle Tablo 18 karşılaştırmalı analizlerin dayanağını oluşturan analitik bir harita işlevi görmektedir. Bu kapsamda aşağıda yer alan maddelerde sırasıyla deney ve kontrol grubunun ön test karşılaştırması, kontrol grubunun ön test-son test arasındaki iç değişimi, deney grubu ön test-son test iç değişimi ve deney ve kontrol grubu karşılaştırmalı izleme testi analizleri yer almaktadır.

A) Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırması

Tema 1: Zorbalık Yapma Biçimleri

Her iki grubun ön test yanıtlarında öğrencilerin zorbalığı farklı biçimlerde deneyimledikleri görülmektedir. Bu kapsamda sözel zorbalık hakaret, lakap takma, küçümseyici ifadeler gibi davranışlar

her iki grupta da öne çıkan ilk örüntüdür. Bunun yanı sıra ilişkisel zorbalık bağlamında dışlama, alaycı grup davranışları da hem deney hem kontrol grubunda ileri sürülmektedir. Dikkat çekici biçimde, her iki grupta da zorbalık kimi zaman “şaka” gerekçesiyle meşrulaştırılırken kimi zaman da “misilleme” aracı olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada öğrencilerden özür ya da telafi davranışını dile getiren bir yanıt oldukça sınırlıdır. Bu nedenle başlangıç düzeyinde gruplar benzer şekilde zorbalık davranışlarını gerek fail gerek tanık perspektifinden çoğunlukla normalleştirici ve süreklilik arz eden bir söylemle aktardığı görülmektedir.

Tema 2: Tepki Tarzı ve Baş Etme Yolları

Ön test yanıtlarında öğrencilerin zorbalığa karşı tercih ettikleri yollar daha çok “sessiz kalma” ve “görmezden gelme” üzerine kuruludur. Bu bağlamda kontrol grubunda “gülüp geçmek” veya “arkadaş ortamında konuyu kapatma” şeklinde ifadeler öne çıkarırken; deney grubunda da benzer şekilde pasif tepkiler gözlemlenerek öğretmene söyleme, doğrudan uyarma gibi aktif müdahaleler başlangıç aşamasında oldukça sınırlıdır. Bu durum, uygulama öncesinde her iki grupta yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun zorbalık karşısında etkin baş etme stratejilerine sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Tema 3: Tanık (Seyirci) Davranışları

Her iki grupta da ön testte tanık davranışları daha çok pasif tanıklık biçimindedir. Öğrenciler “sessiz kalma”, “gülme”, “seyirci kalma” gibi tutumları dile getirmiş, aktif biçimde müdahale eden tanık ifadeleri çok az sayıda görülmekle birlikte grup baskısı nedeniyle müdahale edememe söylemleri de iki grupta da gözlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama öncesinde seyirci rollerinde daha çok pasif konumda oldukları gibi onaylayıcı konumda olduklarını da göstermektedir.

Tema 4: Empati, Sınır ve Öz-Düzenleme

Ön test yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin empati kurma veya sınır farkındalığı geliştirme yönündeki ifadeleri oldukça sınırlı olmakla birlikte gerek deney gerekse kontrol grubunda, zorbalık karşısında empati temelli değerlendirmelerden çok, öfke ve misilleme eğilimleri görülmektedir. Bunun yanı sıra özür veya telafi davranışına yönelik doğrudan bir vurguya bu aşamada hiç rastlanmamıştır. Bu durum, uygulama öncesinde öğrencilerin duygusal ve bilişsel öz-

düzenleme becerilerinin gelişmediğini yansıtmaktadır.

Tema 5: Fail-Mağdur Algısı ve Sorumluluk

Her iki grupta da başlangıçta öğrenciler fail ve mağdur rollerini genellikle kişisel özellikler üzerinden tanımlayarak mağdura yönelik ifadelerde kimi zaman “takmamalı”, “kendini değiştirmeli” gibi mağduru suçlayıcı söylemler görülürken; fail davranışları için “sinirlendiği için yaptı” gibi bağlam odaklı başka bir ifadeyle failin davranışının gerekçesiyle normalleştiren açıklamalar görülmektedir. Adalet anlayışına dair vurgu ise daha çok misilleme ve cezalandırma yönünde olmuştur.

Tema 6: Okul İklimi ve Toplumsal Yansımalar

Ön test verilerinde zorbalığın okul iklimine ya da toplumsal boyuta ilişkin etkilerine dair öğrencilerin farkındalıkları oldukça düşüktür. Hem deney hem kontrol grubunda zorbalık daha çok bireysel bir olay olarak görülmekte; güven, aidiyet, kuralların görünürlüğü ya da adalet algısı gibi unsurlar neredeyse hiç dile getirilmemektedir. Bu da başlangıç düzeyinde öğrencilerin zorbalığı yalnızca kişisel bir mesele olarak algıladıklarını, sistemsel boyutunu fark etmediklerini göstermektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında yapılan ön test karşılaştırması, grupların başlangıçta benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerde yaygın olan örüntü, zorbalığı kimi zaman şaka veya misilleme yoluyla normalleştirme; zorbalığa karşı ise sessizlik, pasif tanıklık ve sınırlı düzeyde aktif müdahale biçiminde görünmüştür. Empati, öz-düzenleme, onarıcı yaklaşım ya da okul iklimi boyutlarına ilişkin ifadeler ise başlangıçta oldukça sınırlıdır. Böylelikle grupların açık uçlu sorulara benzer yanıtlar vermesi P4C uygulamasının etkinliğinin nesnel değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

B) Kontrol Grubu: Ön Test - Son Test Karşılaştırması

Tema 1: Zorbalık Yapma Biçimleri

Ön testte öğrencilerin zorbalık yapmalarına yönelik “hakaret ettim”, “lakap taktım” gibi doğrudan sözel zorbalık örneklerinin verildiği görülmektedir. Bir başka öğrencinin arkadaşına “çirkin” diyerek onu küçümsediğini dile getirmekle birlikte bazıları da zorbalığı şaka amaçlı olduğunu yaptığını ileri sürerek meşrulaştırmıştır. Son testte bu örüntülerin büyük ölçüde devam ettiği

görümlere öğrenciler “sinir edince kötü söz söylerim”, “konuşmanın yetmediği yerde şiddet çözümdür” ya da “bende onları zorbalığım” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bu da kontrol grubunda sözel ve fiziksel zorbalık eğilimlerinin sürdüğünü açıkça göstermektedir. Ayrıca “misilleme” kodunun baskın biçimde varlığını koruduğunu göstermektedir. Buna karşın pişmanlık veya özür dileme gibi dönüşüm göstergeleri oldukça sınırlı kalmıştır.

Tema 2: Tepki Tarzı ve Baş Etme Yolları

Ön testte kontrol grubundaki öğrenciler genellikle sessiz kalma ve görmezden gelme eğilimi göstermiştir: “Karışmam, görmezden gelirim”, “gülüp geçerim” gibi ifadeler sıkça dile getirilmiştir. Son testte bu eğilimlerin devam ettiği görülmektedir. Öğrencilerden biri “arkadaş ortamında üstünde durmam” derken, bir diğeri “görmezden gelirim” ifadesini yineleyip, az sayıda öğrenci ise “öğretmene söylerim” diyerek raporlama davranışına yönelmişse de bu örnekler yaygın değildir. Bu nedenle uygulama süreci kontrol grubunda aktif baş etme davranışlarına dair değişim görülmemiştir.

Tema 3: Tanık (Seyirci) Davranışları

Kontrol grubunda öğrenciler zorbalığa tanık olduklarında genellikle pasif kalmayı tercih ederek ön testte “karışmam”, “seyrederim” gibi ifadeler yer alırken, son testte de yine benzer şekilde “karışmam, kavgaya çıkar” ya da “gülürüm” gibi tutumlar görülmüştür. Bunun yanında “arkadaşımın yanına giderim” gibi savunucu tanık davranışına işaret eden tekil örnekler bulunsa da genel eğilim pasif tanıklığın sürdürülmesi yönündedir. Grup baskısı etkisine dair “dışlanmamak için müdahale etmem” gibi söylemler de devam etmiştir.

Tema 4: Empati, Sınır ve Öz-Düzenleme

Kontrol grubunda ön testte empati gibi etik değerlerin davranışsal yansımalarına dair ifadeler oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin “karşı taraf üzülürse yapmam” ifadesi başta duyarlı bir eylem gibi görünse de bu türden bir ifade koşullu bir duyarlılıktır. Bu nedenle “rahatsız olursa yapmam” gibi söylemler rahatsızlık tespit edilmediğinde zorbalık eylemine devam edileceğini göstermektedir. Son testte de benzer nitelikte cevaplar görülmüştür: “Arkadaşım üzülürse yapmıyorum” diyen öğrenci, empatiyi davranışı durdurma gerekçesi olarak kullanmıştır. Ancak bu örnekler istisnâ kalmış; grupta genel bir öz-

düzenleme, özür ya da telafi davranışının geliştiğine dair bir ifadeye rastlanmamıştır.

Tema 5: Fail-Mağdur Algısı ve Sorumluluk

Öğrenciler ön testte olduğu gibi son testte de mağduru sorumlulukla yükleyen veya faili haklı çıkarabilecek açıklamalar yapmıştır. “Zorbalığa uğrayan takmamalı” ya da “karşılık vermeliydi” veya “kendisi de zorba olduğu için zorbalığa uğruyordur” gibi mağduru suçlayan söylemler son testte de dile getirilmiştir. Fail davranışları ise çoğunlukla “sinirlendirmişti” veya “beni kıskırttı” şeklinde gerekçelendirilmiştir. bu bağlamda öğrencilerdeki adalet anlayışı da misilleme ve cezalandırma odağında kaldığı görülmüştür.

Tema 6: Okul İklimi ve Toplumsal Yansımalar

Kontrol grubunda hem ön testte hem son testte zorbalığın okulun genel iklimine veya toplumsal sonuçlarına ilişkin farkındalık oldukça zayıftır. Öğrenciler “her yerde olur” veya “önemli değil” gibi yüzeysel ve normalleştirici ifadeler kullanarak güven, aidiyet ya da normların görünürlüğü hakkında herhangi bir gelişmiş değerlendirme yapmamıştır. Bu türden cevaplar zorbalığın bireysel düzeyde algılanmaya devam ettiğini ve herhangi bir toplumsal sorun olarak algılanmadığını göstermektedir.

Kontrol grubunda ön testten son teste geçişte, temalar bazında süreklilik öne çıkmıştır. Öğrencilerin ifadeleri, zorbalığı meşrulaştırıcı şaka ve misilleme gibi söylemler ve pasif tepkilerle devam etmiştir. Öte yandan az sayıda empati veya raporlama örneği bulunsa da bu tutumlar genelleşmediğinden kontrol grubunda, uygulama süreci boyunca zorbalığa dair algı, tutum ve davranışlarda anlamlı bir dönüşüm gerçekleşmemiştir.

C) Deney Grubu: Ön Test - Son Test Karşılaştırması

Tema 1: Zorbalık Yapma Biçimleri

Ön testte deney grubundaki öğrenciler de kontrol grubuna benzer biçimde alay etme, lakap takma gibi sözel zorbalık, dışlama gibi ilişkisel zorbalık ve itme, vurma, eşyasına zarar verme gibi fiziksel zorbalık biçimleri ifadeleri görülmüştür. Örneğin “kişiliğiyle alay etmiştim” ya da “şaka adı altında dalga geçtim” ifadeleri sıkça görülmüştür. Bununla birlikte bazı öğrenciler de “beni sinirlendirdiğinde kötü söz söyledim” diyerek davranışından herhangi bir yanlışlık olmadığını aksine olması gereken tepkinin bu olduğunu savu-

nan cevaplar görülmüştür. Buna karşın son testte ise belirgin bir dönüşüm gözlenmiştir. Öğrenciler “artık yapmıyorum, uygulama sayesinde bilinçlendim”, “önceden şaka diyordum, şimdi yanlış olduğunu fark ettim”, “üzülebileceğini düşündüm, düzelttim” gibi ifadelerle fail davranışını sorguladıkları görülmüştür. Hatta bazıları yaşadığı deneyim için “sonradan özür diledim” şeklinde dile getirmiştir. Böylece deney grubunda zorbalık yapma biçimlerinde azalma, meşrulaştırıcı söylemlerde zayıflama ve pişmanlık-özür davranışlarında artışı kanıtlayan ifadeler ortaya çıkmıştır.

Tema 2: Tepki Tarzı ve Baş Etme Yolları

Ön testte öğrenciler zorbalık karşısında çoğunlukla pasif kalma ya da “aynı şekilde karşılık verme” tutumlarını belirtirken son testte bu eğilimlerde kayda değer bir değişim görülmüştür. Öyle ki öğrencilerden birinin aynı soruya verdiği cevabın ön testteki yanıtı “aynısını bende ona yaparım” şeklindeyken son testteki cevabı “önce tatlı dille uyarırım, olmazsa yetkiliye bildiririm” şeklinde değişiklik göstermiştir. Bir diğeri “artık kavga etmek yerine konuşurum” diyerek diyaloga yönelirken bazılarında da raporlama davranışı da güçlenerek “öğretmenime söylerim” gibi ifadeler sıklaşmıştır. Deney grubundaki bu değişim, şiddetsiz ve kurumsal destek aramaya dayalı baş etme yollarının öne çıktığını göstermektedir.

Tema 3: Tanık (Seyirci) Davranışları

Ön testte tanık davranışları genellikle pasiflik olarak dikkat çekip “karışmam”, “gülüp geçerim” gibi ifadeler yaygınken son testte, öğrenciler daha aktif rollere yönelmişlerdir. Bir öğrenci “zorbalık yapmanı uyarırım”, bir diğeri “mağdurun yanında dururum” diyerek sınır koyan veya savunucu tanık davranışlarını dile getirmiştir. Bunun yanında “öğretmenimle konuşurum”, “rehberliğe söylerim” hatta “gerekirse ailesiyle iletişime geçerim” diyen öğrenciler de olmuştur. Böylece deney grubunda zorbalık davranışına yönelik herhangi bir olay karşısındaki tanık rollerinde pasiflikten aktife doğru bir kayma gözlenmiştir.

Tema 4: Empati, Sınır ve Öz-Düzenleme

Deney grubunda son testte en dikkat çekici dönüşüm temalarından biri de bu tema olmuştur. Ön testte öğrencilerde empati oldukça sınırlıyken, son testte “kendimi onun yerine koydum”, “rahatsız olduğunu fark ettim”, “artık şaka demiyorum, incitici olduğunu biliyorum” gibi ifadeler sıkça dile getirilmiştir. Ayrıca

“öfkelendiğimde duruyorum”, “sakinleşmeye çalışıyorum” hatta “yaptığımın etik olmadığını fark ettim” gibi etik değer bilincini gösteren öz-düzenleme becerileri de gözlenmiştir. Bir öğrencinin “önceden şaka olduğunu söyledim ancak şimdi yanlış olduğunu kabul ediyorum” demesi, sınır farkındalığının geliştiğini ortaya koymaktadır.

Tema 5: Fail-Mağdur Algısı ve Sorumluluk

Ön testte öğrenciler mağduru kimi zaman “takmamalı” diyerek sorumlulukla yüklemiş veya faili “sinirlendiği için yaptı” diyerek meşrulaştırmıştır. Ancak son testte ise bu söylemlerin yerini daha çok sorumluluk paylaşımı ve onarıcı adalet vurgusu dayanışmaya yönelik etik değer bilinci gerektiren söylemler almıştır. Zorbalık karşısında “Herkesin sorumluluğu var, sadece mağdurun değil”, “ceza yerine konuşarak çözülmeli” gibi ifadeler öne çıkmıştır. Bu bulgular öğrencilerin adalet anlayışında cezalandırıcı yaklaşımdan onarıcı yaklaşıma kayış olduğunu göstermektedir.

Tema 6: Okul İklimi ve Toplumsal Yansımalar

Ön testte zorbalığın okulun genel atmosferiyle ilişkisine dair farkındalık oldukça sınırlı olmakla birlikte son teste baktığımızda öğrenciler “zorbalık güven ortamını bozar”, “arkadaşlık duygusunu azaltır”, “okulda kuralların olması gerekir” gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler de toplumsal boyuta işaret ederek “zorbalık toplumda kaosa yol açar”, “toplumun ilerlemesini ve gelişmesini engeller” “toplumda başka sorunları da beraberinde getirir”, “adaletsizlik, eşitsizlik artar”, “insan ilişkileri zayıflar” tarzında ifadeler görülmüştür. Bu değişim, P4C oturumlarının zorbalığa yönelik öğrencilerde sadece bireysel düzeyde değil, okul iklimi ve toplumsal bağlamda da farkındalık geliştirmelerine katkı sunduğunu göstermektedir.

Deney grubunda ön testten son teste geçişte, tüm temalarda belirgin bir dönüşüm gözlenmiştir. Zorbalık yapma eğilimleri ve meşrulaştırıcı söylemler azalırken; empati, sınır farkındalığı, öz-düzenleme, raporlama ve onarıcı adalet anlayışı ve etik değerlere yönelik farkındalıkları güçlenmiştir. Öte yandan öğrenciler zorbalığı yalnızca bireysel değil, okul ve toplum düzeyinde de anlamaya başlamışlardır. Nitekim bu bulgu, P4C temelli uygulamanın öğrencilerin değerler eğitimi ve zorbalıkla mücadelede düşünsel ve davranışsal potansiyellerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

D) Deney Grubu–Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırması

Tema 1: Zorbalık Yapma Biçimleri

Kontrol grubunda son testte öğrenciler hâlâ “hakaret ederim”, “lakap takarım”, “gerekirse şiddet çözümdür”, “ben de zorbalarım” gibi ifadelerle sözel ve fiziksel zorbalığı sürdürüp zorbalığı “şaka amaçlı” diyerek normalleştirmeye devam ettiği görülürken buna karşılık deney grubunda öğrenciler “artık yapmıyorum”, “önceden şakaydı diyordum ama şimdi yanlış olduğunu biliyorum”, “sonradan özür diledim” gibi ifadelerle fail davranışını terk ettiklerini, pişmanlık ve telafi yollarına yöneldiklerini belirttiği görülmüştür. Bu nedenle bu tablo, uygulamanın deney grubunda zorbalığı meşrulaştıran söylemleri zayıflattığını göstermekle birlikte uygulama sonrası herhangi bir zorbalık eylemi gerçekleştirmediklerini de ortaya koymaktadır.

Tema 2: Tepki Tarzı ve Baş Etme Yolları

Kontrol grubunda son testte öğretmene iletilim tarzında cevaplar oldukça nadir cevaplar olsa da genel eğilim, hâlâ sessiz kalma ve görmezden gelme yönünde baskındır. Deney grubunda ise öğrenciler “önce tatlı dille uyarırım, olmazsa yetkiliye bildiririm”, “konuşarak çözmeye çalışırım” “zorbalığın yanlış olduğunu gerekçelenirim” gibi ifadelerle daha çok diyalog ve şiddetsiz iletişim yollarını benimsedikleri görülmüştür. Bu fark, uygulamanın öğrencilerde aktif ve yapıcı baş etme stratejilerini güçlendirdiğini kanıtlar niteliktedir.

Tema 3: Tanık (Seyirci) Davranışları

Kontrol grubunda tanık davranışları son testte de pasif kalmıştır: “karışmam”, “gülerim”, “hak etmiştir” gibi ifadeler devam etmiştir. Ancak deney grubunda öğrenciler “zorbalık yapanı uyarırım”, “mağdurun yanında dururum”, “rehberliğe gönderirim” gibi yanıtlarla aktif tanıklığa yöneldiğinden uygulama, seyirci rolünü pasiften aktife dönüştürme açısından deney grubunda etkili olmuştur.

Tema 4: Empati, Sınır ve Öz-Düzenleme

Kontrol grubunda empati ve sınır farkındalığına dair ifadeler sınırlı kalarak çoğunlukla “üzülürse yapmam” gibi koşullu yaklaşımlar dile getirilmiştir. Deney grubunda ise “kendimi onun yerine koydum”, “artık şaka değil, incitici olduğunu biliyorum”, “önceden çok yapardım, artık yapmıyorum” gibi ifadeler, empati, sınır farkındalığı ve öz-düzenleme becerilerinin güçlendiğini açıkça göstermiştir. Bu

fark, P4C oturumlarının öğrencilerin duygusal ve bilişsel repertuarına doğrudan katkı sunduğunu kanıtlamaktadır.

Tema 5: Fail–Mağdur Algısı ve Sorumluluk

Kontrol grubunda son testte hâlâ mağduru sorumlu tutan söylemler ve fail davranışlarını meşrulaştıran baskınken deney grubunda sorumluluk paylaşımı öne çıkarak “Herkesin sorumluluğu var”, “ceza yerine konuşarak çözülmeli” ifadeler yaygınlaşmıştır. Böylece deney ve kontrol grubu son testinde görülen bu fark uygulamanın cezalandırıcı adalet anlayışını zayıflatarak onarıcı adalet yaklaşımını güçlendirdiğini göstermektedir.

Tema 6: Okul İklimi ve Toplumsal Yansımalar

Kontrol grubunda öğrenciler zorbalığı bireysel bir mesele olarak görmeye devam ederek okul iklimi veya toplumsal etkilerine dahil bilinçlilik içeren yanıtlar görülmemiştir. Deney grubunda ise öğrenciler “zorbalık güven ortamını bozar”, “arkadaşlık duygusunu azaltır”, “toplumda kaos yaratır” gibi ifadelerle daha geniş bir perspektif geliştirmiştir. Bu çerçeve uygulamanın öğrencilerin hem bireysel hem kurumsal ve toplumsal boyutlarda da farkındalık kazanmalarını sağladığını göstermektedir.

Son test karşılaştırması, uygulamanın deney grubunda anlamlı bir dönüşüm yarattığını, kontrol grubunda ise başlangıçtaki örneğünlerin büyük ölçüde sürdüğünü göstermektedir. Öte yandan deney grubunda zorbalık yapma eğilimleri azalırken empati, raporlama ve onarıcı adalet öne çıkarken kontrol grubunda şaka, misilleme ve pasiflik eğilimleri devam etmiştir.

E) Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırmalı İzleme Testi

Tema 1: Zorbalık Yapma Biçimleri

Deney grubundaki öğrenciler, son testte kazanmış oldukları farkındalığı izleme testinde de sürdürdükleri görülmüştür. “Artık arkadaşlarımla alay etmiyorum” ya da “önceden şaka diyordum, şimdi onun zorbalık olduğunu biliyorum” gibi ifadeler, fail davranışlarının kalıcı biçimde azaldığını yansıtmaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler “birini kırdıysam özür dilerim” diyerek pişmanlık ve telafi davranışlarını da sürdürdüğü görülmektedir. Deney grubundaki bu yöndeki istikrara karşın kontrol grubunda hâlen “sinirlendiğimde kötü söz söylerim” veya “onlar bana yaparsa ben de

yaparım” gibi misilleme söylemleri devam etmiştir.

Tema 2: Tepki Tarzı ve Baş Etme Yolları

Deney grubunda izleme testinde “tatlı dille uyarırım”, “olmazsa öğretmene bildiririm” gibi ifadeler, öğrencilerin şiddetsiz iletişim ve kurumsal başvuru yollarını alışkanlık haline getirdiğini ortaya koymuştur. Kontrol grubunda ise “karışmam”, “görmezden gelirim” gibi pasif davranışların hâlen baskın olduğu görülmüştür.

Tema 3: Tanık (Seyirci) Davranışları

Deney grubu öğrencileri izleme testinde “mağdurun yanında dururum”, “zorbayı uyarırım” gibi savunucu ve aktif tanıklık davranışlarını devam ettirmiştir. Hatta bazıları “arkadaşımı yalnız bırakmam, ona destek olurum” diyerek mağduru koruma yönünde net tavır sergilerken kontrol grubunda seyirci davranışları daha çok pasiflik ve grup baskısına boyun eğme biçiminde kalmıştır.

Tema 4: Empati, Sınır ve Öz-Düzenleme

Deney grubunda izleme testinde empati ve sınır farkındalığı güçlü şekilde korunmuştur. Öğrenciler “kendimi onun yerine koyuyorum”, “bir şakanın nerede kırıcı olduğunu artık anlıyorum” gibi ifadelerle duygusal farkındalıklarını sürdürmüşlerdir. Öte yandan öz-düzenleme becerileri de devam etmiştir: “öfkelendiğimde önce sakinleşiyorum” gibi öz-düzenleme becerileri de devam etmiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubunda ise bu beceriler oldukça sınırlı ve koşullu kalmıştır.

Tema 5: Fail-Mağdur Algısı ve Sorumluluk

Deney grubunda izleme testinde son testteki benzer hatta daha da ileri düzeyde “sadece mağdur değil, hepimiz sorumluyuz” veya “önemli olan cezalandırmak değil, çözüm bulmak” gibi onarıcı adalet söylemleri dile getirilmiştir. Bu durum, uygulamanın öğrencilerin sorumluluk, dayanışma, adalet gibi etik değer anlayışında kalıcı bir etki yarattığını göstermektedir. Buna karşın kontrol grubunda ise “karşılık vermeliydi”, “takmamalıydı” gibi mağduru suçlayan ifadeler görülmeye devam etmiştir.

Tema 6: Okul İklimi ve Toplumsal Yansımalar

Deney grubunda öğrenciler “zorbalık güven duygusunu bozar”, “okulda herkesin kendini rahat hissetmesi gerekir”, “toplumda huzursuzluk yaratır” gibi yorumlarla zorbalığı daha geniş bağlamda değerlendirmeyi sürdürdüğü görüldükçe kontrol grubunda

ise okul iklimi ve toplumsal farkındalık eksikliği izleme testinde de devam etmiştir.

İzleme testi bulguları, deney grubunda P4C temelli uygulamanın etkilerinin kalıcı olduğunu ortaya koyarak öğrencilerin fail davranışlarını bıraktığı empati ve öz-düzenleme becerilerini sürdürdüğü, tanıklık rollerinde aktif müdahaleyi devam ettirdikleri ve etik değer bilincinin gelişerek sorumluluk algılarını onarıcı adalet çerçevesinde korudukları görülmüştür. Ancak kontrol grubunda başlangıçta var olan pasiflik, misilleme ve mağduru suçlama söylemleri büyük ölçüde devam etmiştir.

Tema	Kontrol Grubu	Deney Grubu
1. Zorbalık Yapma Biçimleri	Ön testte sözel ve ilişkisel zorbalık, şaka ve misilleme eğilimleri gözlemlendi. Son testte bu davranışlar devam etmiş, hakaret, lakap takma ve fiziksel zorbalık örnekleri sürmüştür. İzleme testinde de belirgin bir değişim görülmemiştir.	Ön testte sözel zorbalık ve şaka yoluyla meşrulaştırma öne çıkmıştır. Son testte zorbalık davranışlarında azalma olmuş, öğrenciler özür dileme ve pişmanlık ifade etmiştir. İzleme testinde bu olumlu dönüşüm korunmuştur.
2.Tepki Tarzı ve Baş Etme Yolları	Ön testte öğrenciler genellikle sessiz kalma ve görmezden gelme eğilimindeydi. Son testte de pasiflik baskınlığını korumuş, yalnızca birkaç raporlama davranışı gözlenmiştir. İzleme testinde bu durum değişmemiştir.	Ön testte öğrenciler çoğunlukla pasiflik ya da misilleme eğilimi göstermiştir. Son testte öğrenciler diyalog, raporlama ve şiddetsiz iletişim yollarını tercih etmeye başlamışlardır. İzleme testinde bu stratejiler alışkanlık haline gelmiş ve sürdürülmüştür.
3.Tanık Davranışları	Ön testte tanık öğrenciler çoğunlukla pasif kalmıştır. Son testte de sessiz kalma ve gülüp geçme davranışları devam etmiştir. İzleme testinde yine benzer bir pasiflik eğilimi sürmüştür.	Ön testte tanık öğrenciler pasifti. Son testte ise zorbayı uyaran, mağduru savunan ve raporlama yapan aktif tanıklık davranışları görülmüştür. İzleme testinde bu aktif tutum korunmuştur.
4.Empati, Sınır ve Öz-Düzenleme	Ön testte empati çok zayıftı. Son testte yalnızca “üzülürse yapmam” gibi sınırlı empati ifadeleri ortaya çıkmıştır.	Ön testte empati neredeyse hiç görülmezken, son testte öğrenciler mağduru duygularını anladıkla-

	izleme testinde belirgin bir gelişim olmamıştır.	rını belirtmiş, şaka ve zorbalık ayırımına dikkat etmiş ve öfke kontrolü sağlamışlardır. İzleme testinde bu beceriler korunmuştur.
5.Fail–Mağdur Algısı ve Sorumluluk	Ön testte öğrenciler mağduru suçlama ve faili bağlamsallaştırma eğilimindeydi. Son testte de bu eğilim sürmüş, mağdura yönelik “takmamalı, karşılık vermeliydi” söylemleri devam etmiştir. İzleme testinde değişim görülmemiştir.	Ön testte mağduru sorumlu tutma eğilimi öne çıkmıştı. Son testte öğrenciler sorumluluk paylaşımı, onarıcı adalet ve işbirliği vurgusu yapmıştır. İzleme testinde bu anlayış korunmuştur.
6.Okul İklimi ve Toplumsal Yansımalar	Ön testte okul ve toplumsal düzeyde farkındalık çok düşüktü. Son testte öğrenciler bu boyuta değinmemiştir. İzleme testinde de farkındalık zayıf kalmıştır.	Ön testte farkındalık sınırlıydı. Son testte öğrenciler zorbalığın okul ikliminde güveni bozduğunu ve toplumda kaosa yol açabileceğini ifade etmiştir. İzleme testinde bu farkındalık korunmuştur.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırma Özeti

Sonuç olarak gerçekleştirilen tematik çözümlemeler, öğrencilerin zorbalığa ilişkin tutum ve deneyimlerinin altı ana tema altında toplandığı ortaya koyulmuştur. Analiz süreci boyunca elde edilen veriler, başlangıçta deney ve kontrol gruplarının benzer örüntüler sergilediğini, ancak uygulama sonrasında deney grubu cevaplarında dikkate değer dönüşümler görülmüştür. Kontrol grubunda ise ön testte belirlenen eğilimlerin büyük ölçüde son test ve izleme ölçümlerinde de aynı şekilde devam ettiği belirlenmiştir. Böylece nitel analiz, her iki grubun farklı ölçüm noktalarındaki değişim eğilimlerini sistematik biçimde ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte söz konusu analiz temalar aracılığıyla zorbalığa ilişkin algı, tutum ve davranışlara yönelik detaylı bir çerçeve sunmuştur.

Ek olarak analiz sürecini desteklemek amacıyla oturumlarda kullanılan gözlem formu ek veri kaynağı olarak değerlendirilerek ana ölçme araçlarından bağımsız olarak öğrencilerin davranışsal göstergelerini kayıt altına almak ve yazılı beyanlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla kullanılmıştır. Böylece öğrenci-

lerin ifade ettikleri görüşlerle sergiledikleri tutumlar arasında ortaya çıkan benzerlikler veya farklılıklar görünür kılınarak bulguların derinliği ve güvenilirliği artırılmıştır. Bu bağlamda deney grubunda yürütülen oturumlarda kullanılan gözlem formuyla öğrencilerin davranışsal tepkilerini düzenli şekilde kayıt altına alınmıştır. Oturumların ilk haftalarında öğrencilerin bir kısmının sözel alay, küçümseme ve şaka yoluyla zorbalığı sürdürdükleri; bazı öğrencilerin de misilleme söylemleriyle zorbalığı normalleştirerek devam ettirdikleri gözlenmiştir. Bu dönemde pasif kalma ve müdahale etmeme davranışları da yaygındır. Bununla birlikte öğrencilerin çoğu konuşmalara mesafeli yaklaşmış, mağduru destekleme konusunda isteksiz kalmıştır.

Süreç ilerledikçe özellikle üçüncü ve dördüncü haftalardan itibaren öğrencilerin başkalarının cevaplarına küçümseyici ifadeleri azaltmaları, hakaret içerikli sözlerden uzak durmaları ve bunun yerine daha yapıcı konuşmalar geliştirmeleri dikkat çektiğinden zorbalık davranışlarında belirgin bir azalma kaydedilmiştir. Hatta bazı öğrenciler, ilk oturumlarda zorbalık yaptığını itiraf edip zorbalık yapmakta herhangi bir sakınca olmadığını dile getirip eğlenceli olduğunu savunurken ilerleyen haftalarda bu davranışlardan vazgeçtiklerini ifade etmiştir. Son oturumlarda bu öğrenciler mağdura yönelik pişmanlık dile getirdikleri, özür diledikleri ve davranışlarını telafi etme niyeti gösterdikleri hatta zorbalık yapan birine şahit olduklarında müdahale edeceklerini açıkça ifade etmiştir.

Başlangıçta sessiz kalma ve görmezden gelme eğilimi baskınken, ilerleyen haftalarda öğrencilerin söz almaya daha istekli oldukları, özellikle zorbalık vakalarında alternatif çözüm yollarını dile getirdikleri kaydedilerek öğretmen ya da rehber öğretmene bildirme yönündeki öneriler giderek artmasının yanı sıra diyalog kurma ve şiddetsiz iletişim girişimleri oturumların sonlarına doğru daha sık gözlenmiştir. Öte yandan tanık konumundaki öğrencilerin davranışlarında da değişim görülmüştür. İlk haftalarda “karışmam”, “ben de gülerim” gibi tutumlar öne çıkarken, süreç içerisinde “yanında dururum”, “dur yapma derim”, “uyarırım” şeklinde destekleyici ve müdahale edici tutumların arttığı kaydedilmiştir. Özellikle son haftalarda öğrencilerin zorbayı sözlü olarak uyarması, mağdurun yanında konum alması, mağduru bilinçlendirmesi ve gerektiğinde yetkili kişilere bildirme davranışı göstermesi gözlemlerle kaydedilmiştir.

Tüm bunların yanı sıra empati düzeylerinde de gelişim göze çarpmaktadır. Başlangıçta mağdurun yaşadığı duygulara yönelik

farkındalık sınırlı olup, ilerleyen haftalarda öğrencilerin mağdurun yerine kendilerini koyduklarını ifade ettikleri, zorbalığın etkileriyle birlikte dile getirdikleri ve şaka-zorbalık ayırımına daha net vurgu yaptıkları gözlemlenmiştir. Nitekim süreç içerisinde öğrencilerin etik değerlere ilişkin ifadelerinin de arttığı dikkat çekmiştir. Sözel ve davranışsal yansımalarında hoşgörü, saygı, sevgi, adalet ve sorumluluk gibi temel değerleri hem birbirlerine olan davranışlarıyla hem de sözel ifadeleriyle gözlenmiştir.

Uygulamanın son oturumunda her öğrencinin uygulama hakkındaki görüşleri alınırken özellikle kendisini “zorba” olarak tanımlayan bazı öğrencilerin, önceki davranışlarından pişmanlık duyduklarını ifade ettikleri, artık bu tür davranışları sürdürmek istemediklerini söyledikleri kaydedilmekle birlikte söz konusu öğrenciler, mağdurların yaşadığı duyguları fark ettiklerini, zorbalığın sonuçlarını daha iyi anladıklarını ve ilerleyen süreçte şiddet ya da alay yerine uzlaşa ve destek arayışına yönelmek istediklerini açıkça belirtmişlerdir. Sonuç olarak gözlem formundan elde edilen veriler, deney grubunda öğrencilerin oturum süreci boyunca hem sözel ifadeleri hem davranışları bakımından değişim geçirdiklerini göstermektedir.

2. Bulguların Yorum ve Değerlendirmesi

Önceki bölümde nicel ve nitel verilerden elde edilip ayrıntılı bir şekilde sunulan bulgulardan hareketle bu bölümde söz konusu bulgular, araştırma soruları ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmakta ve değerlendirilmektedir. Böylece uygulama sonucunda ortaya çıkan değişimlerin niteliği, yönü ve kapsamı daha açık hâle getirilerek uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi belirginleştirilmektedir.

2.1. Nicel Bulguların Yorumlanması

Nicel bulgulara baktığımızda uygulanan P4C temelli eğitimin zorbalığa ilişkin davranış ve algıları azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin izleme döneminde de korunduğu görülmektedir. Bu bağlamda örneklemin dengeli yapısı (deney n=20; kontrol n=20) ve başlangıç eşitliği bulguların iç geçerliğini desteklediğini ortaya koymaktadır. Nitekim Mann-Whitney U analizi, gruplar arasında ön testte anlamlı fark olmadığını göstermesi (Deney Ort.=16,75;

Kontrol Ort.=17,60; $z=-0,475$; $p=,635$) müdahale öncesi grupların başka bir ifadeyle p4c oturumlarının henüz başlamadığı zaman da zorbalığa maruziyet düzeylerinin istatistiksel olarak benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan madde düzeyindeki dağılımlara baktığımızda da bu tablo desteklenmektedir. Kontrol grubunda ön testten son teste geçişte madde seçenekleri büyük ölçüde sabit kalırken deney grubunda ise siber zorbalık, tehdit edilme, dışlanma, görmezden gelinme, alay edilme ve dedikoduya maruz kalma gibi maddelerde “kesinlikle katılmıyorum” cevaplarında belirgin bir şekilde artış görülmektedir. Bu artış, zorbalığa ilişkin olumsuz deneyim ve algıların geniş bir içerik düzleminde azaldığının işaretidir.

Uygulama sonrasındaki etkiye baktığımızda son testte gruplar arası fark anlamlı ve müdahale lehine bir sonuçla karşılaşılmaktadır. (Deney Ort.=10,00; Kontrol Ort.=16,60; $z=-4,026$; $p<,001$). Deney grubunun kendi içindeki değişim olarak ön test ve son test arasındaki düşüş istatistiksel olarak çok güçlü ve anlamlıdır. (Wilcoxon $z=-3,631$; $p<,001$). Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları ise anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir. ($z=-1,273$; $p=,203$). Bu bulgular, P4C temelli eğitimin kısa vadede zorbalığa maruziyet/algı göstergelerini anlamlı biçimde azalttığını ortaya koymaktadır.

Uygulamanın kalıcılığını ölçmek amacıyla altıncı haftada uygulanan gecikmeli son test diğer adıyla izleme testi ölçümünde deney grubunun ortalaması 10,00'dan 9,90'a düzey koruması gösterdiğinden bu değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir (Wilcoxon $W=18,0$; $p=,564$). Bu durum yani deney grubunun son test ve izleme testi arasında anlamlı bir değişimin olmaması sonucu müdahale etkisinin sürdüğünü ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda son testten izlemeye doğru küçük fakat anlamlı bir artış görüldüğünden ($W=0,0$; $p=,014$) bu artış zorbalık deneyimlerinin giderek arttığını göstermektedir. Bu bağlamda gruplar arası karşılaştırma, ön test ve son test arasındaki değişimde olduğu gibi izleme noktasında da deney grubu lehine güçlü ve kalıcı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bu açıdan ($U=35,0$; $p<,001$; rank-biserial $r=0,825$) $r=0,825$ değeri, etki büyüklüğünün çok büyük olduğunu göstererek müdahalenin kısa vadeli bir iyileşme ürettiğinin aksine altıncı haftada da anlamlı bir üstünlük sağladığını desteklemektedir.

Ön testte grupların benzer olması, içsel etki; deney grubunda ön testten son testteki düşüşün güçlü ve anlamlı olurken kontrol gru-

bunda bu türden bir değişimin olmaması, kalıcılık ve büyüklük; izleme ölçümünde deney grubunda etki korunurken kontrol grubunda artış görülmesi ve gruplar arası farkın çok büyük etki büyüklüğü ile izleme ölçümünde deney grubunda etkinin korunması bakımından bulguların üç düzeyde birleştiği açıktır. Bu çerçeve P4C yöntemiyle uygulanan zorbalığa yönelik değer temelli bir eğitimin zorbalığa maruziyet/algı göstergelerini azaltmada etkili ve kalıcı bir müdahale olduğunu göstermektedir. Öte yandan müdahale sonrasında gözlenen iyileşmenin uygulama sonrası geçen zamanla birlikte izleme noktasında da devam etmesi, kazanımların sınıf içi tartışma kültürü, gerekçelendirme ve karşıt görüşlere saygı gibi P4C'nin çekirdek bileşenleri üzerinden davranışsal ve bilişsel düzeyde içselleştirildiğini yansıtmaktadır. Madde düzeyi bulguların yaygın bir azalma örüntüsü sergilemesi, etkinin belirli bir alt boyuta değil, fiziksel, sözel, sosyal, siber zorbalık gibi farklı zorbalık türlerine yaygın biçimde etki ettiğini de göstermektedir.

Nicel analizlerin tamamı birlikte ele alındığında, P4C eğitiminin anlamlı, orta-büyük ölçekte bir iyileşme sağladığı ve bu iyileşmeyi en az altı hafta boyunca koruduğu görülmektedir. Deney grubunun hem son testte hem de izleme noktasında kontrol grubuna kıyasla anlamlı ölçüde daha düşük puanlar elde etmesi, müdahalenin etkili ve kalıcı olduğuna dair güçlü kanıt sunmaktadır. Bu nedenle P4C, lise düzeyinde zorbalıkla mücadelede uygulanabilir, etkili ve sürdürülebilir bir yaklaşım olarak değerlendirmek mümkündür.

2.2. Nitel Bulguların Yorumlanması

Nitel bulgular, P4C temelli uygulamanın öğrencilerin zorbalık olgusuna yönelik kavramsallaştırma, değerlendirme ve eylemsel açıdan çok katmanlı bir dönüşümü harekete geçirdiğini göstermektedir. Söz konusu dönüşüm başlıca; (i) dilsel-yorumlayıcı düzeyde meşrulaştırıcı kalıpların çözülmesi, (ii) bilişsel-duyuşsal düzeyde eleştirel, yaratıcı, iş birlikçi ve özenli düşünme (4C) göstergelerinin belirginleşmesi, (iii) davranışsal düzeyde onarıcı adalet, aktif tanıklık ve kurumsal başvuru stratejilerinin benimsenmesi ve (iv) kolektif düzeyde ise sınıf ortamında güven-aidiyet-orak değerlerin güçlenmesi eksenlerinde ortaya çıkmaktadır.

Uygulama öncesi “şaka ve “misilleme” söylemleri, zorbalığı sıradanlaştıran ve norm ihlalini normalleştiren bir çerçeve sunar-

ken uygulama sonrasında deney grubunda dil, etik sınırlar, başkasının incinebilirliği ve sorumluluk paylaşımı vurgularını içerecek şekilde yeniden düzenlendiği görülmektedir. Öğrencilerin “yanlış olduğunu fark ettim”, “özür diledim”, “telafi edeceğim” türü beyanları, söylemsel düzeydeki değişimin değer temelli bir içgörüyeye yaslandığını gösterirken bu geçiş, zorbalığın niyet üzerinden meşrulaştırılmasından (şaka/öç mantığı) etki ve sonuç odaklı etik değerlendirmeye (zarar, haksızlık, eşitsizlik) doğru bir kaymaya işaret etmektedir.

Uygulama sonrası 4C göstergelerinde derinleşme de görülmektedir. Örneğin eleştirel düşünmeye bakımından deney grubunda öğrenciler, zorbalığın gerekçelerini kanıt-gerekçe-sonuç örgüsüyle sorgulamaya başladığı ve “hak etti” veya “şakaydı” gibi yüzeysel açıklamalar yerini, “bu davranışın sonuçları nedir, hangi değeri ihlal eder?” sorularına bırakmaktadır. Bu fark eleştirel düşünmenin aktifleştirdiğini, değer odaklı akıl yürütmenin güçlendiğini göstermektedir. Yaratıcı düşünmenin somut yansımaları olarak sorun çözme dağarcığı, ikame edici barışçıl stratejiler (tatlı dille uyarı, arabuluculuk, onarıcı görüşme, öğretmene başvuru) ile genişlediği görülmektedir. Nitekim öğrencilerin tek kanallı “aynıyla karşılık” şemasından çıkarak çok-adımlı senaryolar üretmesi yaratıcı düşünmenin “alternatif üretme” ve “uygun bağlama göre seçme” alt boyutlarıyla uyumludur. İş birlikçi düşünme açısından ise tartışmalar, karşıt görüşleri gerekçelendiren ve ortak çözüm üretmeye yönelik bir etkileşim biçimine evrilererek öğrencilerin “hepimizin sorumluluğu var” ifadesine yönelişi, kolektif sahiplenme ve ortak norm inşası kapasitesinin arttığını göstermektedir. Bunun yanı sıra “kendimi onun yerine koydum”, “incinebilirlik” ve “iadeyi onarma” gibi özenli düşünmeyi yansıtan vurgular, empatik perspektif alma, duygulanımsal düzenleme ve etik duyarlılık göstergelerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda tüm bunlar, P4C eğitiminin etik ve özen boyutunun davranışa dönüştüğünün işaretidir.

Bulguların etik değer kazanımları bakımından yorum ve değerlendirmesi yapılacak olursa deney grubunda adalet anlayışı, “ceza/karşılık” ekseninden onarıcı adalet eksenine kayması ve öğrenciler, fail-mağdur ilişkisinde zararın görünür kılınması, sorumluluğun üstlenilmesi, özür-telafi ve güvenin yeniden tesisi süreçlerine odaklanması, zorbalığın yalnızca “hatalı eylem” olarak değil, ilişki dokusunda bir yarılma olarak kavrandığını; çözümün

de ilişki onarımı ve topluluk refahı üzerinden tasarlandığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda normatif düzeyde saygı, adalet, sorumluluk, özdenetim ve empati değerlerinin iletişimsel ve davranışsal yansımaları arasında uyum arttığı görülmektedir.

Zorbalık sadece zorba ve mağdurdan ibaret bir problem olmayıp izleyenler, öğretmenler ve okul ikliminde bu dinamiği şekillendirdiğinden zorbalık ekolojisinde “tanık” rolü belirleyicidir. Deney grubunda zorbalığa şahit olup da müdahale etmeyerek zorbalığın sürmesine zemin hazırlayan veya normalleştiren pasif tanıklıktan zorbayı uyararak sınır koyan, mağdurun yanında olarak savunucu ve olayı güvenilir bir yetişkine veya kuruma bildirerek raporlayarak çözüme başvuran tanıklığa geçişin görülmesi zorbalığın meşrulaştırılmasını engelleyen, müdahale ve bildirim odaklı bir iklimin oluştuğuna işaret etmektedir. Gözlenen bu dönüşüm, bireysel 4C yetkinliklerinin sosyal sınıf ölçeğinde kolektif bir normatif standarda dönüştüğünün göstergesidir. Başka bir ifadeyle söz konusu değişim, zorbalık karşısında eleştirel tavır, yaratıcı çözüm üretme, işbirlikçi eylem ve özen yöneliminin ortak normatif standart olarak yani olması gereken kurallar olarak benimsendiğini göstermektedir. Kontrol grubunda süreklilik gösteren pasiflik, müdahale olmaksızın davranış ve algının kendiliğinden değişmediğini, deney grubundaki değişimin müdahale-ilişkili olduğunu desteklemektedir.

Deney grubu öğrencileri zorbalığı sadece bir olay olarak görmekten öte kişi, ilişki ve okul-toplum düzeylerinde etkileri olan sosyal bir sorun olarak görmeye başlayarak zorbalığın güven ve aidiyeti aşındırdığı ve toplumsal düzlemde eşitsizlik/adaletsizlik döngülerini besleyebildiği yönünde daha kapsamlı değerlendirmeler yapmaktadır. Bu bulgu ise öğrencilerin kazandığı değerleri bağlamlar arası olarak aktarabildiklerine, neyin doğru neyin yanlış olduğunu gerekçeli olarak kavradıklarına işaret etmektedir.

Davranışsal yerleşme ve kalıcılık bağlamında baktığımızda izleme ölçümünde deney grubunda gözlenen devamlılık, değişimin alışkanlık ve senaryo temelli karar verme düzeyine içselleştigine işaret etmektedir. Özellikle uyarı-diyalog-kurumsal bildirim-onarıcı görüşme kalıbı olan “adım adım” çatışma çözümü, öğrencilerin durumsal muhakeme ve öz-düzenleme becerilerinin istikrarlı biçimde devreye girdiğini göstermektedir. Nicel bulgularla örtüşen bu nitel örüntü, müdahale etkisinin sürdürülmesine dair güçlü bir açıklama sunmaktadır.

2.3. Karma Yöntem Bulgularının Sentezi

Nicel ve nitel bulgular birlikte ele alındığında, P4C temelli sürecin zorbalıkla ilişkili göstergelerde kısa vadeli bir azalma üretmekle kalmayıp öğrencilerin düşünme biçimlerini, değer yönelimlerini ve sınıf içi etkileşim normlarını dönüştürerek bu azalmayı izleme aşamasında da koruduğu açıktır. Nicel analizler, deney grubunda ön testten son teste anlamlı bir düşüş göstermekle birlikte bu düşüşün izleme testiyle de korunduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim olmamakla birlikte son testten izlemeye doğru küçük fakat anlamlı bir artış olduğunu görülmektedir. Bu nicel desen, nitel bulgularla birlikte incelendiğinde anlaşılır bir düzleme ulaşılmaktadır: P4C oturumları, öğrencilerde eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünmeyi etkinleştirerek normatif muhakemeyi veya olaylara yönelik gerekçeli düşünme becerini derinleştirmektedir. Bu bağlamda söz gelimi öğrenci yüzeysel olarak “sessiz kalmak kötü hissettiriyor” demek yerine “sessiz kalmak adaleti zedelediğinden tanığın uygun biçimde müdahale etmesi hem zarar vermemek hem de mağduru gözetmek açısından gereklidir” diyerek eleştirel düşünmenin bir getirisi olan gerekçeli eyleme yönelmektedir. Başka bir örnekle “dalga geçmek kötüdür” diyerek gerekçesiz yüzeysel bir çıkarım yerine “Alay saygı ve zarar vermeme ilkelelerini ihlal ettiğinden özür dileyip telafi ederek bir daha tekrar etmemem gerekir.” şeklinde daha derin nedensel bağlantılara dayalı hem düşünsel hem eylemsel çıkarımlara yönelmektedir. Bu açıdan ortaya çıkan bulgulara baktığımızda öğrenciler zorbalığın niye yanlış olduğunu temellendirebilme potansiyeline ulaşmakla birlikte pratik eyleme dönüştürdükleri açıktır.

Nitel veriler, nicel sonuçların arkasındaki “nasıl” sorusunu cevaplarlarken üç noktada derinlik kazandırmaktadır. Bunlardan ilki uygulama öncesinde yaygın olan “şakaydı/karşılık verdim” türü meşrulaştırıcı söylemlerin çözülmesiyle öğrencilerin ifadeleri, zarar, saygı, adalet ve sorumluluk gibi etik ilkeleri görünür kılan bir çerçeveye evrilmesidir. Bu geçiş, toplam zorbalık puanlarındaki düşüşün salt belirti tarzı bir gerileme olmasının aksine norm ihlalini anlamlandırma biçiminde yapısal bir değişim olduğunu düşündürmektedir. İkinci olarak, 4C göstergelerinde belirginleşen gerekçe sunma çizgisinde eleştirel sorgulama, şiddetsiz ve çok adımlı çözüm seçenekleri üreten yaratıcı düşünme, ortak norm inşasını önceleyen iş birliği ve mağdurun incinebilirliğine duyarlı

özenli düşünme-davranış eylemi “aynıyla karşılık” kalıbından “uyarı-diyalog-rapor-onarıcı görüşme” dizisine doğru yer değiştirmesini açıklayan niteliktedir. Üçüncü olarak, zorbayı uyarma, mağdurun yanında konumlanma ve yetkili kanalları işletme gibi tanıklığın pasiften savunucuya dönüşmesi, sınıf düzeyinde koruyucu normların yerleştiğini ve istatistiksel kalıcılığı destekleyen sosyal bir eşik oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubunda öğrenciler sadece “yapmama” yönünde bir özdenetim başka bir deyişle kendini durdurma veya engelleme gibi irade kontrolü yaşamayıp aynı zamanda değer temelli bir “ne yapmalıyım?” muhakemesini içselleştirdiğinden onarıcı eylemi ve savunucu tanıklığı alışkanlık düzeyinde sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Bu da saygı, adalet, empati, özdenetim ve sorumluluk gibi etik değer kazanımlarının dille sınırlı kalmayıp eylemle tutarlı hale geldiğini, dil-değer-davranış üçlüsünün eşzamanlı ve etkileşimli olarak değiştiğinin yansımasıdır. Kontrol grubunda son testten izlemeye doğru gözlenen artış ise, meşrulaştırıcı dilin çözülmemesi ve pasif tanıklığın sürmesi nedeniyle yeniden maruziyet riskinin canlı kaldığına işaret etmesi nedeniyle, müdahale yapılmadığında sınıf normlarının kendiliğinden olumlu yönde evrilmediğini tam tersi daha da olumsuzlaşabileceğini göstermektedir.

P4C’nin zorbalık problemini azaltmadaki rolü, semptomatik bir geriletmeden başka bir ifadeyle görünür belirtileri azaltmaktan ziyade değer yönelimlerini ve ilişkisel süreçlerini bir yeniden yapılandırma olarak kavranmalıdır. Soruşturmaya dayalı diyalog, gerekçelendirme ve karşıt görüşle saygılı yüzleşme gibi P4C dinamikleri öğrencilerin bilişsel-ahlaki gelişimini tetiklemenin yanında yaratıcı ve işbirlikçi çözüm üretimi sınıfın kolektif eylem kapasitesini artırmaktadır. Özenli düşünme ise empatiyi geliştirme bakımından mağdurun bakış açısından incinebilirliği görünür kılıp onarıcı adaleti sağlamaktadır. Bu mekanizma, okul ikliminde güven ve aidiyeti yükselten, normların görünürlüğünü artıran ve sonuçta zorbalık göstergelerini kalıcı biçimde azaltan bir döngü üretmektedir.

P4C’nin 4C bileşenleri yoluyla etik muhakemeyi güçlendirdiğini ve değerlerin davranışa tercüme olduğunu rapor eden çalışmalarla karşılaştırıldığında, bu araştırmanın farklılığı izleme aşamasındaki büyük etkinin nitel bulgularla açık biçimde ilişkilendirilmiş olmasıdır. Buna ek olarak, karma yöntem yazınında önerilen “bütünleştirici çıkarım” (meta-inference) ilkelerine uygun biçimde, burada

nicel eğrilerin altındaki nedenler nitel temalarla açıklanarak etkiyle birlikte etkiyi üreten süreçler de görünür kılınmıştır.

Sonuç olarak, nicel ve nitel verilerin sentezi P4C’nin zorbalıkla mücadelede etkili ve sürdürülebilir bir pedagojik yol sunduğunu; bu etkinin bilişsel, sosyal ve ahlaki boyutlarda eşzamanlı bir dönüşüm üzerinden gerçekleştiğini kanıtlayan niteliktedir. Böylece bu sentez, P4C’nin zorbalık problemi karşısındaki müdahaleci etkisi ilgili kuramsal çerçeveye ilişkilendirilen nicel ve nitel kanıtlar temelinde, izleyen bölümde derinlemesine incelenmesine imkân tanımaktadır.

3. Bulgulardan Hareketle P4C’nin Zorbalık Problemine Etkisi

Bu araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular, P4C yaklaşımının zorbalık problemi karşısında çözüm olabileceğini göstermektedir. Analiz sonuçlarından anlaşılabileceği üzere gerek öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gerekse ahlaki yönelimlerinde köklü bir dönüşüm yarattığını açıkça ortadadır. Nitekim bu sonuçlar, P4C’nin etik temelli öğrenme süreçleri aracılığıyla bireyin hem kendine hem de başkalarına yönelik sorumluluk bilincini güçlendirdiğini, kanıtlamakla birlikte okul ortamında da demokratik bir diyalog ve onarıcı adalet kültürü oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, elde edilen veriler P4C’nin zorbalıkla mücadelede etkili, kalıcı ve değer temelli bir çözüm modeli sunarak öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarında dönüşüm yarattığını somutlaştırmaktadır. Peki bu dönüşümün nedeni nedir?

Elde edilen bulgularda yapılan analizler, zorbalık davranışlarının azalmasının salt disipliner bir sonuç olmadığını başka bir ifadeyle tek bir disiplinin beklenen bir sonucu olarak değil, söz konusu dönüşümün öğrencilerin düşünme biçimlerinde gerçekleşen bilişsel yeniden yapılanmanın yani düşünme biçimlerinde gerçekleşen değişimin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Lipman, düşünme öğretimine yönelik çıkarımlarında felsefi soruşturma sürecinin öğrencileri “ne düşüneceklerinin” yanında “nasıl düşüneceklerini de” öğrenmeye yönlendirdiğini ileri sürmekle birlikte bu yolla eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin, bireysel davranışlar üzerinde dönüştürücü bir etki yarattığını belirtmiştir.¹⁶ İşte bu

¹⁶ Lipman, *Thinking in Education*, 2003.

araştırmada gözlenen değişim, özellikle zorbalığın “şaka” veya “misilleme” olarak meşrulaştırılmasından, “zarar” ve “adalet ihlali” olarak kavramsallaştırılmasına geçiş, Lipman’ın bu savını somut ve deneysel bir biçimde doğrulamaktadır. Öyleyse P4C, öğrencilerin bilişsel çerçevelerinde yerleşik olan tepkisel kalıpları sorgulatarak, onları akıl süzgecinden geçirmeye yönelterek gerekçeli biçimde temellendirmesini sağlamaktadır.

Bu noktada bireyin ahlaki olgunluğa, dışsal otoriteye dayalı davranıştan içselleştirilmiş evrensel ilkelere dayalı muhakemeye geçişle ulaştığını ileri süren Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramı, P4C’nin etkisini açıklamak için önemli bir referanstır.¹⁷ Çünkü P4C oturumlarında öğrencilerin “adalet”, “yardımseverlik” “dayanışma”, “saygı” ve “sorumluluk” gibi kavramları kendi deneyimlerini temele alarak tartışmaları, onları söz konusu üst düzey bilişsel aşamaya yani dayatılan veya kalıplaşmış tanımları bir kenara bırakıp sorgulayabilme aşamasına taşımaktadır. Öte yandan Trickey ve Topping’ın yaptığı çalışmada P4C’nin akıl yürütme, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin kazanımını sağlayan, böylece bilişsel gelişimi hızlandıran, sosyal ve duygusal gelişimi desteklediğini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ortaya koymuştur.¹⁸ Çalışmadaki öne çıkan bu bulgular, araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Nitekim öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi içinde akıl yürütme becerilerinin gelişmesi sonucunda zorbalık davranışını artık yalnızca kurala aykırı bir eylem olarak değil, etik bir ihlal olarak değerlendirmeye geçişi, ahlaki muhakemenin bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır.

P4C’nin zorbalık problemine etkisinin ikinci boyutu, öğrencilerde gelişen empati temelli etik duyarlılıkla özenli düşünme açısından belirginleşmektedir. Nitekim Splitter ve Sharp’ın açısından P4C bilişsel ve duygusal bir eğitim modeli olup “özenli düşünme”nin bireyin başkalarının duygularını anlamasına ve bu anlayışı davranışına yansıtmasını olanak sağladığını belirtilmiştir.¹⁹ Bu

¹⁷ Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Harper & Row, 1981.

¹⁸ Steve Trickey and Keith J. Topping, “Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10–12 Years,” *British Journal of Educational Psychology* 77, no. 2 (2007): 271–288, <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>

¹⁹ Laurance J. Splitter ve Ann M. Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, Australian Council for Educational Rese-

açıdan araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin “incinebilirlik”, “özür”, “telafi” ve “onarım” gibi ifadelerle yönelmesi, bu sürecin en temel yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu sonucu, Lone ve Burroughs’un P4C uygulamasının öğrencilerde “etik empati” geliştirdiğine ilişkin analizleriyle de desteklemek mümkündür. Onlara göre P4C, öğrencilerin başkalarının bakış açısından düşünme yani empati temelli düşünme kapasitesini genişleterek yargılanmayacağını bilmek, kendini güvende hissetmek gibi ahlaki davranışın duygusal önkoşullarını güçlendirmektedir.²⁰ Bu yönüyle eğitimin toplumsal yaşamın pratiği olduğunu vurgulayan Dewey açısından ahlaki gelişim, bireyin deneyim yoluyla toplumsal ilişkilerde sorumluluk bilinci kazanmasıyla mümkündür.²¹ İşte P4C’nin sorgulamaya yönelik deneyim temelli yapısı, düşünsel ve duygusal düzeyde aynı anda yapılandırarak zorbalık karşısında etik farkındalığın yerleşmesini mümkün kılmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde ortaya koyulduğu üzere zorbalık, fail ve mağdur arasındaki ilişkiyle sınırlı olmayıp fail ve mağdura ek olarak gözlemciler, okul iklimi ve grup normlarıyla şekillenen sosyal bir olgudur. Bu nedenle, zorbalığın azaltılmasında bireysel farkındalığın ötesine geçmek gerekmektedir. Bu noktada örneğin bir okulda zorbalığın alışlagelmiş bir durum olarak kabullenilmesi ve müdahale edilmemesi gibi kolektif normların dönüştürümü kritik bir öneme sahiptir. Araştırma bulgularında, P4C yöntemi sayesinde alınan eğitimler sonucunda öğrencilerin “pasif tanıklıktan” “savunucu tanıklığa” geçiş göstermesi, zorbalığı meşrulaştıran her türlü eğilime karşı sınıf düzeyinde etik normları yeniden inşa edildiğini göstermektedir. Bu durum, Cam’in P4C’nin onarıcı adalet kültürünü başka bir deyişle suça karşılık ceza yerine zarara karşılık onarım teşvik eden, yanlış davranışın mağdur-fail-topluluk üzerindeki etkilerini dikkate alarak zararın giderilmesine yönelik iyileştirmeyi teşvik eden pedagojik bir süreç olduğu yönündeki tespitini doğrulamaktadır.²² Çünkü P4C uygulama yöntemi gereği bireysel farkındalığı topluluk ölçeğinde pay-

arch, 1995.

²⁰ Jana Mohr Lone ve Michael D. Burroughs, *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools*, Rowman & Littlefield, 2016.

²¹ John Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, 1916.

²² Philip Cam, *Philosophy Park: A Beginner’s Guide to Great Thinkers and Big Ideas*, ACER Press, 2015.

laşılan bir etik normlar sistemi sunmaktadır. Benzer şekilde Lovat ve Toomey değerler eğitimi ile nitelikli öğretim arasındaki “çift sarmallı etki” modeline dikkat çekmektedir. Söz konusu eser de öğretimsel süreçlerin hem bilişsel hem de etik boyutlarıyla da ele alınması gerektiği vurgulanarak karakter gelişimi için eğitim ve öğretimin değer temelli bir bilişsel öğretimin gerekliliğine dikkat çekilmektedir.²³ Bu modelin gereklilik olarak sunduğu eğitimin hem bilgi aktarması hem de etik duyarlılık kazandırması yönündeki ihtiyaç araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin özür dileme, onarma, arabuluculuk ve kurumsal bildirim gibi davranışlara yönelmesi, öğrenmenin etik duyarlılık kazanımını göstermektedir. Bununla birlikte bulgular, söz konusu duyarlılığın düşünsel düzeyde sınırlı kalmayıp davranışsal pratiğe dönüştüğünü de göstermektedir.

Elde edilen bulgular, P4C’nin zorbalık problemine yönelik etkisinin yalnızca bireysel gelişimle birlikte sınıf kültüründe de bir yeniden yapılanma yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin ortak tartışmalar yoluyla iş birlikçi biçimde davranışların doğru ve yanlışlığı üzerine gerekçeli bir uzlaşma üretmesi, okul ortamında demokratik bir etik kültürün inşa edildiğini göstermektedir.

UNESCO’nun *Global Citizenship Education* raporunda vurgulandığı üzere, daha adil ve barışçıl bir dünya için bireysel gelişimin yanında toplumsal düzeyde bir dönüşümün hedeflenmesi gerekmektedir. Bu hedef için söz konusu raporda bilişsel, sosyal ve davranışsal olmak üzere 3 temel öğrenme boyutuna odaklanılıp bu üç temel boyutun eğitime entegre edilmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Çünkü demokratik okul kültürü, diyalog temelli etik farkındalık kazanımının güçlendirilmesiyle mümkün olmakla birlikte yaşatarak öğrenme aracılığıyla küresel düzeyde dönüşüm hedefine ulaşmak mümkündür.²⁴ İşte P4C oturumları bu tür bir kapsayıcı, etik topluluk inşasının nasıl gerçekleştirilebileceğine dair güçlü bir örnektir. Öyle ki bu araştırmada ilk oturumdan itibaren gözlenen güven, aidiyet, saygı, dayanışma ve iş birliği temelli sınıf iklimindeki değişimle birlikte nicel ve nitel analiz sonuçları söz konusu dönüşümün en somut göstergeleridir.

Zorbalığa ilişkin davranış ve algı göstergelerindeki azalmanın

²³ Terry Lovat ve Ron Toomey, *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*, Springer Science+Business Media, 2009.

²⁴ UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*, UNESCO Publishing, 2015.

izleme döneminde de korunmuş olması, P4C’nin kısa süreli bir müdahale olmadığını ortaya koyması, P4C yönteminin kalıcı bir etik bilinç geliştirme sağladığını göstermektedir. Nucci ahlaki gelişimi ceza baskısı, otorite baskısı veya ödül beklentisi gibi dışsal kontrol mekanizmalarının ötesinde bireyin kendi eylemlerini etik ilkeler doğrultusunda temellendirebilme veya gerekçe sunabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır.²⁵ Bu durumda ahlaki gelişim, dışarıdan gelen bir zorlamayla değil, bireyin içsel motivasyonu, bilişsel değerlendirebilme yetisi ve etik farkındalığıyla gelişmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, deney grubu öğrencilerinin son testlerinde kendi davranışlarına yönelik yaptığı değer merkezli temellendirmeler P4C’nin bu özerk ahlaki bilinci güçlendirdiğinin açık bir göstergesidir. Çünkü bir eylemin yapılma nedeni “öğretmenin kızacak olması” “ceza alma korkusu” gibi gerekçelerle değil, etik değer temelli temellendirmelere dayanmalıdır. Ancak bu türden bir süreçte bireysel etik gelişimi aşarak toplumsal düzeyde de dönüşüm yaratmak mümkün hale gelebilmektedir. Bu açıdan zorbalık karşısında öğrencilerin sergilediği dayanışma, savunuculuk ve ortak sorumluluk, P4C’nin öğrenciyi değerleri içselleştirmiş bir birey haline getirmekle kalmayıp sınıfın “topluluğu etik bir yapı” olarak saygılı, güvenli, adil bir topluluk haline getirdiği de göstermektedir. Böylelikle P4C, Dewey’in okulun demokratik toplumun minyatürü olduğuna yönelik görüşünü pratik düzlemde somutlaştırmaktadır.²⁶

P4C’nin zorbalık problemine karşı bilişsel farkındalık, duyuşsal perspektif ve davranışsal içselleşme eksenlerinde eşzamanlı bir dönüşüm yarattığı açıktır. Bu çok katmanlı etkiyle birlikte öğrenciler, düşünme biçimlerini ve toplumsal ilişkilerini yeniden biçimlendirerek zorbalığın neden yanlış olduğunu daha iyi anlayıp buna uygun davranışlar göstermeye başlamıştır. Bu açıdan öğrenciler, zorbalığın etik bir problem olduğunu fark ederek, herhangi bir zorbalık olayında tepki verme, mağdura destek olma ve kendi davranışlarını da gözden geçirme yönünde ilerleme sağlamıştır. Böylece P4C, eğitimin bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını, ahlaki farkındalığın ve toplumsal duyarlılığı geliştirdiği yanını yeniden hatırlatan bir model olarak öne çıkmaktadır. Çünkü eğitim, her şeyden önce öğrencinin doğru-yanlış üzerine düşünmesini ve bu

²⁵ Larry P. Nucci, *Education in the Moral Domain*, Cambridge University Press, 2001.

²⁶ John Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, 1938.

muhakeme sonucunda davranışlarını şekillendirme olanağı sunduğundan bu olanağın P4C yöntemiyle değerlendirilmesinin sonucu olarak toplum içinde sorumlu, başkalarına karşı duyarlı bireyler yetiştirmeye olanak sağlamaktadır. Sonuç olarak araştırma bulgularıyla da ortaya çıkan P4C'nin bu niteliği, zorbalık gibi sosyal sorunların mücadelesinde, bireyin ahlaki duyarlılığa dayalı bakış açısı ve davranış geliştirme kapasitesini geliştirmesi bakımından kritik bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularından hareketle P4C'nin zorbalık problemi karşısındaki rolü, P4C'nin değer kazanımını destekleyen yönlerini daha detaylı incelemeyi gerektirmektedir.

3.1. P4C'nin Etik Değer Kazanımındaki Rolü

Etik değer kazanımını sağlamaya yönelik öne çıkan “değerler eğitiminin” sistematik ve kuramsal bir alan haline gelmesi 20. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Bu dönemde özellikle Durkheim'in eğitimi toplumsal düzenin sürekliliğini sağlayan temel bir ahlaki kurum olarak konumlandırmasıyla okul, bilgi aktarımının yanında bireylerin toplumsal normları, ortak idealleri ve ahlaki ilkeleri içselleştirdiği bir “ahlaki topluluk” olarak öne çıkmaktadır.²⁷ Bu yaklaşım, değerler eğitiminin toplumsal işlevini belirginleştirerek, eğitimi bireyi kendini toplumun bir parçası olarak ve “kollektif bilinç” (*conscience collective*) yani ortak değer ve kuralları öğrenip benimsemesine yardımcı olan bir süreç olarak görmüştür. Bu bakımdan Durkheim'in düşüncesi değerler eğitiminin sosyolojik temellerine öncülük ederek eğitimin bireysel gelişimle sınırlı kalmayıp toplum-sal bütünleşme süreci olduğunu ortaya koymuştur.

Durkheim'la aynı dönemde John Dewey, eğitimi demokratik toplumun bir parçası olarak değerlendirmiştir. Dewey, eğitimi bireylerin katılım, iş birliği ve sorumluluk bilincini deneyim yoluyla geliştirdikleri dinamik bir süreç olarak tanımladığından ona göre okul, demokratik değerlerin yaşanarak öğrenildiği bir topluluk ortamına karşılık gelmektedir.²⁸ Bu bakış açısı, değerlerin öğretim yoluyla aktarılmasından ziyade, bireyin deneyim ve etkileşimle değerleri anlamlandırmasını, bu sayede de içselleştirmesi-

²⁷ Émile Durkheim. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1922.

²⁸ John Dewey. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916.

ni vurgulamaktadır. Böylece Dewey, okula yüklediği anlamla birlikte değerler eğitime deneyimsel, etkileşimsel ve demokratik bir öğrenme boyutu kazandırıp, eğitimin ahlaki ve toplumsal yönünü bütünleştirici bir çerçeveye yerleştirmiştir.

20.yüzyılın ortalarına gelindiğinde, değerler eğitimi giderek psikolojik temellere dayalı bir kuramsal çerçeve kazanmıştır. Ahlaki gelişimin bilişsel gelişim süreçleriyle paralel ilerleyerek çocukların ahlaki yargılarının yaş ve deneyimle birlikte evrimleştiğini öne süren Piaget, ahlaki gelişimi “heteronom” -otoriteye dayalı- ve “otonom” -içselleştirilmiş- ahlak dönemleriyle açıklayıp, bireyin dışsal otoriteye bağlı davranışlardan, içselleştirilmiş etik ilkelere dayalı özerk davranışlara geçişini betimlemektedir.²⁹ Piaget’nin bilişsel temelli bu yaklaşımını sistematik biçimde geliştiren Kohlberg altı aşamalı ahlaki gelişim modeli ile değerler eğitiminin bilimsel temelini güçlendirdiği görülmektedir. Kohlberg’e göre ahlaki akıl yürütme, bilişsel bir süreçtir ve birey, evrensel etik ilkeleri anlama ve değerlendirme kapasitesini geliştirdikçe daha üst düzey ahlaki yargılara ulaşmaktadır.³⁰ Bu bakış açısı ise değerlerin otorite tarafından dayatılan kurallar olarak değil, bireyin kendi düşünme süreçleriyle kazanıldığını ortaya koymaktadır. Böylece değer kazanımına yönelik bakış, zaman içerisinde bilişsel ahlak gelişimi kuramı aracılığıyla normatif öğretilen uzaklaşarak bireyin aktif katılımına dayanan sorgulayıcı bir öğrenme sürecine dönüştüğü görülmektedir.

1980’lerden itibaren değerler eğitimi, toplumsal değişimlerin, eğitim politikalarının ve kültürel çeşitliliğin etkisiyle yeniden tanımlanmıştır. Thomas Lickona öncülüğünde gelişen karakter eğitimi hareketi, bireylerin ahlaki yargıları yargıları davranışlarına yansıtma amaçlamıştır. Lickona, öğrencilerin değerleri gözlem, model alma ve yaşantı yoluyla içselleştirmelerine yönelik gereklilik bakımından değerlerin salt öğretim konusu olamayacağını savunmuştur.³¹ Bu açıdan karakter eğitimi yaklaşımı, değerler eğitimi bilgi düzeyden çıkararak davranışsal düzeyde bütüncül bir boyut kazandırmaktadır.

Bu dönemde aynı zamanda değerler eğitimi bireyin kişisel, ah-

²⁹ Jean Piaget. *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press, 1932.

³⁰ Lawrence Kohlberg. *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. New York: Harper & Row, 1981.

³¹ Thomas Lickona. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991.

laki ve toplumsal yönelimlerini şekillendiren ilkelerin bilinçli biçimde kazandırıldığı planlı bir süreç olarak gören, Halstead ve Taylor değerler eğitiminin kavramsal sınırlarını ve içeriğini sistematik biçimde tanımlayarak alana kuramsal bir çerçeve kazandırdıkları görülmektedir.³² Bu nedenle söz konusu perspektif, değerler eğitiminin sadece ahlak öğretiminin bir alt kolu değil, bağımsız bir pedagojik alan olarak kabul edilmesinin önünü açarak eğitimi bilgi aktarımından çok, değer inşası ve kimlik gelişimi süreci olarak ele alan çağdaş yaklaşımlara teorik bir temel sağlamıştır.

Eğitimin temel hedeflerinden biri bireylerin bilişsel yeterliklerinin yanı sıra ahlaki ve insani yönelimlerini de geliştirmektir. Bu nedenle eğitimin bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp bireyin değerler sistemi, tutumları ve etik duyarlılığının inşasına katkı sağlaması gerekmektedir. Bu noktada karşımıza çıkan değerler eğitimi, bireylerin etik davranışlar sergileyebilmeleri için gerekli olan temel ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu bağlamda değerler eğitimi, bireyin hem kendisiyle hem de toplumsal çevresiyle kurduğu ilişkide rehberlik eden temel ilkelerin kazandırılmasını kapsamaktadır.³³ Nitekim değerler, bireyin davranışlarını yönlendiren ve toplumsal yaşamın sürekliliğini sağlayan normatif ölçütlerle karşılık gelmektedir.³⁴ Bu nedenle değerler eğitimi, bireyin dünyayı anlamlandırma biçiminin, ahlaki duyarlılığının ve toplumsal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi sürecidir. Bu süreçte birey kendi eylemleri ve başkalarıyla ilişkilerine yönelik etik bir farkındalık kazanmaktadır. Bu yönüyle değerler eğitimi, insanın bilişsel, duygusal ve toplumsal bütünlüğünü hedefleyen çok boyutlu bir eğitim alanı olarak kabul edilmektedir.³⁵

Değerler eğitimi adalet, eşitlik, özgürlük, dürüstlük, saygı, sorumluluk, empati ve dayanışma, yardımseverlik gibi temel insani değerleri kapsayan kavramları içermektedir. Söz konusu değerler,

³² J. Mark Halstead ve Monica J. Taylor. *Values in Education and Education in Values*. London: Falmer Press, 1996.

³³ a.g.e., s.13-26.

³⁴ Milton Rokeach, *The Nature of Human Values*, New York: Free Press, 1973; Shalom H. Schwartz, "Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries," in *Advances in Experimental Social Psychology*, C. 25, ed. Mark P. Zanna, San Diego: Academic Press, 1992, s. 1-65.

³⁵ Terence Lovat, Ron Toomey, *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*, Dordrecht: Springer, 2009, s. 3-12, 25-32.

bireyin kişisel bütünlüğünün yanında toplumsal uyumunu destekleyen normatif ilkelerdir. Örneğin adalet ve eşitlik, bireyin başkalarıyla ilişkilerinde hakkaniyet ilkesini temel almasını sağlarken; empati ve dayanışma, toplumsal yaşamın birlik ve beraberlik temelli niteliğini güçlendirmektedir. Saygı ve sorumluluk ise bireyin hem özgürlüğünü hem de toplumsal bağlılığını dengelerken dü-rüstlük ve yardımseverlik bireyler arası güvenin temelini oluşturmaktadır. Toplumsal yaşamın işleyişine katkı sağlayan bu değerler, bireyin ahlaki muhakeme becerilerini geliştirerek doğru ile yanlış ayırt etmesiyle birlikte başkalarının haklarına saygı duyması, adil kararlar alması, sorumluluk bilinci kazanması, farklılıkları anlamasına zemin hazırlamaktadır. Böylece birey, kişisel cı-kardan ortak bir iyilik anlayışı etrafında toplumsal refahı da önemseyen bir kimlik geliştirme olanağına sahip olmaktadır. Sonuç olarak değerler eğitimi, yalnızca “doğru davranış” öğretmekten ziyade, bireyin yaşamında anlam, yönelim ve amaç geliştirmesini sağlayan felsefi bir zemine dayanmaktadır.³⁶

Bireysel düzeyde ahlaki olgunluk geliştirmeyi sağlayan etik değer kazanımı toplumsal düzeyde demokratik kültürün ve insan haklarının içselleştirilmesini de mümkün kıldığından değerler eğitimi, eleştirel düşünme, empati ve sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu beceriler, bireyin yalnızca bilişsel yeterliklerini değil; aynı zamanda etik muhakeme, toplumsal duyarlılık ve demokratik katılım becerilerini de güçlendirmektedir.³⁷ Nitekim çağdaş araştırmalar, değerler eğitiminin öğrencilerde sosyal sorumluluk bilinci, empatik anlayış ve eleştirel yansıtma yetilerini geliştirdiğini göstermektedir.³⁸ Bu bağlamda değerler eğitimi, 21. yüzyılın gerektirdiği çok boyutlu öğrenme anlayışının ahlaki temellerini oluşturmakta; bireyin bilgiyle eylemi, düşünceyle etik duyarlılığı bütünleştiren bir bilinç düzeyine ulaş-

³⁶ James Arthur, Kristján Kristjánsson, Tom Harrison, Wouter Sanderse, David Wright, *Teaching Character and Virtue in Schools*, London: Routledge, 2017.

³⁷ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York: Bantam Books, 1991; Wiel Veugelers, “Educational Theory and the Practice of Democratic Citizenship Education,” *European Journal of Education*, C. 43, S. 2, 2008, s. 225–240.

³⁸ Larry P. Nucci, *Education in the Moral Domain*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, s. 102–110, 205–210; Terence Lovat, Ron Toomey, *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*, Dordrecht: Springer, 2009, s. 3–12, 25–32.

masını sağlamaktadır.

Değerler eğitimi, bireyin salt bilgi birikimine sahip olmasını değil, bu bilgiyi yaşamla ilişkilendirerek anlamlandırmasını ve etik bir yönelim doğrultusunda davranışa dönüştürmesini amaçlayan bir eğitim alanını kapsamaktadır. Eğitimin en temel hedeflerinden biri olan “iyi insan” yetiştirme ideali, değerler eğitimi aracılığıyla somut bir içerik kazanması bakımından değerler eğitimi, eğitimin bilişsel yönünü tamamlayan ve ona ahlaki bir derinlik kazandıran boyutu temsil etmektedir.³⁹

Değerler eğitimi, insanın varoluşuna anlam kazandıran ahlaki ilkelerin içselleştirilmesini hedeflemektedir. Aristoteles’ten bu yana “erdem” kavramı eğitimin merkezinde yer alıp bireyin bilgi kadar karakter açısından da geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda değerler eğitimi, bireyin düşünme ve eylem biçimlerini bir bütünlük içinde ele alarak onun ahlaki özerkliğini başka bir deyişle bireyin doğru-yanlış konusunda dışsal otoritelerden bağımsız biçimde seçim yapabilmesini desteklemektedir. Öte yandan eğitim, dışsal davranışları düzenleyen bir süreç olmakla birlikte bireyin içsel yönelimini ve etik bilincin gelişimini inşa eden bir alandır.⁴⁰ Bu bağlamda toplumsal açıdan değerler eğitimi, ortak yaşamın sürdürülebilirliği için vazgeçilmezdir. Çünkü toplumsal düzenin devamı, bireylerin etik ilkeleri benimsemesine bağlı olarak şekillenmektedir. Durkheim için eğitimin toplumu bir arada tutan “kollektif bilinç”i güçlendirdiğini, bu nedenle değerlerin aktarımının toplumsal dayanışmanın ön koşulu olduğunu.⁴¹ Değerler eğitimi, bu yönüyle bireyi hem kendine karşı hem topluma karşı sorumluluk duyan bir özneye dönüştürmektedir. Adalet, dürüstlük, saygı, hoşgörü ve empati gibi değerler aracılığıyla bireyin toplumsal ilişkilerinde etik tutarlılık geliştirmesiyle sosyal bağların güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Pedagojik açıdan değerler eğitimi, bireyin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alanlarını bütünleştirerek öğrenmeyi daha güçlü ve kalıcı hale getirmektedir. Bu açıdan değerlerin eğitim süreçlerinde veya ders esnasında bilinçli biçimde ele alınması, öğrencinin değere yönelik bilgi edinimi ve bu bilgiyi davranışlarına yansıtarak

³⁹ Halstead, J. Mark, and Monica J. Taylor, eds. *Values in Education and Education in Values*. London: Falmer Press, 1996.

⁴⁰ Dewey, *Democracy and Education*, s.356-365.

⁴¹ Durkheim, Émile. *Education and Sociology*. Translated by Sherwood D. Fox. New York: The Free Press, 1922, s.40-44.

yaşamla ilişkilendirmesini mümkün kılmaktadır.⁴² Öyle ki değerler eğitimi, öğretimi salt bilgi aktarımından çıkarıp, ahlaki ve insani bir temele yerleştirilerek bilgiyle birlikte karakterin de inşa edilmesini sağlaması bakımından eğitimin merkezine insanı, insan ilişkilerini ve etik sorumluluğu yerleştirmektedir.

Sonuç olarak, değerler eğitimi hem bireysel gelişimin hem de toplumsal bütünleşmenin temelini oluşturup bireye etik bir yönelim kazandırırken, toplumun kültürel sürekliliğini ve ortak yaşam bilincini güçlendirmektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışında değerler eğitimi, insanın kendini, başkalarını ve dünyayı anlama tarzını şekillendiren, algı ve yönelimlerini dönüştüren, insani değerlerin benimsenmesini ve davranışlara yansıtmasını sağlayan bir süreç olarak görülmektedir.

Değerler eğitimi, bireyin etik duyarlılık geliştirmesi, toplumsal sorumluluk bilinci kazanması ve ahlaki muhakeme becerisini derinleştirmesi açısından çok boyutlu bir süreç karşılık gelse de değer öğretimine yönelik geleneksel yaklaşımlarında değerlerin genellikle doğrudan aktarım yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak bu durumun öğrencide yüzeysel bir benimsenme yaratması kaçınılmazdır. Çünkü değerlerin benimsenmesi o değere yönelik kavramın sorgulanmasıyla mümkündür. Bu açıdan geleneksel yöntemler sorgulanıp anlamlandırmaya yönelik değil, değer bilgisinin ezberletilmesine yönelik olduğundan değerleri tartışma, gerekçelendirme olanağı sunmayıp değer bilgisinin davranışa dönüşmesine yönelik bir farkındalık yaratmamaktadır.

P4C yaklaşımı, kullandığı yöntem gereği, değerlerin ezberletilmesinden çok, sorgulatılmasına odaklanması bakımından etkili bir pedagojik model olarak öne çıkmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalar, P4C’nin gerekçeli düşünme kazanımına yönelik bilişsel, duyuşsal ve sosyal düzeyde anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir. Trickey ve Topping tarafından yapılan çalışmada P4C’nin öğrencilerde eleştirel düşünme gibi bilişsel kazanımlara etkisinin analizini sunarken Sasseville, ampirik olarak P4C uygulamalarıyla çocukların akıl yürütme, gerekçelendirme, tutarlı düşünme gibi mantıksal düşünme becerilerindeki gelişimi ile özsaygı düzeylerinde anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koyarak öğrenme sürecinin hem bilişsel hem duyuşsal açıdan şekillendiği-

⁴² Lovat, Terence, and Ron Toomey. *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*. Dordrecht: Springer, 2009, s.25-32.

ni vurgulamaktadır.⁴³ Vansieleghem ise *Philosophy for Children as the Wind of Thinking* makalesinde P4C'nin çocuklara değerleri öğretmekten çok, değer üzerine düşünme becerisi kazandırdığını ileri sürmektedir.⁴⁴ Bu durum, P4C'nin değerler eğitiminde dogmatik öğretim yerine diyalog temelli, sorgulama ve tartışmaya yönelik bir içselleştirme sağladığını göstermektedir.

P4C'nin değerler eğitimi üzerindeki etkisi ahlaki muhakeme, etik farkındalık, empati gelişimi, toplumsal duyarlılık, içselleştirme ve davranışa yansıtma bakımından ele almak mümkündür. P4C, öğrencilerin adalet, dürüstlük, dayanışma, merhamet, sorumluluk gibi kavramlar üzerine derinlemesine düşünmesini ve bu kavramların kendi yaşamlarındaki karşılığını tartışmasını teşvik etmektedir. Bu sayede öğrenciler, farklı bakış açılarını değerlendirmeyi, gerekçeli düşünmeyi ve eylemlerinin sonuçlarını sorgulama fırsatına sahip olmaktadır. P4C'de yürütülen topluluk temelli tartışmalar, katılımcıların birbirini dinleme, anlamaya çalışma ve farklı düşüncelere saygı duyma becerilerini güçlendirmektedir. Lone ve Burroughs açısından bu yöntem, sorgulama topluluğu modeli, etik bir ortam yaratması bakımından bireyde empatik düşünmeyi, sosyal farkındalığı, iş birliğini ve başkalarının deneyimlerine yönelik duyarlılığı geliştirmektedir. Böylece değerler, 4C düşünme modeli-eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi-özenli- ekseninde; eleştirel ve yaratıcı düşünme sayesinde bilişsel, işbirlikçi ve özenle düşünme sayesinde ise duyuşsal bir derinlik kazanmaktadır. Bu kazanım sayesinde öğrencilerin sınıf ortamında etik özne inşa etmeleri de mümkün hale gelmektedir.

P4C'nin değerler otorite tarafından dikte edilen kurallar olarak yansıtmadığından bireyin kendi düşünsel süreçleriyle temellendirdiği etik ilkeler olduğunu göstermesi, Lipman'ın "öğrenciyi ahlaki bir özne olarak yetiştirme" amacına karşılık gelmektedir.⁴⁵ Çünkü ona göre eğitim, çocukları düşünen ve sorumluluk sahibi

⁴³ Michel Sasseville, "Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for Children", Montclair, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, C. 11, S. 2 (1994), s. 30-32; Steve Trickey ve Keith J. Topping, "Philosophy for Children: A Systematic Review", Edinburgh, *Research Papers in Education*, C. 19, S. 3 (2004), s. 365-380.

⁴⁴ Nancy Vansieleghem. *Philosophy for Children as the Wind of Thinking*. Oxford: Journal of Philosophy of Education 39(1), 2005, s. 19-35.

⁴⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 2003.

bireyler haline getirmelidir. Bu bağlamda oturum sürecinde birey, kendi yargılarını üreterek neden-sonuç ilişkileri kurup, değerleri kişisel deneyimleriyle bağdaştırarak içselleştirmektedir.

Bu yönüyle P4C, değerler eğitiminin bilişsel aktarım boyutunu aşarak, değerlerin anlam inşası, duyuşsal derinleşme ve etik eyleme dönüşüm süreçlerini bir arada aktarmaktadır. Cam bu yöntemin öğrencilerde ahlaki açıdan kendini tanıma ve davranışlarının sorumluluğunun bilincinde olma kısaca ahlaki öz-farkındalık geliştirdiğini ve demokratik bir diyalog kültürü yarattığını belirtmektedir.⁴⁶ Aynı doğrultuda Millett ve Tapper P4C oturumlarının okul ikliminde olumlu değişim yaratarak değerlerin davranışsal olarak gözlemlenmesine katkı sunduğunu öne çıkarmaktadır.⁴⁷ Bu çalışma, Sorgulama veya soruşturma topluluğu *-community of inquiry-* kavramının pratikteki uygulانیş şekline karşılık gelen CPI *-collaborative philosophical inquiry-* sayesinde öğrencilerin empati geliştirdiğini ve adalet, hoşgörü, dürüstlük gibi değerleri yaşayarak öğrenmelerini sağladığını göstermektedir. Sonuç olarak, P4C yaklaşımı değerler eğitiminde kavramsal bilgi kazanımıyla birlikte bu kazanımı sağlayan uygulama yönteminin getirisi olarak etik değerleri yaşatan tarzı nedeniyle kavramsal bilginin davranışa dönüşmesini mümkün kılmaktadır. Demokratik bir sınıf merkeze alması bakımından P4C’nin etik farkındalık geliştirmesi de kaçınılmazdır. Bu bağlamda P4C, öğrencinin ahlaki özerklik kazanmasını, etik yargılarında tutarlılık geliştirmesini ve toplumsal yaşamda sorumluluk bilinciyle hareket etmesini desteklemesi bakımından değerler eğitiminin amaçladığı ahlaki olgunluğa ulaşmada düşünme, sorgulama ve anlamlandırma temelli bir dönüşüm modeli sunmaktadır. Bu bütüncül yapı, P4C’nin değerleri öğretim konusu olmaktan çıkardığını, bireyin düşünme biçimine, ilişki kurma tarzına ve etik duyarlılığına nüfuz eden bir öğrenme alanına dönüştürdüğünü göstermektedir. Nitekim yaptığımız yarı deneysel çalışmanın bulguları da bu etkiyi somut biçimde ortaya koymaktadır.

Bulgular, P4C yaklaşımının etik değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeylerde içselleştirilmesini sağlayan bütüncül bir

⁴⁶ Philip Cam, *Philosophy Park: A Beginner’s Guide to Great Thinkers and Big Ideas*, ACER Press, 2015.

⁴⁷ Stephen Millett ve Alan Tapper, “Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools,” *Educational Philosophy and Theory*, 44/5 (2012), 546–567.

pedagojik yapı olduğunu kanıtlamaktadır. Öyle ki zorbalık davranış ve algı göstergelerinin azalması ve bu etkinin izleme sürecinde korunması gibi nicel verilerde gözlenen anlamlı düşüşler öğrencilerin etik değerleri saygılı konuşmak, empati göstermek gibi davranışları normatif davranış biçimleri olarak benimsediklerini göstermektedir. İşte bu durum, P4C'nin eğitimde "ahlak öğretimi" değil, ahlaki inşa süreci oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

P4C'nin temel gücü, değerlerin ne olduğunu, neden önemli olduğunu, eksikliği halinde ne gibi problemlerin ortaya çıkacağı gibi kavrama yönelik her türlü soruyu birlikte sorgulatmasıdır. Bu sorgulatmanın esnasında öğrenci, kendi düşüncelerinin dayanaklarını fark ederek değerlere olan bakış açısını yeniden değerlendirmeye fırsatı bulmaktadır. Lipman açısından doğru düşünmeye karşılık gelen bu süreçte öğrenci başkalarının düşüncelerini de dinleyip anlamaya çalışarak empati gelişirken, farklı görüşlerle karşılaşarak saygılı olmayı da deneyimlemektedir. Böylece değerler dışsal ilkeler olmaktan çıkarak öğrencinin günlük etkileşimlerinde somutlaşan kazanımlara dönüşmektedir. Lipman P4C'nin amacını çocuğu düşünmeye değil, "doğru düşünmeye yönlendirmek" olarak tanımlarken, bu sürecin etik düşünmenin gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bu açıdan baktığımızda araştırmanın nitel bulgularında gözlenen "Şakaydı." veya "Karşılık verdim." türü meşrulaştırıcı söylemlerin değişiklik göstermesi, P4C'nin bireyde ahlaki akıl yürütmeyi yani kişinin doğru-yanlış, iyi-kötü gibi çerçevesinde düşünerek karar vermesini ve davranışlarını gerekçelendirme yetisini etkinleştirdiğini ortaya koymaktadır. Kohlberg'in ahlaki gelişim modelinde üst düzey aşamalara geçiş, bireyin kendi ahlaki yargılarını evrensel ilkeler temelinde gerekçelendirebilmesiyle mümkündür.⁴⁸ Buna göre kişi, otoriteye veya cezaya göre değil, insan onuru, haklar, adalet gibi etik ilkelere göre gerekçelendirme sunarak davranışlarını şekillendirmektedir. Bu perspektiften bakıldığında bu araştırmada öğrencilerin "Sessiz kalmak adaleti zedeler." veya "Alay saygıyı ihlal eder." tarzındaki ifadeleri, söz konusu düzeydeki gerekçeli muhakemenin yerleştiğini göstermektedir. Ayrıca çalışmanın nicel bulgularında da zorbalığa yönelik gözlenen anlamlı azalma zorbalık davranışlarının gerilemesinin temel nedeninin ahlaki akıl yürütmenin güçlenmesinin doğal sonucu olarak yo-

⁴⁸ Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development*.

rumlanmalıdır. Bu bağlamda P4C, öğrencilerin bilişsel düzlemde etik kavramlara yönelik gerekçeli düşünmeyi sağladığı açıktır. Öte yandan değerlerin kalıcı biçimde kazanılabilmesi için bilişsel farkındalıkla birlikte duyuşsal içselleştirmeyi de gerektirmektedir.

Bu araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin “incinebilirlik”, “özür”, “telafi”, “empati” gibi kavramları herhangi bir uyarı almadan kendiliğinden dile getirmeleri, P4C’nin özenli düşünme - *caring thinking*- boyutunun içselleştirildiğini göstermektedir Splitter ve Sharp, P4C’nin bu yönünü “etik duyarlılığın pedagojik formu” olarak tanımlamaktadır. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere P4C’nin etik değer kazandıran nitelikte olması, etik değerlerin teorik bilgi olmanın ötesine taşınarak etkileşimle deneyimlenen etik tutumlara dönüşmesini mümkün kılmaktadır.⁴⁹ Benzer şekilde Lone ve Burroughs, P4C’nin çocuklara “düşünürken başkasını gözetmeyi” beraberinde getirdiği bunun ise empatik farkındalığı ahlaki eylemin temeline yerleştirdiğini belirtmektedir.⁵⁰ Bu noktada kritik olan, bireysel düşünüş değil, birlikte düşünmektir. Çünkü birlikte düşünmek empatiyi merkeze koymayı alışkanlık haline getirmeye yaramaktadır. Bu açıdan P4C’nin birlikte düşündüren yapısı, demokratik iletişim kültürünü oluşturmaktadır. Nitekim P4C’nin sınıfı sorgulama topluluğu modeline dönüştürmesiyle sınıf, demokratik ve saygılı bir öğrenme topluluğu haline geldiğinden değerlerin pratikte uygulanması ve bu uygulamanın sürekliliği değerlerin benimsemesini sağlamaktadır. Araştırmada gözlenen meşrulaştırıcı açıklamalardan onarıcı sorumluluk ifadelerine geçiş gibi dilsel dönüşüm bu benimsemenin göstergesidir. Öğrencilerin zorbalığa yönelik algılarındaki değişim etik değerlere ilişkin farkındalığın ve bu farkındalığın davranışsal düzlemde gerçekleşmesi, etik değer kazanımına bağlı olduğunu söylemek mümkündür. İşte bu değişim, P4C’nin değer eğitimi soyut ilkelermaktan çıkarıp pratik yaşam alanına taşıdığını kanıtlamaktadır.

Etik değerlerin içselleştirilmesi, ancak davranışsal düzeyde görünür olduğunda anlam kazandığından deney grubunda zorbalıkla

⁴⁹ Laurance J. Splitter ve Ann M. Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, 1. Baskı, Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1995.

⁵⁰ Jana Mohr Lone ve Michael D. Burroughs, *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools*, 1. Baskı, Lanham: Rowman & Littlefield, 2016.

ilişkili davranışlarda gözlenen istatistiksel düşünün, izleme testinde korunması, değerlerin davranışsal alışkanlığa dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmanın kalıcılığı bakımından en önemli bulgularından biri, P4C'nin etik değer kazandırmadaki etkisinin izleme sürecinde korunmasıdır. Deney grubunda son test ile izleme testi arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız, ancak düzeyin sabit kalması, kazanımların “kısa vadeli öğrenme” değil, “kalıcı bir etik davranış standardı” olarak yerleştiğini göstermesi, Nucci 'in “ahlaki alan, sosyal geleneklerden ziyade bilişsel tutarlılıkla sürdürülen bir özerklik alanıdır” tespiti ni destekler niteliktedir.⁵¹ Çünkü bireydeki ahlaki özerk akıl yürütme alanına karşılık gelen ahlaki alan -moral domain- kültürel geleneklere veya kalıplaşmış bilgilere körü körüne uyma alanı olmayıp bunlardan bağımsız bir değerlendirme alanıdır.⁵² Nitekim ahlaki yargılar, bireyin bilişsel tutarlılığı ve akıl yürütmesi temelinde şekillendiğinden doğru-yanlış değerlendirmesiyle işlenmektedir. Bu açıdan baktığımızda P4C oturumlarında öğrenciden düşüncesini temellendirmesini istemek veya başkalarının gerekçeleriyle karşılaşması, kendi yargılarını da şekillendirmesi özerk ahlaki akıl yürütmeyi doğrudan güçlendirmektedir. Bu nedenle P4C, değerleri içselleştirmeyi sağlayan söz konusu ahlaki alanı deneyimlenen bir öğrenme sürecine dönüştürmektedir. Bu yönüyle P4C tartışma, soru üretme, gerekçe sunma gibi aşamalarıyla teorinin ötesine geçerek ahlaki alanı deneyimlenen bir süreç haline getirmektedir.

P4C'nin değerlere yönelik kazanım ve kalıcılık sağlamasındaki temel etken öğrenciyi pasif bir alıcıdan aktif bir “etik özne”ye dönüştürmesidir. Uygulamada değere yönelik bilgileri doğrudan aktarmak yerine P4C yönteminin uygulayarak ele almak yüzeysel bir ezberin ötesinde zihni aktifleştirmesi bakımından anlamlandırmayı mümkün kılmaktadır. Öyle ki diyalogik etkileşim içinde öğrenciler, kendi değer yargılarını gerekçelendirerek oluşturması, etik eylemin dışsal bir zorunluluktan ziyade içsel bir sorumluluk bilinci haline gelmesini sağladığından, bu yönüyle P4C, Dewey'in (1916) eğitimde “ahlaki deneyim” kavrayışıyla da örtüşmektedir.⁵³ Buna göre öğrenme, yaşanan bir değer pratiğidir. Böylece değerler, ezberlenen kurallar olmaktan çıkarak yaşantıya yönelik, gün-

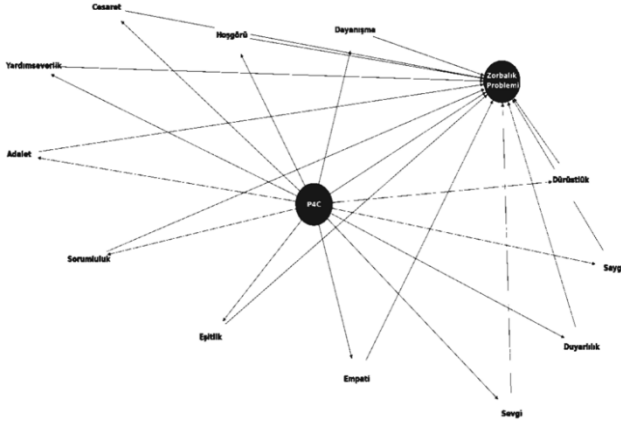
⁵¹ Larry P. Nucci, *Education in the Moral Domain*, s. 23-45.

⁵² a.g.e., s. 10-12.

⁵³ John Dewey, *Democracy and Education*, s. 14-25.

lük etkileşimlerle anlam kazanan pratik veya içsel ilkelere dönüşmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları P4C’nin etik değer kazandırmadaki rolünü çok boyutlu biçimde doğrulamaktadır. Bilişsel düzeyde eleştirel muhakeme ve etik farkındalık, duyuşsal düzeyde empati ve özen, davranışsal düzeyde ise sorumluluk, adalet ve onarıcı eylem yönelimleri güçlenmesiyle bu üç düzeyin bütünleşmesi, değerler eğitiminin ideal hedefi olan “düşünen, hisseden ve eyleyen insan” modelini ortaya koymaktadır.⁵⁴ O halde etik değerlerin davranışa taşındığı, içselleştirildiği ve kalıcılaştığı bu model, P4C’nin insanın düşünsel kapasitesini ahlaki sorumlulukla birleştiren en etkili eğitim modellerinden biri olduğunu göstermektedir.



Şekil 10: P4C, Değerler ve Zorbalık Problemi Arasındaki İlişkisel Harita

Şekil 10’da P4C, değerler ve zorbalık problemi arasındaki ilişkisel yapı görülmektedir. Haritada P4C’nin empati, sorumluluk, adalet, eşitlik, dayanışma ve hoşgörü gibi değerleri desteklediği ve bu değerlerin zorbalık problemine yönelik önleyici bir işlev üstlendiği yansıtılmaktadır. Bu bağlamda P4C’yi değer temelli bir eğitimle öğrencilerin zorbalık karşısında geliştirdikleri bilişsel,

⁵⁴ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York: Bantam Books, 1991.

duyuşsal ve davranışsal tutumları güçlendiren bir yöntem olarak sunmak mümkündür. Bu da P4C'nin değer temelli bir dönüşüm aracı olduğunu göstermektedir. Haritada görüldüğü üzere P4C, bireyin düşünme biçimini dönüştürerek temel değerleri öğrencilerin gündelik davranış örüntülerine yerleştirerek ahlaki yargılarını yeniden yapılandırmaktadır. Bu süreçte her bir değer, fiziksel, sözel, sosyal veya siber gibi zorbalığın farklı boyutlarına karşı söz gelimi bir koruma kalkanı işlevi görmektedir. Örneğin empati, bireyin ötekini anlamasını sağlayarak zorbalığın duygusal ve psikolojik kaynaklarını zayıflatırken adalet, ilişkilerdeki güç dengesizliklerini fark etme ve aynı zamanda düzeltme eğilimini güçlendirmektedir. Sorumluluk değeri, pasif tanıklığın yerine aktif müdahaleyi koyarak bireyi etik bir fail haline getirmeyi sağlarken dayanışma ve yardımseverlik, mağdurun yalnızlaşmasını engellemekle birlikte cesaret değeriyle de zorbalığa karşı etik eylemi destekleyen bir içsel motivasyon yani dışarıdan baskı ve denetim olmaksızın içselleştirdiği değerler sayesinde doğru davranışı seçebilmesini etkinleştirmektedir. Bu nedenle P4C'nin değer kazanımına yönelik rolünün hem değerlerin kavramsal öğretimi hem de onların davranışa dönüşme sürecinin felsefi altyapısını kurmak olarak ileri sürmek mümkündür.

Değerler, karşılıklı etkileşim içinde gelişen bir ahlaki sistem oluşturması bakımından P4C, bu değerler arasındaki ilişkisel dokuyu öğrencilerin fark etmesini ve kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmesine katkı sunmaktadır. Lipman bu yapıyı “değerler arası diyalog” olarak tanımlamaktadır.⁵⁵ Bunun en temel nedeni P4C oturumlarında öğrenciler “ne doğrudur?” sorusunun yanı sıra “neden doğrudur?” ve “kimin için doğrudur?” gibi soruları düşündürmektedir. Bu sorgulama, değerlerin soyut normlar olmaktan çıkıp, yaşantısal bağlamda anlam kazanmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle şekil 10 P4C'nin değerler aracılığıyla zorbalığı önleme, dönüştürme ve onarma mekanizmasını görsel biçimde somutlaştırmaktadır. Bulgularla da desteklendiği üzere, P4C süreci sonunda öğrencilerin zorbalık davranışına yönelik “zarar vermemek”, “eşit davranmak” ve “sorumluluk almak” gibi temel etik ilkeleri dile getirme sıklığının artması, bu ilişkisel sistemin bilişsel düzeyden davranışsal düzeye taşındığını gösterdiği açıktır.

Şekil 10'un ortaya koyduğu bu ağ yapısı, P4C'nin değer temelli

⁵⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, s.116-119.

düşünme yoluyla zorbalık gibi sosyal problemlerin kök nedenlerine müdahale eden bir model olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü her bir değer, toplumsal ilişkilerde etik istikrarı sağlarken, P4C pedagojisi söz konusu değerlerin sürekli yeniden üretildiği bir sınıf ortamı oluşturmaları bakımından bu yapı, P4C’nin etik değer kazandırma sürecini bireysel düzeyde ahlaki farkındalık, topluluk düzeyinde ise sosyal sorumluluk ve dayanışma kültürüyle bütünleştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda P4C, öğrencilerin düşünme biçimlerini şekillendirerek birbirleriyle ve toplumla kurdukları ilişki biçimlerini de dönüştüren niteliktedir. İşte bu dönüşüm, bireysel davranış değişiminin ötesinde, okul ikliminde adalet, saygı ve empati gibi değerlerin görünür hale geldiği etik bir topluluk kültürü meydana getirmektedir. Bu yönüyle P4C, değerler eğitiminde düşünme, anlama, analiz etme gibi bilişsel ile duygu, değer ve tutuma karşılık gelen duyuşsal boyutların ötesine geçerek, etik ilkelerin toplumsal bağlamda yeniden üretildiği dinamik bir öğrenme alanı oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular da öğrencilerin doğruyu bilmekle kalmayıp, doğru olanı yapma iradesini geliştirdiklerini; etik düşünmenin davranışsal düzeye taşındığını somutlaştırmaktadır. Bu noktaya kadar ele alınan analizlerden anlaşılacağı üzere P4C’nin teorik bilgiyi pratiğe dönüştüren başka bir deyişle örneğin adalet’in ne olduğunu bilmekle yetinmeyip adalet’li olan bireyler yetiştirmeye olanak sağladığı açıktır. Bu yönüyle P4C’nin zorbalık problemi karşısındaki etkin role sahip olduğu da anlaşılmaktadır.

Zorbalık, okullarda öğrencilerin birbirleriyle kurdukları ilişkilerde ortaya çıkan ahlaki, duygusal ve sosyal bir problem olarak görülmektedir. Bu açıdan zorbalığı önlemek için öğrencilerin düşünme biçimlerinin, değer algılarının ve sosyal etkileşim kültürlerinin dönüştürülmesi gerektiğinden çözüm, yalnızca yaptırımlara veya davranışı bastırmaya yönelik yüzeysel önlemlerle sağlanması mümkün değildir. Bu noktada ahlaki gelişim sağlayan bir eğitim gereksinimi belirginleşmektedir. Nitekim Sharp, Lipman ve Oscanyan’un ileri sürdüğü üzere ahlaki gelişimin çocuğun akıl yürütmesi, duygusal duyarlılığı ve topluluk içindeki yer alış biçimi arasındaki etkileşim ekseninde şekillenmektedir.⁵⁶ Çocuk ancak bu üç alan birlikte güçlendiğinde değerleri içselleştirerek

⁵⁶ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1980, s. 153-157.

zorbalık davranışından uzaklaşması mümkün olmaktadır. Zorbalık, çocukların yanlış davranışta bulunması olarak anlaşılrsa da akıl yürütme biçimlerinin, duygusal tepkilerinin, değer yönelimlerinin ve içinde bulundukları sınıfın veya herhangi bir ortamın bir bileşkesi olarak ortaya çıkan çok katmanlı bir ahlaki problemdir. Bu nedenle zorbalıkla mücadele, çocuğu ahlaki bir özne olarak tanıyan, düşünme süreçlerini ciddiye alan ve değerleri deneyim içinde sorgulayıp içselleştiren bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu noktada Sharp, Lipman ve Oscanyan'ın ahlak eğitimi anlayışı P4C'yi güçlü bir yöntem olarak sunmaktadır.

Sharp, Lipman ve Oscanyan, ahlak eğitiminin başlangıç noktasına "akılcılık varsayımı"nı yerleştirdiği görülmektedir. Buna göre çocuk, yaşı küçük olsa da ilkeler geliştirmeye ve davranışlarını gerekçelendirmeye yatkın bir akıl sahibi olarak ele alınması gerekmektedir.⁵⁷ Bu açıdan çocuğun yeteri kadar akıl yürütemeyeceğine yönelik yaklaşımlar ekseninde kalınarak bu varsayım reddedildiğinde, çocuğun artık ahlaki bir muhatap değil, yönetilmesi gereken bir varlık hâline gelmesi kaçınılmazdır. Bu açıdan zorbalık davranışını "çocuğun yaşı küçük, öfkesine engel olamıyor" diyerek açıklamak, tam da bu akılcılık varsayımını yani çocuğun akıl yürütebileceğine yönelik kabulü reddetme riskini taşımaktadır. Oysa P4C, çocukların zorbalık içeren herhangi bir durumu tartışırken ne yaptıklarını, neden yaptıklarını, bunun başkaları ve kendileri üzerindeki etkilerini düşünmelerini sağlayarak onların rasyonel kapasitelerine hitap etmesi bakımından akıl yürütmelerini sağlamaktadır. Bunun bir getirisi olarak da çocuk, zorbalık davranışını anlamlandırma ve sorgulama sürecinde "yasak" etiketine değil, akıl yürütmeye dayanmaktadır. İşte bu, değer kazanımının da ön koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ahlaki gelişim, belirli bir çevresel düzenleme gerektirdiğinden rastlantısal bir süreç olmamakla birlikte öğretmen, "açıkça yıkıcı davranış biçimlerini elemekten, yapıcı olanları ise dahil etmekten" sorumludur; bu çerçevede sınıf ortamı, ahlaki gelişime katkı sağlamayan davranışları eleyen, katkı sağlayanları teşvik eden bir yapı hâline gelmesi gerekmektedir.⁵⁸ Zorbalık, tam da bu "yıkıcı davranış biçimleri"nin yani zarar verici davranışların -başkasının özsaygısını zedeleyen, topluluk bağlarını bozan, güç dengesizlikle-

⁵⁷ a.g.e., s. 154.

⁵⁸ a.g.e., s. 155.

ri üreten bir eylem dizisi olması bakımından- tipik bir örneğidir.

P4C, sınıfı bir “düşünme topluluğu” olarak kurgulayarak demokratik bir tavır benimsemesiyle her çocuğun katkısının değerli olduğu, herkesin yokluğunun fark edilebilir olduğu bir ortam oluşturmayı hedeflemektedir. Bu açıdan, *Philosophy in the Classroom* adlı eserde öğretmenin kendine şu soruyu sorması gerektiğini belirtilmektedir: “Bu çocuğun yokluğu sınıfta fark edilir bir değişiklik yaratır mıydı?”⁵⁹ Bu perspektiften bakarak zorbalığın temelinde çoğu kez “fark edilme” ve “güç gösterme” arayışı yattığı düşünüldüğünde, P4C’nin her çocuğa sahici bir varlık alanı açması, zorbalığa neden olan -birinci bölümde detaylı olarak ele alındığı üzere- faktörlerin zemini daraltmaktadır. Bu açıdan eğitimci, sınıf ortamını çocukların özsaygı, özdenetim ve iş birliği geliştirebileceği şekilde düzenlemelidir. Zorbalığa maruz kalan çocuk açısından bakıldığında da P4C temelli topluluk, onu yalnız bırakmayan, kendini ifade etmesine, deneyimlerini paylaşmasına olanak tanıyan ve ortak sorgulama konusu hâline getiren bir yapı sunmaktadır. Bu durumda mağdur çocuk, “korunması gereken pasif bir figür” değil, topluluğun bir üyesi ve tartışmanın aktif öznesi olarak konumlanmaktadır.

Adı geçen eserde ahlak eğitimi tartışan yazarlar, çocukların ya yalnızca toplumun normlarına uyum sağlaması ya da normlardan bütünüyle kopan radikal özerk bireyler hâline gelmesinin hedeflenmesi gibi ikili formülasyonları eleştirmektedir.⁶⁰ Çünkü onlar için ahlaki eğitim ne sadece toplumsal normlara uyum ne de sadece bireysel özerklik öğretimine indirgenmelidir. Bu noktada kritik olan, çocukların toplumun beklentilerini öğrenirken aynı zamanda bu beklentileri eleştirel biçimde değerlendirebilecekleri araçları da edinmeleridir. Zorbalık tam da bu ikilikte ortaya çıkmaktadır: Çocuk, baskın olan grup normlarına sorgulamadan körü körüne uyduğunda, zorbalığa pasif ya da aktif şekilde katılabilmektedir. Diğer bir şekilde grup içinde kabul görmek için “zorba”ya olmaya dahil olmak, sorgulanmamış bir sosyalleşme biçimidir.

P4C, çocuklara yalnızca “okulun bizden ne beklediğini” değil, bu beklentilerin adil olup olmadığını, hangi davranışların hem birey hem topluluk açısından savunulabilir olduğunu tartışma imkânı vermektedir. Çünkü ahlaki eğitim veya değerler eğitimi

⁵⁹ a.g.e., s. 155.

⁶⁰ a.g.e., s. 157-158.

itaati değil, çocukların gerektiğinde toplumu dönüştürebilecek bireyler olmalarını sağlamalıdır. Bunun için de ahlaki muhakeme aracı oluşturmak gerekmektedir. İşte bu da “zorbalığa uyum” ile “zorbalığa karşı eleştirel duruş” arasındaki farkı görünür kılarak grupla özdeşlik kurma esnasında çocuğa, eleştirel mesafeyi koruma becerisi yani grubun duygu, düşünce ve davranışlarını sorgulayabilme ve uyma baskısına direnebilme yeteneği kazandırmaktadır. Bu açıdan P4C etik değerlendirme yapabilmeyi mümkün hale getirmektedir.

Lipman, Sharp ve Oscanyan P4C’nin ayrıcalıklı niteliğini ortaya koymak üzere ahlak eğitimi zayıflatıcı; duygusal olanın bilişsel olandan ayrılması, disiplin odaklı itaat ile sınırsız özgürlük karşıtlığı, olgu ile değer birbirinden koparılması olmak üzere üç önemli ikiliğe dikkat çekmektedir.⁶¹ Buna göre ahlaki eğitimde hem duygunun hem aklın birlikte işlemesi gerekmektedir. Bu açıdan çocuklara, değer çatışmalarını duygusal yönleriyle birlikte ele alabilecekleri bir ortam sunulduğunda bu, onların başkalarıyla daha empatik ve daha yapıcı ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır.⁶² Zorbalık problemi açısından bakıldığında eğer duygular bastırılması gereken, “irrasyonel” unsurlar olarak görülürse, çocuk öfkesini, kıskançlığını, kırgınlığını tanıma ve yönetme fırsatı bulamayacağından bu duygular, bastırıldıkça daha yıkıcı biçimde dışa vurulmaya neden olması mümkündür. Yazarlar, duyguların anlaşılması ve yönlendirilmesi gerektiğini, aksi hâlde çocuğun duygularının kölesi hâline geldiğini vurgulamaktadır.⁶³ Bu açıdan bakıldığında zorbalık, tam da bu eğitilmemiş duygusal enerjinin güç gösterisine dönüşmüş hâli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak duyguların disiplin adına bastırılmasıyla itaati doğuracağından bu noktada dengeyi sağlamak için değerlendirme becerisinin kazanımıyla, orantı duygusunu geliştirmek gerekmektedir.⁶⁴ Çünkü çocuğun empati kurmayı, durumları değerlendirmeyi ve değer çatışmalarını anlamayı öğrenemezse, kendi davranışlarını neye göre yönlendireceklerini de bilemesi mümkün değildir.⁶⁵ Bu noktada P4C, tartışma ortamında duyguları ifade etmeye, başkalarının duygularını fark etmeye ve bu duygular üzerine düşünmeye de alan açar-

⁶¹ a.g.e., s. 159-165.

⁶² a.g.e., s. 162.

⁶³ a.g.e., s. 162-153.

⁶⁴ a.g.e., s. 162.

⁶⁵ a.g.e., s. 161.

rak zorbalığın duygusal nedenini dönüştürmektedir. Bununla birlikte P4C, çocuğun eylemlerini kendisinin gerekçelendirmesini ve bu gerekçelerin eleştiriyeye açılmasını sağlayarak, zorbalığı dışsal ceza korkusuna değil, içsel bir ahlaki ölçüte veya değere bağlamaktadır. Adı geçen eserde, olguların “nesnel”, değerlerin ise “özel” ve keyfi olduğu varsayımını ahlak eğitimi açısından tehlikeli olduğunu ileri sürülmektedir.⁶⁶ Çünkü olgu ve değer aynı şeyin farklı yönleri olup ayrı ele alınması her şeyin göreliliği olduğu anlayışını yaygınlaştırmaya yol açmaktadır. Bu durumda çocuklar değerleri “ben böyle hissediyorum”, “bu bana eğlenceli geliyor” düzeyine indirgeyerek tam da bu öznelci tuzağa düşmenin bir sonucu olarak zorbalık vakalarının artışı kaçınılmaz hale gelmesi mümkündür. P4C’de ise zorbalık içeren bir durum tartışılırken, yalnızca zorbanın “ne hissettiği” değil, mağdurun yaşadığı gerçek zarar, sınıf iklimine etkisi, adalet ve saygı gibi değerlerle ilişkisi de ele alındığından değerler, “duygu beyanı” olmaktan çıkıp durumun yapısına gömülü, tartışılabilir ve temellendirilebilir hâle gelmektedir. Böylece ahlaki tartışmalar ölçüt ve tutarlılık esas alınarak kişisel arzular nesnel olarak analiz edilmektedir. Ancak bu durumda P4C yaklaşımını açısından öğretmenin rolü “ahlak dağıtan” kişi değil, değerlendirme sürecini kolaylaştıran ve netleştiren biri olarak tanımlanmaktadır.⁶⁷

P4C oturumlarında çocuk bir eylemin ahlaki niteliğini tartarken şu soruları düşünmektedir:

- Bu eylem beni nasıl etkilemektedir?
- Alışkanlıklarımı ve karakterimi nasıl dönüştürmektedir?
- Başkalarını nasıl etkilemektedir?
- İçinde bulunduğum kurum ve topluluğa nasıl yansımaktadır?

Bu soruları zorbalık durumuna uygulandığında, P4C tartışmaları çocuğa şunları sorgulama fırsatı vermektedir:

- Kısa vadede “güçlü hissettiren” bir davranış, uzun vadede kendi karakterini nasıl biçimlendirmektedir?
- Sınıf arkadaşlarının güven duygusunu nasıl zedelemektedir?
- Okulun adalet ve güvenlik ilkeleriyle nasıl çatışmaktadır?

⁶⁶ a.g.e., s. 163-164.

⁶⁷ a.g.e., s. 165-166.

Bu tür sorularla tanıştırılan çocuk, zorbalığı yalnızca “o anki eğlence” veya “grupta statü kazanma” gibi hedefler üzerinden değil, yaşam yönelimiyle ilişkili bir seçim olarak görmeye başlaması mümkün hale gelmektedir.

Adı geçen eserin ahlaki eğitim ve hayal gücü ilişkisinin ele alındığı bölümde, ahlaki muhakemenin güçlü bir hayal gücü gerektirmesi bakımından mantıksal çıkarıma indirgenemeyeceği savunulmaktadır.⁶⁸ Çünkü kişi, bir durumun nasıl dönüştürülebileceğini, farklı eylem seçeneklerini ve her bir seçeneğin sonuçlarını zihninde canlandırabilmelidir.

Zorbalık bağlamında baktığımızda zorba çocuk, “farklı bir şekilde tepki verseydim ne olurdu?” sorusunu hiç sormuyorsa, ahlaki hayal gücü de devreye girmemiş demektir. Diğer yandan mağdur çocuk, “bu durumda kimlerden nasıl destek isteyebilirdim?” sorusunu düşünemiyorsa, kendini çaresiz hissetmesi de kısmen hayal gücü alanının zayıflığıyla ilgilidir. Buna karşın “Sınıfta daha güvenli bir ortam istiyorsak, buna ulaşmak için hangi somut adımlar atılabilir?” “Bir kişiye yapılan incitici bir söz, sınıf bütünüünün dinamiğini nasıl etkiler?” gibi sorular üzerinden yapılan P4C tartışmaları, çocukların zorbalık içeren durumları yalnızca “olan” olarak değil, yeniden kurgulanabilir ve dönüştürülebilir bir süreç olarak görmelerini sağlamaktadır. Bu türden sorgulama alıştırmaları sessiz kalmak yerine söz alan, güç dengesini kötüye kullanmak yerine dayanışma kuran, farklılıklarla alay etmek yerine merak eden, korku ve kaygı yerine umut ve cesaret üreten davranış biçimlerini görünür kılmaktadır.

Uyaran olarak sunulan bir felsefi romanda karakterlerin kendi tutarsızlıklarıyla yüzleşmeleri değerler arası ilişkileri, düşünmelerine yol açtığından bu durum çocukları, ahlaki durumların karmaşıklığı ve belirsizliği konusunda duyarlı hâle getirmeye çalışmaktadır.⁶⁹ Zorbalık davranışı, tutarlılık açısından sorgulandığında şu sorular gündeme gelmektedir: “Adaletin önemli olduğunu söyleyen biri, zayıf bir arkadaşına nasıl haksızlık eder?” ve “Saygı bekleyen bir öğrenci, başkalarını alçaltarak nasıl saygı görebileceğini düşünür?” Lipman ve diğerlerinin ileri sürdüğü üzere mantıksal muhakeme yetilerini geliştirmiş olan çocuklar, neyin geçerli neyin geçersiz bir akıl yürütme olduğunu ayırt edebilir hâle gelirken

⁶⁸ a.g.e., s. 166-168.

⁶⁹ a.g.e., s. 176.

akıl yürütmede tutarsızlığa düşme ihtimalleri azalıp düşünme biçimleri davranışları da uyumlu hâle gelmektedir.⁷⁰ İşte bu nedenle değerler eğitimi için mantıksal düşünmenin öğrenilmesi gereklidir. Çünkü çocuklar, yaşamlarına yön veren değerleri ayıklamada mantıksal becerilerini kullanabilmelerini ve neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu ayırt etmelerini sağlayacak ölçütleri ve böylece yaşamlarının temel düzeni içinde neyin yerli yerinde olduğunu, neyin ise bu düzene uymadığını daha iyi anlamaktadır.⁷¹ Nitekim P4C tartışmaları, zorbalık yapan çocuğu suçlamak için değil, kendi düşünceleriyle eylemleri arasındaki çelişkiyi görmesine yardım etmek için mantıksal çözümlemeyi devreye sokmaktadır. Böylece zorbalık, yalnızca dışsal bir kural ihlali değil, çocuğun kendi yaşam yönelimi ve değer sistemi içindeki bir tutarsızlık olarak belirginleşmektedir. İşte bu farkındalık, değerlerin içselleştirilmesi ve ahlaki yargının gelişimi açısından kritiktir.⁷² Öyleyse Sharp, Lipman ve Oscanyan'ın çizdiği çerçeveye dayalı olarak P4C, zorbalık problemini:

- Çocuğun akıl sahibi bir özne olarak tanınması,
- Sınıfın karşılıklı saygı ve iş birliğine dayalı bir topluluk olarak örgütlenmesi,
- Duygu ile düşüncenin bütünleştirilmesi,
- Olgu-değer ilişkisinin açığa çıkarılması,
- Değerlendirme sürecinin çocukla birlikte yürütülmesi,
- Ahlaki hayal gücünün sistematik biçimde geliştirilmesi,
- Uyarılarla birlikte örnek durumlar aracılığıyla modeller sunulması,
- Tutarlılık merkezli mantıksal sorgulamanın ahlaki yargıyla ilişkilendirilmesi üzerinden ele aldığını ileri sürmek mümkündür.

Bu nedenle zorbalık P4C temelli eğitim eksikliğine bağlı değer kazanımının niteliğiyle doğrudan ilişkili bir ahlaki gelişim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlerin, duygusal ve bilişsel süreçlerle birlikte, somut ilişkiler ve topluluk deneyimi içinde sorgulanıp içselleştirildiği ölçüde, zorbalığın ortaya çıkma olasılığı azalmakla birlikte ortaya çıktığında ise hem fail hem tanık hem de

⁷⁰ a.g.e., s. 180.

⁷¹ a.g.e., s. 180-181.

⁷² a.g.e., s. 178-179.

mağdır açısından yeni düşünme ve eyleme biçimlerinin geliştirilmesi mümkün hâle gelmektedir.

P4C çocukları yalnızca doğru cevabı bulmaya değil, bir durumun neden doğru ya da yanlış olduğuna dair gerekçeli düşünmeye teşvik ettiğinden zorbalık gibi karmaşık bir etik problemi, soyut kalıplaşmış kurallar üzerinden değil, öğrencilerin kendi yaşantılarıyla akıl yürütmeleri üzerinden ele almaktadır. Öğrenciler, P4C oturumlarında adalet, saygı, eşitlik ve sorumluluk gibi kavramları tartışırken zorbalığın hangi değerleri ihlal ettiğini somut olarak fark etmesi, davranış değişiminin en güçlü ön koşuludur. Çünkü öğrencilerin bir davranışın neden yanlış olduğunu içsel gerekçelerle anlaması, bu davranıştan uzak durmaları açısından çok daha kalıcı hâle gelmektedir. Öte yandan bilişsel kazanımın yanı sıra Lipman özenli düşünme kavramıyla öğrencilerin empati geliştirmelerini, başkalarının duygularını anlamalarını ve onların yerine kendilerini koymalarını desteklemektedir.⁷³ Bu açıdan özenli düşünmenin kazanımı da zorbalığın en önemli sebeplerinden biri olan duygusal kopukluk, gibi faktörleri azaltmaktadır. Bu açıdan öğrenciler, bir zorbalık durumunda mağdurun ne hissettiğini anlamaya başladığında hem fail olma ihtimalleri azalır hem de tanık oldukları durumlarda daha duyarlı davranmaları mümkün hale gelmektedir.

P4C'nin sorgulama topluluğu yaklaşımı, öğrenciler arasındaki iletişim biçimlerini dönüştürerek söz kesmeden dinleme, karşısındakine saygı gösterme, düşüncelerini güvenle ifade etme ve çoğul bakış açılarını kabul etme gibi beceriler, sınıf atmosferini güçlendirmektedir. Böylece dışlayıcı, rekabetçi ve saldırgan ilişkilerin yerine kapsayıcı ve destekleyici bir sosyal yapı kurulmuş olup sağlıklı bir sınıf iklimi ise zorbalığın ortaya çıkma ihtimalini doğal olarak azaltmaktadır. Çünkü bu süreçte öğrenciler bireysel etik farkındalık ile toplumsal sorumluluk duygularını bir arada güçlendirmektedir. Örneğin bir haksızlık karşısında sessiz kalmanın zorbalığın bir parçası olmak anlamına gelebileceğini fark etmeleri, onların tanık oldukları durumlarda etik değerlere uygun seçimler yapmalarına yönlendirmektedir. Böylece P4C'nin zorbalığa karşı hem bireysel hem de kolektif etik bir inşa ettiği anlaşılmaktadır.

Tüm bu özellikleriyle P4C, zorbalık problemine doğrudan müdahale eden bir disiplin programı sunmamaktadır. Ancak zorbalı-

⁷³ Lipman, *Thinking in Education*, s. 261-271.

ğın altında yatan ahlaki, bilişsel ve ilişkisel mekanizmaları dönüştürdüğü için etkili bir çözüm modeli hâline gelmektedir. Zorbalıkla mücadele için kurallar yeterli olmadığından düşünme biçimleri ve değer algıları değimiyle davranış da değişikliğinin sağlanması gerekmektedir. P4C, tam da bu değişikliği sağlayarak öğrencilerin hem kendilerine hem de başkalarına karşı daha duyarlı, adil ve sorumlu davranmalarını mümkün kılmaktadır. Öte yandan P4C, zorbalığı yalnızca baskılayan değildir. Aksine onu üreten dinamikleri başka bir ifadeyle zorbalığa neden olabilecek düşünce ve davranışları dönüştüren bir yaklaşımdır. Öğrencilerin ahlaki muhakeme yeteneklerini, empati becerilerini ve ilişkisel farkındalıklarını güçlendirmektedir. Sonuç olarak yapılan kuramsal ve uygulama analizlerinden anlaşılabacağı üzere P4C’yi zorbalığın önlenmesi ve azaltılması için güçlü, kalıcı ve bütüncül bir pedagojik çözüm olarak değerlendirmek mümkündür. O halde P4C’nin bireydeki ahlaki gelişimi toplumsal etkiyle buluşturarak zorbalık problemi üzerindeki çözüm niteliğindeki etkisi, sosyal problemlerin çözümüne yönelik bir zemin hazırlamaktadır.

4. P4C’nin Sosyal Problemler Karşısındaki Çözüm Potansiyeli

Hak ihlallerinden ekonomik eşitsizliklere, ayrımcılıktan çevresel tahribata, toplumsal krizlerden zorbalık biçimlerine kadar geniş bir yelpazede derinleşen sosyal sorunlar, çalışmanın birinci bölümünde ele alındığı üzere, tek başına yapısal politikaların eksikliğinden kaynaklanmayıp bireylerin ve toplulukların değer, tutum ve düşünme becerileri yetersizliğinden de beslenmektedir. Sosyal problemlerin çoğu, yalnızca dışsal ve sistemsel sebeplerle açıklanamayacak ölçüde gündelik etkileşimlere, ahlaki karar süreçlerine, toplumsal ilişkilerin niteliğine ve bireylerin sosyal dünyayı kavrayış biçimlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu nedenle bu sorunların en aza indirgenmesi veya çözümü kurumsal ve hukuksal düzenlemeler kadar, bireylerin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve etik niteliklerin güçlendirilmesini de zorunlu kılmaktadır. Peki bu sorunları aşmak için gerekli olan nitelikler nelerdir?

Toplumsal yapının sürdürülebilirliği, bireylerin değer yönelimlerinin niteliği ve etik duyarlılıklarının gelişmişliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu açıdan etik duyarlılık, bireyin başkalarının ihtiyaçla-

rını, kırılganlıklarını ve haklarını fark etmesini sağlayarak sosyal problemlere yönelik bilinçli tepkiler üretmesine imkân sunmaktadır.⁷⁴ Eleştirel düşünme ise bireyin sosyal olayları gerekçelendirme, neden-sonuç ilişkilerini analiz etme ve karşılaşılan sorunlara rasyonel çözüm yolları geliştirme kapasitesini artırmaktadır.⁷⁵ Günümüz toplumlarında bu iki boyutun birbirini tamamlayan bir bütünlük içinde ele alınmaması, sosyal problemlerin yüzeysel çözümlerle geçici olarak yönetilmesine yol açmakta; kalıcı iyileşme ise gerçekleşmemektedir.

Demokratik yurttaşlık ve sosyal sorumluluk bilinci, bireyin hem kendisinin hem de başkalarının iyi oluşuna yönelik sorumluluk taşımasını gerektirdiğinden bu bilinç, aynı zamanda toplumsal yükümlülüklerini yerine getiren aktif yurttaşlar olmalarını sağlamaktadır.⁷⁶ Empati, sosyal ilişkilerin niteliğini doğrudan belirleyen temel bir yetkinlik olup bireyin başkalarının düşüncelerini anlayabilme kapasitesi hem ayrımcılık hem de zorbalık gibi sorunların önlenmesinde kritik bir role sahiptir.⁷⁷ Çünkü empati ahlaki gelişimin temel bileşeni olduğundan empati düzeyi gelişmiş bireyler daha duyarlı ve barışçıl olması bakımından saldırganlık veya şiddet gibi davranışların azalmasına katkı sağlamaktadır.⁷⁸

Öte yandan sosyal problemleri en aza indirebilmek için bir diğer gereklilik ortak iyilik bilinci ve toplumsal dayanışmadır. Çevresel farkındalık ise çağdaş toplumlarda küresel düzeyde etkileri bulunan iklim krizi ve çevre sorunlarının yönetilmesinde merkezi bir konuma sahip olması bakımından bireylerin çevresel sorumluluk duygusu geliştirmeleri, sürdürülebilir toplumsal yaşamın temel koşullarından biridir.⁷⁹ Bununla birlikte ahlaki muhakeme becerisi kazanımı, bireylerin karşılaştıkları etik ikilemleri tutarlı, rasyonel ve gerekçelendirilmiş biçimde değerlendirmelerine imkan tanımaktadır. Kohlberg'in ahlaki muhakeme düzeyinin geli-

⁷⁴ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York: Bantam Books, 1991.

⁷⁵ Lipman, *Thinking in Education*, s.205-242.

⁷⁶ Will Kymlicka, Wayne Norman, "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory," *Ethics*, C. 104, S. 2, 1994, s. 352-381.

⁷⁷ Martin L. Hoffman, *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, s.29-53.

⁷⁸ a.g.e, s. 92-128.

⁷⁹ David W. Orr, *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*, Albany: State University of New York Press, 1992.

şiminin davranışları doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.⁸⁰ Buna göre yüksek ahlaki muhakeme becerisine sahip bireyler etik değerleri günlük etkileşimlerinde davranışa dönüştürme eğilimindedir.⁸¹

Çatışma çözme becerileri ve diyalojik iletişim, modern toplumların çeşitlilik içeren yapıları düşünüldüğünde giderek önem kazanan diğer iki yetkinliktir. Deutsch için çatışmaların yapıcı biçimde yönetilebilmesi, bireylerin karşıt çıkarları müzakere edebilme, gerilimi şiddete başvurmada çözme ve ortak yarar arayabilme kapasitesine bağlıdır.⁸² Çatışma çözme becerisi, bireylerin karşıt çıkarlar ve görüş ayrılıkları gibi yaşadığı duygusal gerilimler karşısında yapıcı stratejiler geliştirebilmesini sağlamaktadır. Diyalojik iletişim de Habermas'ın iletişimsel eylem kuramında görüldüğü üzere bireylerin gerekçelerini açıkça ifade ettiği, karşı tarafın görüşünü anlamaya çalıştığı ve ortak anlam üretmeye yöneldiği bir etkileşim biçimidir.⁸³ Bu kapsamda söz konusu iki yeti dinlemeden yargılama, ön yargıların sorgulanmaması, kutuplaştırıcı söylemlere göre hareket etme ve bunların beraberinde getirdiği zorbalık, ayrımcılık ve hak ihlalleri problemlerindeki döngüyü kırmaktadır. Çünkü çatışma çözme becerileri gerilimi yöneterek söz konusu problemleri önleyici bir niteliğe sahipken, diyalojik iletişim, karşılıklı anlayışa dayalı ortak çözüm üretimini güçlendirmektedir.

Tüm bu bileşenler, sosyal problemleri yalnızca dışsal birer toplumsal olgu olarak değil, bireylerin düşünme biçimleri, etik yönelimleri ve ilişki kurma pratikleriyle iç içe geçmiş çok katmanlı süreçler olarak ele almak gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle sosyal problemlerin çözümünde bireylerin etik duyarlılık, empati, eleştirel ve yaratıcı düşünme, demokratik tutum, çatışma çözme ve moral muhakeme becerileriyle donatılması, toplumsal dönüşümün vazgeçilmez bir şartı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, bu yetkinliklerin sistematik biçimde geliştirilmesini mümkün

⁸⁰ Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, s. 170-176.

⁸¹ a.g.e., s. 409-430.

⁸² Morton Deutsch, *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*, New Haven: Yale University Press, 1973.

⁸³ Jürgen Habermas, *The Theory of Communicative Action, Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*, çev. Thomas McCarthy, Boston: Beacon Press, 1984.

kılan pedagojik yapıların gerekliliğini açıkça ortaya koyduğundan, P4C yöntemiyle doğrudan ilişkilidir.

Hak ihlalleri, ayrımcılık, zorbalık ve şiddet gibi sosyal problemlerin altında yatan en temel faktör bireylerin etik ilkeleri içselleştirmemesi ve moral gerekçelendirme süreçlerinin yeterince gelişmemesiyle ilişkilidir. Lickona'nın ileri sürdüğü üzere, bireylerin bilişsel -*cognitive*- ve duyuşsal -*affective*- düzeyde güçlü bir değer yönelimi geliştirmemeleri, adalet ve saygı gibi temel ilkelerle uyumlu davranışlar üretmelerini zorlaştırmaktadır.⁸⁴ Çünkü değerlerin sadece kavramsal olarak bilinmesi, etik davranışın ortaya çıkması için yeterli olmayıp değerlerin davranışa dönüşmesi için bireyin etik bir farkındalık geliştirmesi, eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilmesi ve bunları moral bir perspektiften yorumlayabilmesi gerekmektedir.

Etik duyarlılığın gelişmesi, bireyin kendi davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini tanınmasına, sosyal ilişkilerde zarar verici eğilimleri fark etmesine ve buna göre sorumlu kararlar almasına imkân tanıdığından etik duyarlılık, toplumsal yaşamın niteliğini belirleyen temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Etik duyarlılığı gelişmiş bireyler, sosyal problemlere karşı daha dikkatli, kapsayıcı ve hak temelli tepkiler vermesi mümkün olması bakımından bu durum hem mikro hem de makro ölçekte sosyal uyumun güçlenmesine katkı sunmaktadır. Bu nedenle bireylerin moral muhakeme becerilerinin güçlendirilmesi, sosyal problemlerin önlenmesinde kritik bir role sahiptir. Çünkü moral veya ahlaki muhakeme kapasitesi gelişmemiş bireyler, karşılaştıkları etik ikilemleri yüzeysel normlara, geleneksel otoritelere veya grup baskısına dayanarak çözme eğilimindedir. Bu durumda ayrımcılık gibi sorunların yeniden üretilmesi ve zorbalık gibi bireyler arası sorunların ise görünmez biçimde sürmesine zemin hazırlaması kaçınılmazdır. Buna karşılık, moral muhakemesi gelişmiş bireylerin etik kararları daha tutarlı, gerekçelendirilmiş ve evrensel insan hakları ilkeleriyle uyumlu olması, sosyal problemlerin erken aşamada fark edilmesini ve önleyici nitelikte tepkiler verilmesini destekleyici etkisi vardır. Bu bağlamda sosyal problemleri en aza indirmek, etik duyarlılık, değer farkındalığı ve moral muhakeme gibi niteliklerle bireyin içsel değer sistemiyle ele alınması gerekti-

⁸⁴ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York: Bantam Books, 1991.

ğini göstermektedir.

Eşitsizlik, ayrımcılık, hak ihlalleri veya toplumsal manipülasyon biçimleri, çoğu zaman sorgulama kültürünün zayıf olduğu, otoriteye eleştirel mesafe geliştiremeyen ya da doğru- yanlış ayırt etmekte güçlük çeken veya her duyduğunu sorgulamadan kolayca inanan toplumsal yapılarda yaygınlaşmaktadır. Kamusal alanda görülen yanlış bilgi dolaşımları, popülist söylemler, önyargılar ve kutuplaştırıcı yaklaşımlar, eleştirel düşünme becerisi gelişmemiş bireylerin karar alma süreçlerini doğrudan etkileyerek çeşitli olaylarla birlikte sosyal problemlerin sürekliliğine zemin hazırlamaktadır. Bu durum, bireylerin hem bilişsel eksikliklerinden hem de düşünsel özerklik ve rasyonel değerlendirme becerilerinin desteklenmemesinden kaynaklanmaktadır.

Dewey açısından demokratik yaşamın sürdürülebilirliği ancak bireylerin “yansıtıcı eylem” kapasitesine sahip olmalarına bağlıdır.⁸⁵ Ona göre yansıtıcı eylem, bireyin bir durumla karşılaştığında alışkanlığa dayalı tepkiler vermek yerine, problemi tanımlanma, alternatif çözüm yollarını değerlendirme ve eylemlerin bilinçli gerekçelere dayandırma anlamına gelmektedir. Bu süreç, demokratik toplumların işleyişi için zorunlu bir nitelik olup eleştirel düşünmenin temelini oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme, bireyin karşılaştığı bunun sonucunda elde edilen bilgileri ve kanıtları değerlendirmesini ve önyargıların farkında olmasını sağlamaktadır. Ennis *Critical Thinking* adlı eserinde eleştirel düşünmeyi “neye inanılacağı ve ne yapılacağına karar verirken mantıklı, yansıtıcı ve kanıta dayalı düşünme” olarak tanımlamaktadır.⁸⁶ Bu tanımdan anlaşılacağı üzere eleştirel düşünmenin bir değerlendirme süreci olmanın ötesinde bireyin etik, siyasal ve sosyal kararlarını doğrudan etkileyen bir akıl yürütme biçimi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Paul ve Elder’in ise eleştirel düşünmeyi, bireyin düşüncesini doğruluk, tutarlılık ve açıklık gibi evrensel standartlara göre düşünmeyi geliştirme amacıyla çözümleme ve değerlendirme sanatı olduğunu vurguladığı görülmektedir.⁸⁷ Bu perspektiflerden hareketle elesti-

⁸⁵ Dewey, *Democracy and Education*, s. 163-166.

⁸⁶ Robert H. Ennis, *Critical Thinking*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996.

⁸⁷ Richard Paul, Linda Elder, *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*, 8. b., Tomales, CA: The Foundation for Critical Thinking, 2014.

rel düşünme becerisi zayıf olduğunda, bireyler karmaşık toplumsal sorunlara yüzeysel açıklamalar getiren söylemlere kolaylıkla yönelmekte ve ayrımcı tutumları sorgulamadan benimseyebilmeleri kolaylaşacağını ileri sürmek mümkündür. Irkçılık, cinsiyetçilik, kültürel ayrımcılık veya dini hoşgörüsüzlük gibi yapısal sorunların yeniden üretilmesinde, eleştirel sorgulamanın eksikliği belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, bireyin sosyal adaletsizlikleri fark etmesini, bunların nedenlerini sorgulamasını ve çözüm üretme konusunda sorumluluk almasını sağladığından eleştirel düşünme, sadece kişisel bir zihinsel süreç olarak değil, kamusal etik açısından da zorunlu bir nitelik olarak değerlendirilmelidir. Nitekim eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler, ayrımcı söylemlere karşı direnç gösterebileceği gibi demokratik katılım süreçlerinde de pasif değil, daha bilinçli roller üstlenerek toplumsal ilişkilerde daha adil tutumlar geliştirebilmesi mümkündür.

Eşitsizlik, ayrımcılık, siyasal baskı, ifade özgürlüğü ihlalleri ve toplumsal kutuplaşma, demokratik yurttaşlık kültürünün zayıf olduğu toplumlarda daha yaygın biçimde ortaya çıkmakla birlikte bu toplumlarda bireylerin siyasal süreçlere katılımı yüzeysel kalıp kamusal sorunlara ilişkin değerlendirmeler çoğu zaman duygusal, dogmatik veya grup bağlılıklarına dayalı biçimde şekillenmektedir. Bu durum, sosyal sorunların çözümünde ortak aklın ve eşit katılımın zayıflamasına neden olmaktadır.

Gutmann'a göre demokratik yurttaşlık, oy verme davranışının ötesinde olup eleştirel değerlendirme, kamusal akıl yürütme, farklılıklarla müzakere edebilme başka bir ifadeyle kendinden farklı düşünen veya inanan insanlarla çatışmadan anlaşabilme ve ortak yarara yönelik sorumluluk alma gibi birçok yetkinliği gerektirmektedir.⁸⁸ Demokratik yurttaş yalnızca siyasi hakların sahip olduğu bir birey olarak bu hakların korunması ve genişletilmesi için aktif katkı sunan bir özne konumundadır. Bu anlamda demokratik yurttaşlık, bireyin hem siyasal hem de sosyal alandaki davranışlarını belirleyen normatif bir çerçeve niteliği taşıdığından demokratik değerleri içselleştiren bireylerin, toplumsal krizlere karşı daha dirençli ve ayrımcılık biçimlerine karşı daha duyarlı olması mümkündür. Westheimer ve Kahne'nin yurttaşlık tipoloji-

⁸⁸ Amy Gutmann, *Democratic Education*, Rev. ed., Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999.

si, demokratik toplumlarda aktif yurttaşın eleştiren, katılan, sorgulayan ve toplumsal sorumluluk üstlenen birey olduğunu ortaya koyarak bu tip yurttaşların sosyal adaletsizliklere karşı daha duyarlı olmakta ve toplumda eşitliği destekleyen politikaların oluşmasına katkı sunduğunu vurgulamaktadır.⁸⁹ Öyleyse toplumsal katılım düzeyi arttıkça bireylerin siyasal süreçlere ilişkin farkındalığı da artarak hak ihlallerine, ayrımcı uygulamalara veya otoriter eğilimlere karşı daha güçlü bir toplumsal denetim oluşturduğuna söylemek mümkündür. Bu bağlamda Norris, demokratik katılımın düşük olduğu toplumlarda siyasal meşruiyet krizlerinin, yozlaşma eğilimlerinin ve kutuplaşmanın daha yüksek olduğunu buna karşılık aktif katılımın olduğu bağlamlarda yurttaşlar kamusal meseleleri tartışma, çözüm üretme ve karar alma süreçlerine katkı sunduğundan demokratik yapının sürdürülebilirliğini güçlendirdiğini belirtmektedir.⁹⁰ Öte yandan demokratik yurttaşlık özellikle siyasal, kültürel ve dini çeşitliliğin yüksek olduğu toplumlarda sosyal bütünlüğü destekleyen bir işleve sahiptir. Farklılıklarla bir arada yaşama, ancak bireylerin çoğulculuğu anlamlandırabilmesi, farklı perspektiflere saygı gösterebilmesi ve ortak yarara yönelik iş birliğine açık olmasıyla mümkün olduğundan demokratik yurttaşlık, etik sorumlulukların ve sosyal duyarlılıkların bütünleşmiş bir formu olarak değerlendirilmelidir.

Hava, su ve toprak kirliliği, iklim değişikliği, biyoçeşitlilik kaybı gibi çevre sorunları yalnızca teknolojik, ekonomik veya politik yetersizliklerin sonucu değildir. Bu sorunlar aynı zamanda bireylerde ve toplum genelinde gelişmemiş bir çevresel etik bilincinin ürünüdür. Çevreye ilişkin tutumların büyük ölçüde değer yönelimleri, etik duyarlılık, uzun vadeli düşünme ve insan-doğa ilişkisini anlama biçimleri tarafından belirlendiği görülmektedir. Bu nedenle çevresel krizlerin kökeni, yalnızca bilimsel ya da teknik eksikliklerle değil, bireylerin ekolojik sorumluluk alma kapasitesindeki sınırlılıkla da yakından ilişkilidir. Bu kapsamda Carson'ın *Silent Spring* ile yaptığı erken uyarılar, çevre tahribatının ekolojik bir problem olmanın altında değer yönelimleri, toplumsal tercihler ve politik önceliklerle ilişkili bir etik sorun bulunduğunu

⁸⁹ Joel Westheimer, Joseph Kahne, "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy," *American Educational Research Journal*, C. 41, S. 2, 2004, s. 237-269.

⁹⁰ Pippa Norris, *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*, Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

belirginleştirmiştir.⁹¹ Nitekim bu eserle birlikte sürdürülebilirlik literatürü, çevresel problemlerin çözümünde bireysel farkındalık, kolektif sorumluluk için düşünme becerilerinin kritik rolünü vurgulamaya başladığı görülmektedir. Öyle ki sürdürülebilirlik yaklaşımı, insan faaliyetlerinin doğa üzerindeki etkilerini değerlendirirken yalnızca mevcut nesilleri değil, gelecekteki nesilleri de hesaba katmayı gerektiren ahlaki bir bakış sunmaktadır.⁹²

Sürdürülebilirlik bilincine sahip bireyler, sorumluluk, insan hakları, toplumsal adalet ve kuşaklar arası eşitlik ilkeleriyle doğrudan bağlantılı olarak doğal kaynakların korunmasını etik ve toplumsal bir yükümlülük olarak değerlendirmektedir. Dobson'a göre çevre etiği, bireylerin çevreye yönelik tutumlarının adalet, sorumluluk ve özen gibi etik ilkelerle bütünleşmesini gerektirmektedir.⁹³ Bu perspektif, çevre sorunlarını davranışsal ve etik dönüşümlerle ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan çevresel etik bilincinin gelişmemesi, çıkar ve tüketim odaklı davranışlara yönelmeye yol açarak doğal kaynakların aşırı kullanımına, atık üretiminin artmasına ve ekosistem dengesinin bozulmasına yol açmaktadır. Buna karşılık çevresel etik bilince sahip bireylerin, karbon ayak izi azaltma, geri dönüşüm, enerji tasarrufu, doğa koruma gibi davranışları daha yüksek oranda benimsediği çeşitli araştırmalar tarafından doğrulanmaktadır.⁹⁴ Bu açıdan iklim değişikliği ve ekolojik krizler, kolektif bir çaba gerektiren sorunlar olduğundan bu sorunların çözümünde toplumsal katılım ve ekolojik sorumluluk kültürünün geliştirilmesi zorunlu olup bireylerin ekosistemle uyumlu bir yaşam anlayışı geliştirmesi hem sosyal bütünlük hem de gezegenin sürdürülebilirliği açısından kritik bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hak ihlalleri, yoksulluk, bağımlılıklar, suç ve şiddet gibi toplumsal sorunların çözümü tek başına devlet politikalarına veya hukuksal düzenlemelere bırakılmaması gerekmektedir. Çünkü bu sorunların etkili bir biçimde azaltılabilmesi, bireylerin sosyal so-

⁹¹ Rachel Carson, *Silent Spring*, Boston: Houghton Mifflin, 1962.

⁹² Jonas, Hans. *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

⁹³ Andrew Dobson, *Justice and the Environment: Conceptions of Environmental Sustainability and Dimensions of Social Justice*, Oxford: Oxford University Press, 1998.

⁹⁴ Paul C. Stern, "Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior," *Journal of Social Issues*, C. 56, S. 3, 2000, s. 407-424.

rumluluk üstlenmesi, duyarlılık geliştirmesi ve dayanışma temelli bir toplumsal kültürle mümkündür. Sosyal sorunlar, bireylerin tutumları, değer sistemleri, davranış örüntüleri ve sosyal ilişkilerdeki pratikler üzerinden başka bir ifadeyle düşünce ve davranışların değişmemesiyle kendini tekrar etmeye devam etmesi kaçınılmazdır. Tam da bu nedenle söz konusu sorunların çözümü için toplumsal dönüşüm amacıyla kamusal politika ile bireysel etik sorumluluğun birlikte işlenmesini gerektirmektedir.

Okulların karakteri erdem temelli yaklaşımlarla geliştirilmesi gerektiğini ileri süren Arthur açısından toplumsal değerlerin içselleştirilmesinin bireylerin eylemlerini sadece kişisel çıkarlar üzerinden değil, toplumsal sonuçlar bağlamında değerlendirmelerine imkân sağlamaktadır.⁹⁵ Bu bakış açısı, bireylerin kendi davranışlarının başkalarının yaşam koşulları üzerindeki etkilerini fark etmelerini ve ortak iyiliğe katkı sağlayacak biçimde hareket etmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Toplumsal değerlerin içselleştirilmesi, bireylerin sosyal adaletsizliklere karşı daha duyarlı olmasını ve toplumsal sorunları kişisel sorumluluk alanlarıyla ilişkili bir gerçeklik olarak görmesini sağlamaktadır.

Sosyal sorumluluk bilincine sahip bireyler, toplumsal sorunlara kayıtsız kalmayıp gönüllülük, dayanışma, yardımseverlik ve toplumsal katılım gibi davranışlarla sosyal yapıyı güçlendirmektedir. Bu bireyler, kendi çıkarlarını önceleyen davranış modellerinden uzaklaşarak, toplumsal bütünlüğü ve ortak yararı gözetten bir etik tutuma yönelmektedir. Aristoteles'in bakışından baktığımızda toplumda birlik ve uyumun sürdürülmesi veya toplumsal düzenin istikrarı, bireylerin ortak iyiye yönelik eylemleri sayesinde mümkün hale gelebilmektedir. Çünkü erdemli bir birey hem kendisi hem de yaşadığı toplum için iyi olanı gözeteceğinden Aristoteles'in erdem etiği perspektifinden bakıldığında sosyal sorumlulukla birlikte erdemli yaşamın koşuludur.⁹⁶

Modern toplumlardan sosyal sermayenin işleyişini analiz eden Putnam açısından dayanışma ve güvene dayalı ilişkilerin toplumsal yaşamın kalitesini belirleyen temel etkenlere karşılık gelmek-

⁹⁵ James Arthur, Kristján Kristjánsson, Tom Harrison, Wouter Sanderse, David Wright, *Teaching Character and Virtue in Schools*, London: Routledge, 2017.

⁹⁶ Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, çev. Saffet Babür, 20.b., İstanbul: Bilgesu Yayıncılık, 2020.

tedir.⁹⁷ Bu bağlamda yüksek sosyal sermayeye sahip veya sosyal sorumluluk bilincinin yüksek olduğu toplumlarda bireylerin ortak sorunlara yönelik iş birliği yapma eğilimleri artmakta, toplumsal dayanıklılık güçlenmektedir. Ancak toplumsal duyarlılığın gelişmemesi, yoksulluk, şiddet, bağımlılık ve sosyal dışlanma gibi sorunların görünmemesine başka bir deyişle sıradanlaşıp yok sayılmasına yol açabileceğinden, bu durum sosyal adaletsizliklerin sürmesine zemin hazırlamaktadır. Nussbaum'un *Upheavals of Thought* çalışmasında vurguladığı üzere sosyal adaletin sürdürülebilmesi, bireylerin başkalarının kırılanlıklarını, zayıf alanları tanımalarına ve empatiye dayalı tavır geliştirmesine bağlıdır.⁹⁸ Bu nedenle toplumsal duyarlılığı geliştirmiş bireyler, sosyal risk gruplarını tanıma, hak ihlallerini fark etme, eşitsizliklere eleştirel yaklaşma ve toplumsal sorunlara ilişkin çözüm üretme konusunda daha aktif bir tutum benimsemesi açısından söz konusu sorunlar karşısında kritik bir role sahiptir. Çünkü bu bireylerin duyarlılık seviyesi, toplumda adil ve sorumluluk temelli bir kültürün oluşmasına katkı sağlamaktadır. Nitekim Sosyal sorumluluk ve toplumsal duyarlılık, modern toplumlarda ortak yaşamın sürdürülebilirliği, toplumsal barışın korunması ve sosyal adaletin güçlendirilmesi açısından temel bir gerekliliktir. Bu kavramlar, sadece bireylerin kendi yaşamlarını değil, içinde bulundukları toplumu da etik bir perspektiften değerlendirmelerini sağlayarak sosyal problemlerin çözümünde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öte yandan ben-merkezci ve bireylerin kendi çıkarlarına odaklanarak hareket etmeleri başka bir deyişle sadece kendi çıkarını önceleyen eylemler de toplumsal sorunları derinleştiren temel etkenlerdir. Kant'ın "insanlığa asla sadece bir araç değil amaç olarak davran" ilkesi tam da bu noktada anlam kazanmaktadır.⁹⁹ Kantçı anlamda toplumsal duyarlılık, başkalarının iyiliğini gözetken evrensel bir ahlaki yasaya bağlı kalmayı gerektirerek sosyal sorunları aşmak için bir zorunluluktur.

Toplumsal krizler, kutuplaşma, kültürel gerilimler ve zorbalık

⁹⁷ Robert D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster, 2000.

⁹⁸ Nussbaum, Martha C. *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

⁹⁹ Immanuel Kant, *Groundwork of the Metaphysics of Morals*, ed. and trans. Mary Gregor, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, Akademie 4:429.

türleri, çoğunlukla iletişimin tek yönlü, hiyerarşik veya dışlayıcı olduğu ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Bu türden ortamlarda bireylerin kendilerini ifade etme özgürlüğünü sınırladığı gibi, karşılıklı anlamayı engelleyen ve sosyal bağları zayıflatan bir etkileşim modeli yaratması kaçınılmazdır. Böylece bu durum, bireylerin farklılıklara kapalı ve karşıt görüşlere karşı savunmacı hale gelmesiyle toplumsal gerilimlerin artması ve çeşitli sorunların daha görünür olmasını beraberinde getirmektedir. Demokratik toplumların ancak karşılıklı ve eşit katılıma dayalı bir iletişim kültürüyle var olabileceğini ileri süren Habermas’a göre iletişimsel eylem, bireylerin birbirlerini yalnızca dinlemeleri değil, aynı zamanda gerekçeler üzerinden ikna etmeyi, ileri sürülen temellendirmeleri değerlendirmeyi ve ortak bir anlayış geliştirmeyi amaçlayan bir etkileşim biçimidir.¹⁰⁰ Bu yaklaşım, iletişimin etik, rasyonel ve toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Diyalogik iletişim becerisine sahip bireyler, farklılıkları tehdit unsuru olarak değil, müzakere edilebilir ve öğrenme fırsatları sunan bir çeşitlilik alanı olarak gördüğünden karşıt görüşlerle karşılaştıklarında savunmacı tepki vermek yerine, gerekçeleri tartışmayı, ortak yönleri belirlemeyi ve karşılıklı anlayış geliştirmeyi önceleyen bir tutum benimsemektedir. Buber’in “Ben-Sen” ilişkisi yaklaşımına göre karşılıklı tanıma ve özneler arası saygıya dayalı bir iletişimin çatışma çözümünde temel belirleyicidir.¹⁰¹ Bu bağlamda çatışma çözme becerileri, sadece anlaşmazlıkları sona erdirmek için değil, bireylerin sosyal ilişkilerini daha kapsayıcı, adil ve yapıcı biçimde sürdürebilmeleri için gerekli koşullardan biridir. Deutsch, etkili çatışma çözmenin karşılıklı güven, açık iletişim ve iş birliği temelli stratejilerle mümkün olduğunu ifade ederek bu becerilerin gelişmediği toplumlarda çatışmalar çoğu zaman rekabet, dışlama, güç kullanımı veya şiddet yoluyla çözülmeye çalışılmasıyla toplumsal uyumu zayıfladığını vurgulamaktadır.¹⁰² Diyalogik iletişim becerisinin zayıf olduğu toplumlarda bireyler arasındaki yanlış anlamalar artmakta, kalıp yargılar güçlenmekte ve sosyal bağlar zayıflamaktadır. Bu tür ortamlarda kültürel gerilim-

¹⁰⁰ Habermas, *The Theory of Communicative Action*, s. 86-101.

¹⁰¹ Martin Buber, *I and Thou*, çev. Ronald Gregor Smith, London & New York: Continuum, 2004.

¹⁰² Morton Deutsch, *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*, New Haven: Yale University Press, 1973.

ler, politik kutuplaşma ve ilişkisel zorbalık biçimleri hızla yayılabilmektedirken diyalojik iletişimi ve çatışma çözme becerilerini güçlü bir biçimde benimseyen toplumlarda, gerilimler daha erken fark edilmekte ve şiddete başvurmadan çözülebilmesi mümkün hale gelmektedir. Çünkü bu beceriler, toplumsal barışın ve birlikte yaşam kültürünün sürdürülebilirliği açısından temel bir gerekliliktir.

Savaşlar, terör olayları, suç, şiddet, bağımlılıklar ve intihar oranlarındaki artış gibi geniş ölçekli toplumsal krizler, bireylerin psikososyal dayanıklılık düzeylerinin düşük olduğu toplumlarda çeşitli sorunların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Nitekim bu tür krizler fiziksel ve ekonomik kayıplarla sınırlı kalmayıp bireylerde stres, korku, güvensizlik, umutsuzluk ve davranışsal çözümler gibi etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle bireylerin krizlerle başa çıkabilme kapasiteleri, toplumsal düzeyde dayanıklılığın ve iyileşme hızının belirleyicileri arasında yer almaktadır. Masten, dayanıklılığı “bireyin olağanüstü stres, travma, tehdit veya belirsizlik koşullarında dahi uyum gösterebilme kapasitesi” olarak tanımlayarak psikososyal dayanıklılığın doğuştan gelen üstün bir özellik olarak olmanın aksine geliştirilebilir bir beceri olduğunu vurgulamaktadır.¹⁰³ Bu açıdan dayanıklılığın sağladığı duygusal düzenleme, problem çözme, sosyal destek arama, umut duygusunu sürdürme ve değişen koşullara uyum sağlama gibi bir dizi bileşenlerin güçlenmesi, bireylerin toplumsal uyumu sürdürmelerini kolaylaştıracığından sosyal sorunların önüne geçilmesinde etkilidir.

Psikososyal dayanıklılığı zayıf toplumlarda ise krizler daha uzun süreli ve yıkıcı etkilere yol açtığından topluluklar stres altında daha hızlı dağılmakta, agresyon ve şiddet eğilimleri artmakta ve bireyler çözüm üretmek yerine pasifleşme veya umutsuzluk davranışlarına yönelmektedir. Bu nedenle psikososyal dayanıklılık, modern toplumlar için yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda sosyal uyumun, kamusal güvenliğin ve toplumsal istikrarın korunması için zorunlu bir kapasite olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca kriz yönetimi becerileri güçlü olan bireyler, duygusal yoğunluk ve kaygı durumlarında işlevsel davranışlar geliştirebilmektedir. Bonanno'nun vurguladığı gibi kriz dönemlerinde bilişsel esneklik, mantıksal değerlendirme yapabilmek ve

¹⁰³ Ann S. Masten, “Ordinary Magic: Resilience Processes in Development,” *American Psychologist*, C. 56, S. 3, 2001, s. 227–238.

problem çözme becerileri güçlendikçe şiddet eğilimleri, öfke patlamaları, riskli davranışlar gibi tepkilere başvurmadan daha dengeli kararlar alarak problem çözme süreçlerine katkı sunabilmeleri olanaklı hale gelmektedir.¹⁰⁴

Buraya kadar ele alınan analizlerden anlaşılabileceği üzere sosyal problemlerin çözümü, sorunların temelinde yer alan bilişsel, etik ve duygusal eksiklikler giderilmediği sürece kalıcı bir toplumsal dönüşümün gerçekleşmesi mümkün değildir. Sosyal problemlerin büyük bir bölümü, bireylerin dünyayı algılama, karar alma, başkalarıyla ilişki kurma ve değerleri yorumlama biçimleriyle doğrudan ilişkili olduğundan bu tür sorunların temelinde olan değer eksikliğine yönelik bireylerin niteliğini belirleyen içsel kapasitelerinin geliştirilmesine odaklanmayı gerektirmektedir. Bu kapsamda etik duyarlılık, eleştirel düşünme, empati, demokratik yurttaşlık, çevresel okuryazarlık, sosyal sorumluluk, diyaloga dayalı iletişim gibi nitelikler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sosyal problemlerin önlenmesinde belirleyici bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki etik duyarlılığı gelişmiş bireyler hak ihlallerini fark edip adil davranma yönünde daha güçlü itici etkenler geliştirebilirlerken, eleştirel düşünme, bireylerin yanlış bilgiye, manipülasyona veya ayrımcı söylemlere karşı dirençli olmasını sağlamaktadır. Öte yandan empati ve toplumsal duyarlılık, ilişkisel ve kültürel gerilimlerin azaltılmasında temel bir işlev üstlenirken demokratik yurttaşlık ve sosyal katılım, birlik ve beraberliğin veya toplumsal bütünlüğün pekiştirilmesini, çevresel okuryazarlık ise sürdürülebilir bir yaşam biçiminin gerekliliklerini içselleştirmeye olanak sağlamaktadır. Diyaloga dayalı iletişim ve çatışma çözme becerileri, toplumsal kutuplaşmanın önlenmesinde ve kriz dönemlerinde hem bireysel hem de toplumsal düzeyde istikrarın korunmasını kolaylaştırmaktadır.

İşte bu niteliklere sahip olunmadığı durumlarda bireyler hem kendi yaşamlarında hem de toplumsal bağlamda risklere daha açık hâle gelerek önyargılar, ayrımcı pratikler, şiddet davranışları, çevresel duyarsızlık, demokratik katılım eksikliği ve sosyal çözümler gibi sorunlar çok daha kolay ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık söz konusu yetkinliklerin kazanımıyla sosyal problemlerin erken fark edilmesi, önleyici mekanizmaların devreye girmesi

¹⁰⁴ George A. Bonanno, "Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events?" *American Psychologist*, C. 59, S. 1, 2004, s. 20-28.

ve toplumsal uyum desteklenebilmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin, bu niteliklerin gelişimini sistematik biçimde desteklemesi, sosyal problemlerin üstesinden gelebilmek, bütüncül bir toplumsal iyileşme için zorunludur. Çünkü bireylerde bilişsel, etik ve duygusal kapasitenin güçlendirilmesi, sürdürülebilir, kapsayıcı ve adil bir toplumsal düzenin kurulması için gerekli koşulları karşılamaktadır.

Sosyal problemler, temelde bireylerin etik duyarlılık, eleştirel düşünme, empati, sosyal sorumluluk ve diyalojik iletişim gibi temel niteliklerinin zayıf olmasından kaynaklandığından sosyal problemleri sadece hukuki ya da politik müdahalelerle çözmeye çalışmak söz konusu problemleri aşmakta yeterli değildir. Bu açıdan toplumsal dönüşüm için bireyden başlayarak bireyin düşünme biçimlerinin, değer yönelimlerinin ve iletişim pratiklerinin biçimlendirilmesi oldukça önemlidir. Tam da bu noktada P4C'nin sosyal problemlerin kök nedenlerini hedefleyen bütüncül bir dönüştürücü model olarak öne çıktığı açıktır.

Sosyal problemlerin önemli bir bölümü, bireylerin dünyayı anlama, değerlendirme ve etik açıdan değer biçimleriyle doğrudan ilişkilidir. Önyargıların sorgulanmadan kabul edilmesi, kalıp yargıların düşünceyi yönlendirmesi, yüzeysel akıl yürütme süreçleri, otoriteye koşulsuz bağlılık, dogmatik kabuller ve moral muhakeme eksikliği; ayrımcılıktan zorbalığa, hak ihlallerinden yanlış bilgi temelli tutumlara kadar birçok sosyal sorunun bilişsel temelini oluşturur. Bilişsel süreçleri gelişmemiş bireylerin, sosyal olayları çok boyutlu değerlendirmesi, farklı perspektifleri tanıması veya bir davranışın etik sonuçlarını öngörebilmesi gelişmektedir. Bu nedenle sosyal problemlerin çözümünde bilişsel dönüşüm tamamlayıcı bir unsurdur. Nitekim P4C yaklaşımı tam da bu ihtiyaçtan doğarak bireyleri kendi düşünme süreçlerini izleyebilen, varsayımlarını fark edebilen, akıl yürütmelerini test edebilen, gerekçe talep edebilen ve düşüncelerinin etik boyutlarını değerlendirebilen aktif özne olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda P4C tıpkı zorbalık problemine olan etkisi gibi öteki sosyal problemleri de aşmayı veya azaltmayı mümkün kılan sistematik bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Tartışma temelli oturumlarda bireyler yalnızca “ne düşündüklerini” değil, “neden böyle düşündüklerini”, “hangi gerekçelere dayandıklarını” ve “düşüncelerinin etik sonuçlarının ne olduğunu” analiz etmesi bakımından bu süreçte düşünme, içerikten bağımsız bir beceri olmaktan çıkıp bilişsel, etik

ve sosyal süreçleri bütünleştiren bir yapı hâline gelmektedir. Bu da sosyal problemlerin ortaya çıkmasına neden olan etkenleri doğrudan engelleyici bir işlev sunmaktadır. Çünkü P4C’nin kazanım sağladığı 4C düşünme modeli, bireylerin önyargıları sorgulamalarını, kalıp yargıları çözümlemelerini, otorite söylemlerini eleştirmelerini ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik açısından değerlendirmelerini ve etik duyarlılığı sağlamaktadır. 4C’nin karşılığı olan eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi özenli düşünme becerileri geliştikçe, ayrımcılığın temelini oluşturan kategorik genellemeler çözüldüğü için zayıflamaktadır. Buna paralel olarak bireylerin hak ihlalleri karşısında adalet ve sorumluluk konusundaki farkındalıklarının artması mümkün hale gelmektedir.

Öte yandan yanlış bilgiye dayalı tutumlar, bilgi kaynağının sorgulanmasıyla etkisini yitirerek kalıp yargılar, grup genellemeleri yerine bireysel değerlendirmelerin güçlenmesiyle geçerliliğinin yitirmesi kaçınılmazdır. Bu gelişmeler, bireyin davranışlarını bilinçli biçimde gerekçelendirmesine, tutarlılığını denetlemesine ve aynı zamanda etik sorumluluk çerçevesinde konumlandırmasına olanak tanımaktadır. P4C’nin oluşturduğu düşünme ortamlarında birey, davranışının hem kendi iç mantığı hem de toplumsal sonuçları açısından değerlendirme yapmayı öğrenmektedir. P4C’nin bilişsel süreçlere getirdiği bu dönüşüm, bilişsel farkındalık arttığında bireyler, bir eylemin yalnızca sonuçlarını değil, o eylemi yönlendiren değerleri, niyetleri ve gerekçeleri de analiz edeceğinden etik gelişimi de doğrudan destekleyici niteliktedir. Bu da etik sorumluluk bilincinin davranışa yansımaları kolaylaştırarak birey, sosyal ilişkilerde güç kullanımını, ayrımcılığı, dışlayıcı söylemleri yalnızca “yanlış” olarak değil, hangi ilke ve gerekçeler açısından sorunlu olduğunu açıklayabilecek bir yetkinliğe ulaşmaktadır. Zorbalık, şiddet, dışlama, eşitsizlik ve ayrımcılık gibi sorunların önemli bir kısmı, bireylerin başkalarının bakış açısını değerlendirme kapasitesinin zayıf olmasından da kaynaklandığından başkalarının düşüncelerini görmezden gelme, farklı perspektifleri kendi deneyim alanına dâhil edememe ve ilişkisel durumları tek taraflı yorumlama eğilimi, sosyal ilişkilerde çatışmayı artıran temel bilişsel ve duygusal faktörlerdir. Bu nedenle bu sorunların çözümü için bireylerin perspektif alma becerisinin ve empatik duyarlılığının geliştirilmesi gereklidir.

Sorgulama veya soruşturma topluluğu modeli, bireylerin hem kendi fikirlerini savunmalarını hem de farklı görüşleri bilişsel bir

mercekten değerlendirmelerini, başkalarının gerekçelerine açıklık geliştirmelerini ve anlamayı önceleyen demokratik değerlere dayalı bir iletişim biçimi kurmalarını sağlamaktadır. Lipman bu beceriyi “özenli düşünme” başlığı altında tanımlayarak ilişkisel sorunların çözümünde kritik bir bileşen olduğunu vurgulamaktadır.¹⁰⁵ Çünkü özenli düşünme, çalışmanın ikinci bölümünde detaylı olarak ortaya koyulduğu üzere bilişsel değerlendirmenin ötesinde başkalarına karşı, dikkatli, titiz, saygılı, hoşgörülü, duyarlılığı da içermektedir.

Bu yaklaşım, Noddings’in savunduğu gibi etik davranışın temeli, başkalarının ihtiyaçlarını ve kırılğanlıklarını görebilmeye, ilişki içindeki duygusal bağı fark edebilme kapasitesine dayanmaktadır.¹⁰⁶ Bu açıdan P4C’nin tartışma ortamları, öğrencilerin rasyonel gerekçeler ile başkalarının duygu durumlarını, beklentilerini ve düşüncelerinin arka planını anlamaya yönelik bir dikkat geliştirmeye imkan tanımaktadır. İşte bu durum, bilişsel olan ile duyuşsal olan arasında doğrudan bir bağ kurarak empati ve duyarlılığı güçlendirmektedir. Böylece P4C oturumlarında farklı görüşlere sahip öğrencilerin birbirlerini dinlemesi, gerekçelerini sorgulaması ve karşılıklı anlayış üretmesi, ilişkisel gerilimlerin azalmasına ve sosyal bağların güçlenmesine doğrudan etki etmektedir.

O halde P4C, sosyal problemlerin bilişsel ve etik temellerini bütüncül biçimde ele alarak bireylerin düşünme süreçlerinde deren bir dönüşüm yaratarak sosyal problemlerin yeniden üretilmesini engelleyen tutarlı, gerekçeli ve değer temelli bir düşünme kültürünün oluşmasını sağladığından bireyin hem kendisiyle hem de toplumla ilişkilerinde daha sorumlu, daha bilinçli ve daha adil bir tavır benimsemesi olanaklıdır. Bireylerin düşünme, anlama ve değerlendirme biçimlerini ilişkisel bir çerçevede yeniden yapılandırarak zorbalık, ayrımcılık ve ilişkisel çatışmalar gibi sosyal problemlerin hem önlenmesinde hem de dönüştürülmesinde güçlü bir pedagojik araçtır.

Eşitsizlik, önyargı, ayrımcılık ve hak ihlalleri gibi problemler büyük ölçüde bu sorgulanmamış kabullerden güç aldığından bu noktada P4C’nin temel katkılarından biri, öğrencilerin bu tür kabulleri fark etmelerine ve düşüncelerini daha dikkatli biçimde

¹⁰⁵ Lipman, *Thinking in Education*, s. 261-271.

¹⁰⁶ Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, s. 14-27.

değerlendirmelerine yardımcı olmasıdır. Çünkü P4C oturumlarında öğrenciler, bir iddianın altında yatan varsayımları açığa çıkarmayı, sunulan gerekçeleri tartmayı, bilgi kaynaklarını doğruluk açısından kontrol etmeyi ve kalıplaşmış yargıları yeniden düşünmeyi öğrenerek onların hem kendi düşüncelerine hem de çevrelerinden gelen bilgiye karşı daha eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerini sağlamaktadır. Nitekim eleştirel düşünmenin güçlenmesi, bireylerin sosyal sorunlara yaklaşım biçimini de değiştirerek öğrenciler, karşılaştıkları sorunları, kaçınılmaz bir düzenin sonucu olarak görmek yerine, insan tarafından ortaya çıktığının bilinciyle değiştirilebilir yapılar olarak değerlendirmeye başlamaktadır. Bu bakış açısı, sosyal problemlerin çözümsüz olmadığını, aksine eleştirel ve yaratıcı düşünmeyle yeniden şekillendirilebileceğini özetler niteliktedir.

P4C yaratıcı düşünmeyi de teşvik ederek öğrenciler, bir problemi değerlendirirken farklı seçenekleri tartmayı, alternatif çözümler geliştirmeyi ve alışılmış kalıpların dışına çıkmayı deneyimlemektedir. Böylece P4C, sosyal problemlerin yeniden üretilmesini engelleyen bir zihinsel esneklik ve sorgulayıcı tutum oluşturup bireyler kendilerine sunulan bilgiyi olduğu gibi almak yerine hem doğruluğunu hem de etik açıdan sonuçlarını değerlendiren bir düşünme pratiği geliştirmektedir.

Demokratik toplumların sağlıklı işleyebilmesi, tartışma ve karar alma süreçlerine karşılıklı saygıya dayalı bir iletişim kültürü geliştirmeleriyle mümkündür. P4C oturumlarında öğrenciler, düşüncelerini gerekçelendirmeyi, başkalarının sunduğu nedenleri dikkate almayı ve bir tartışmanın içinde karşılıklı anlayış üretme alışkanlığı kazanmaktadır. Bu ortam, gerekçelendirme, karşılıklı tanıma, uzlaşmaya açık olma, çoğulculuğa saygı ve diyalojik tartışma gibi demokratik iletişimin temel unsurlarını doğal bir biçimde görünür kılmaktadır. Böylece öğrencilerin yalnızca kendi görüşlerini ifade etmelerine değil, aynı zamanda farklı perspektifleri değerlendirme, ortak noktaları belirleme ve karar süreçlerinde daha bilinçli olma becerileri kazandırmaya katkı sağlamaktadır. P4C'nin bu yönü, demokratik değerlerin soyut ilkeler olarak aktarılmasının ötesine geçerek öğrencilerin bu değerleri bizzat deneyimleyerek anlamalarını sağlamaktadır. P4C'nin merkezinde bulunan sorgulama modeli, katılımcı bir iletişim ortamı kurmaktadır. Bu da öğrencilerin tartışma kültürüne aktif biçimde dahil olmasına imkân tanıyarak, zamanla öğrencilerin kamusal hayatta daha

adil, daha kapsayıcı ve daha sorumlu bir iletişim biçimi geliştirmelerine temel oluşturmaktadır.

Siyasal kutuplaşma, kültürel gerilimler ve toplumsal ayrışmaların önemli bir bölümü, iletişim kanallarının kapandığı veya farklı görüşlerin karşılıklı olarak dinlenmediği ortamlarda ortaya çıktığından bu açıdan bakıldığında, P4C'nin sunduğu diyaloga dayalı iletişimle, bu tür sorunların azaltılmasında etkili olması da mümkündür. Çünkü öğrenciler, tartışmalarda birbirlerini duymayı, anlamayı ve değerlendirmeyi öğrendikçe, toplumda sıklıkla yaşanan iletişimsel kopuklukların neden olduğu sorunlara karşı daha dayanıklı ve daha bilinçli bir tutum geliştirdiğinden P4C, demokratik yurttaşlığın gerektirdiği iletişim becerilerinin geliştirilmesini ve bu becerilerin sürekliliğini destekleyen temel bir öğrenme ortamıdır.

Sosyal sorumluluk, bireyin eylemlerinin başkaları üzerindeki etkilerini değerlendirebilme bilinciyle hareket etmesiyle ilişkili olup toplumsal sorunların etkili biçimde çözülebilmesi de bireylerin kendilerine ve içinde bulundukları topluma karşı sorumluluk hissi geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu niteliklerin gelişmesi ise çoğu zaman iş birliğine dayalı, karşılıklı etkileşimi güçlendiren ve ortak düşünmeyi teşvik eden öğrenme ortamında gerçekleşmektedir. Bu noktada P4C'nin temelini oluşturan sorgulama topluluğu modeli, öğrencilerin düşünme süreçlerini işbirlikçi düşünmeyle ortak bir amaç doğrultusunda yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Bu modelde tartışmalar, öğrenciler birbirlerinin fikirlerini ciddiyetle dinlediği, gerekçeleri değerlendirdiği, ortak bir anlam üretme sürecine katkı sağladığı, bir sınıf ortamında gerçekleştiğinden görüşlerin sıralandığı bir ortamdan ibaret değildir. Nitekim Splitter ve Sharp'ın belirttiği gibi sorgulama topluluğu, öğrencilerin entelektüel özerklik kadar sosyal duyarlılık da geliştirdiği bir etkileşim alanı oluşturmaktadır.¹⁰⁷ Tam da bu nedenle sosyal problemlerin çözümü için gerekli olan sorumluluk becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Sorgulama topluluğunda öğrenciler, başkalarının katkılarını değerli görmeyi, ortak iyilik üzerine düşünmeyi, sorumluluk almayı, topluluk içinde dayanışma kurmayı öğrenmektedir.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Laurance J. Splitter, Ann M. Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1995.

¹⁰⁸ Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, *Growing Up with Philosophy*, 1.b.,

Gregory, P4C oturumlarının öğrencilerde sosyal farkındalığı ve topluluğa ait olma duygusunu güçlendirdiğini, bunun da öğrencilerin etik ve sosyal sorumluluk davranışlarına yansıdığını belirtmektedir.¹⁰⁹ Benzer şekilde Sasseville, sorgulama topluluğunun öğrencilerin bilişsel becerileriyle, karşılıklı özen, saygı ve iş birliği temelinde bir topluluk kültürü geliştirmelerini desteklediğine dikkat çekmektedir.¹¹⁰ Bu özellikler, P4C’nin sosyal sorumluluk ve toplumsal bilinç açısından etkili bir yöntem olduğunun nedenini açıklamaktadır. Çünkü bu yaklaşım, öğrencilerin düşünme süreçlerini kolektif bir çerçevede kurmalarını ve toplumsal sorunların çözümünde bireysel katkıların önemini fark etmelerini sağladığından öğrenciler, sosyal problemlerin çözümünün yalnızca kurumların görevi olmadığını kendilerinin de dönüşüm yaratabileceğini deneyim yoluyla öğrenmektedir. Böylece P4C, bireysel düzeyde değişim sağlamanın ötesine geçerek toplumsal düzeyde etik bir kültürün oluşmasına katkı sunan bir öğrenme ortamı yaratmaktadır.

Önyargılar, tek yönlü değerlendirme alışkanlıkları, dogmatik kabuller, güç ilişkilerini doğal sayma eğilimi veya farklılıklara kapalı olma gibi düşünsel örüntüler, bireyin sosyal dünyayı anlamlandırma biçimini belirleyerek bu örüntüler zaman içinde pekişmesi; ayrımcılık, zorbalık, dışlama ya da hak ihlalleri gibi sosyal problemlerin yeniden üretilmesine zemin oluşturduğu açıktır. Bu bakımından sosyal problemlerin kaynağı bireyin düşünme süreçlerinde aranması elzemdir. P4C’nin sunduğu yöntem, bireylerin yerleşik düşünce kalıplarını fark etmelerini, bu kalıpları gerekçeleriyle birlikte değerlendirmelerini ve gerektiğinde alternatif düşünme yolları geliştirmelerini mümkün kıldığından Lipman’ın vurguladığı gibi P4C’nin hedefi “öğrencilere düşünmeyi öğretmek” değil, “doğru düşünmeyi mümkün kılacak zihinsel alışkanlıkların” gelişimine ortam hazırlamaktır.¹¹¹ Çünkü bu yaklaşım, düşünmeyi zaman içinde şekillenen ve davranışa yön veren bir alışkanlık sistemi olarak ele almaktadır.

Philadelphia: Temple University Press, 1978.

¹⁰⁹ Maughn Rollins Gregory, “Normative Dialogue Types in Philosophy for Children,” *Journal of Philosophy of Education*, C. 41, S. 3, 2007, s. 321–340.

¹¹⁰ Michel Sasseville, “Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for Children,” *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, C. 11, S. 2, 1994, s. 42–49.

¹¹¹ Lipman, *Thinking in Education*, s. 9–37.

Bu zihinsel alışkanlıkların P4C literatüründeki karşılığı dört temel düşünme olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi düşünme altında altında gerçekleşmektedir. Splitter ve Sharp bu dört bileşenin bireyin sosyal ilişkilerini derinden etkilediğini belirtmektedir.¹¹² Bu açıdan söz konusu düşünmelerin bir arada deneyimlenmesi, sosyal problemlere karşı koruyucu bir zemin hazırlamaktadır. Çünkü birey, bu deneyimlerin tekrarıyla yalnızca davranışlarının sonuçlarını değil, bu davranışların arkasındaki düşünsel süreçleri de fark etmeye başlamaktadır. Bu noktadan anlaşılacağı üzere P4C'nin güçlü yanı, bu dönüşümü soyut bir hedef olarak değil, öğrencilerin her oturumda doğrudan deneyimledikleri bir süreç olarak sunması yönüyle sosyal problemlerin yeniden üretilmesini tetikleyen düşünsel alışkanlıkları kırmaya yönelik etkili bir yaklaşım olduğu ortadadır.

P4C'nin sosyal ve bilişsel alanlardaki etkisi yalnızca kuramsal bir varsayım olmadığını uluslararası literatürde yapılan ampirik çalışmalardan görüldüğü üzere P4C sosyal problemlerin temelini oluşturan bilişsel, duyuşsal ve ilişkisel alanlarda anlamlı değişimler yaratmaktadır.¹¹³ Bu araştırmalar, P4C uygulamalarının empatiyi artırdığını, ilişkisel duyarlılığı güçlendirdiğini ve öğrencilerin başkalarının bakış açılarını daha sağlıklı değerlendirebildiğini ortaya koymaktadır. Çeşitli çalışmalar ayrıca P4C uygulamalarının öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirdiğini, sosyal ilişkileri güçlendirdiğini ve demokratik katılım yönelimlerini artırdığını da göstermektedir.¹¹⁴ Bu sonuçların ortak noktası, P4C'nin sosyal problemlerin temelinde yer alan nedenleriyle doğrudan ilişkili alanlarda somut ve ölçülebilir etkiler yarattığını göstermesidir. Öyleyse sosyal problemler dışsal birer olay veya sadece davranış-

¹¹² Splitter ve Sharp, *Teaching for Better Thinking*, 1995.

¹¹³ K. J. Topping ve S. Trickey, "Collaborative Philosophical Enquiry and Its Effects on Primary Pupils," *British Journal of Educational Psychology* 77, no. 2 (2007): 271–288; S. Trickey ve K. J. Topping, "Collaborative Philosophy for Children and Its Effect on Socio-Emotional Indicators at 11–12 Years," *Educational Psychology* 26, no. 5 (2006): 533–548.

¹¹⁴ Joanna Haynes, *Children as Philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, London: Routledge, 2002; A. Arda Tuncdemir, M. Burroughs ve B. Moore, "Philosophical Ethics in Early Childhood: A Pilot Study," *Early Childhood Education Journal* 50, no. 4 (2022): 655–668; M. Dixon ve C. Eames, "Philosophy for Children and Democratic Classroom Participation: A Review of Empirical Findings," *Journal of Philosophy of Education* 55, no. 4/5 (2021): 779–799.

sal sonuçlar olarak değerlendirildiğinde, çözüm arayışları da kaçınılmaz olarak yüzeysel kalmaktadır. Oysa buraya kadar yapılan analizlerden anlaşılabileceği üzere zorbalık, ayrımcılık, hak ihlalleri, çevresel duyarsızlık, kutuplaşma, şiddet, hak ihlalleri ve gibi sorunlar, bireylerin dünyayı anlama, düşüncelerini temellendirme, başkalarıyla ilişki kurma ve etik kararlar alma biçimlerinin bir sonucudur. Bu nedenle bu sorunları yalnızca semptom düzeyinde ele alan politikalar, kısa vadeli iyileştirmeler sağlasa da uzun vadeli davranış dönüşümünü desteklemediğinden kalıcı çözüm, sorunların bilişsel ve duyuşsal olarak etik temellerine müdahale edebilen pedagojik yaklaşımlar gerektirmektedir.

Yapılan analizlerden de görüleceği üzere P4C'nin en temel katkısı, sosyal problemlerin doğrudan ana kaynağına ulaşabilmesidir. Yöntem, bireyin düşünme süreçlerini, değer yönelimlerini, empatik kapasitesini ve iletişim alışkanlıklarını sistematik biçimde dönüştürmekle birlikte bu dönüşüm, sosyal problemlerin yeniden tekrarlanmasını veya artmasını engelleyen derin bir zihinsel yeniden yapılanma anlamına gelmektedir. P4C'nin Sokratik, fenomenolojik ve kartezyen şüphecilik yöntemiyle sorgulama temelli olmasıyla öğrenciler düşüncelerini gerekçelendirmeyi, başkalarını dinlemeyi, farklı bakış açılarını değerlendirmeyi, haksızlıkları tanımayı ve ortak çözümler üretmeyi öğrenmektedir. Böylece sosyal problemleri ortadan kaldıran davranışlar, bireylerin düşünme biçimlerinde şekillenmeye başladığı açıktır.

P4C'nin neden bir çözüm modeli olarak değerlendirilebileceği; düşünme süreçlerini geliştirmesi, etik duyarlılığı artırması, empatiyi güçlendirmesi, demokratik ve diyalojik iletişimi öğretmesi, sosyal sorumluluk bilincini geliştirmesi, kolektif bir etik kültürü inşa etmesiyle özetlemek mümkündür. Öyle ki P4C mantıksal düşünme yetisini geliştirdiğinden yanlış bilgiye dayalı tutumların, önyargıların ve dogmatik kabullerin zayıflamasına yol açan beceriler olan; bireyin varsayımları fark etmesini, gerekçeleri değerlendirmesini, kanıt talep etmesini ve düşüncesinin tutarlılığını test etmesini desteklemektedir. Bireyin davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini görmesini, adalet, merhamet, duyarlılık ve sorumluluk gibi etik değerlerin içselleştirmesini sağlamaktadır. Bu açıdan etik duyarlılık güçlendikçe hak ihlalleri ve haksızlıklar daha erken fark edilir hale gelerek bireylerin buna karşı daha bilinçli bir tutum geliştirmeleri de mümkün olmaktadır. Sorgulama topluluğu modeli ve özenli düşünmeyle bireylerin başkalarının

bakış açılarına saygılı ve özveriyle yaklaşarak değerlendirme kapasitesini artırdığından özellikle zorbalık, ayrımcılık, eşitsizlik gibi sorunların önlenmesinde belirleyici bir role sahiptir. Sınıfta herkes söz hakkına sahip olarak düşüncelerin karşılıklı olarak tartışarak, birbirini dinleyerek ve anlamaya çalışarak ortak akıl yürüterek anlam üretmeye yöneltildiğinden demokratik kültürün temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle P4C sosyal problemlerden olan hak ihlalleri sorunlarından çevre sorunlarına, eşitsizlikten ayrımcılığa kadar hatta suç, şiddet, bağımlılıklar, savaş ve terör gibi toplumsal krizler karşısında bireylerin birlikte düşünme, birlikte karar alma ve birlikte çözüm üretme deneyimi yoluyla etik bir topluluk bilinci geliştirmelerini sağlamaktadır. Çünkü bu sorunların en temelinde değer eksikliği bulunduğundan bu kolektif boyut, sosyal problemlerin toplumsal düzeyde çözülmesini mümkün kılmaktadır.

P4C'nin neden bir çözüm modeli olarak değerlendirilebileceği; düşünme süreçlerini geliştirmesi, etik duyarlılığı artırması, empatiyi güçlendirmesi, demokratik ve diyalojik iletişimi öğretmesi, sosyal sorumluluk bilincini geliştirmesi, kolektif bir etik kültürü inşa etmesiyle özetlemek mümkündür. Öyle ki P4C mantıksal düşünme yetisini geliştirdiğinden yanlış bilgiye dayalı tutumların, önyargıların ve dogmatik kabullerin zayıflamasına yol açan beceriler olan; bireyin varsayımları fark etmesini, gerekçeleri değerlendirmesini, kanıt talep etmesini ve düşüncesinin tutarlılığını test etmesini desteklemektedir. Bireyin davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini görmesini, adalet, merhamet, duyarlılık ve sorumluluk gibi etik değerlerin içselleştirmesini sağlamaktadır. Bu açıdan etik duyarlılık güçlendikçe hak ihlalleri ve haksızlıklar daha erken fark edilir hale gelerek bireylerin buna karşı daha bilinçli bir tutum geliştirmeleri de mümkün olmaktadır. Sorgulama topluluğu modeli ve özenli düşünmeyle bireylerin başkalarının bakış açılarına saygılı ve özveriyle yaklaşarak değerlendirme kapasitesini artırdığından özellikle zorbalık, ayrımcılık, eşitsizlik gibi sorunların önlenmesinde belirleyici bir role sahiptir. Sınıfta herkes söz hakkına sahip olarak düşüncelerin karşılıklı olarak tartışarak, birbirini dinleyerek ve anlamaya çalışarak ortak akıl yürüterek anlam üretmeye yöneltildiğinden demokratik kültürün temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle P4C sosyal problemlerden olan hak ihlalleri sorunlarından çevre sorunlarına, eşitsizlikten ayrımcılığa kadar hatta suç, şiddet, bağımlılıklar, savaş ve terör gibi

toplumsal krizler karşısında bireylerin birlikte düşünme, birlikte karar alma ve birlikte çözüm üretme deneyimi yoluyla etik bir topluluk bilinci geliştirmelerini sağlamaktadır. Çünkü bu sorunların en temelinde değer eksikliği bulunduğundan bu kolektif boyut, sosyal problemlerin toplumsal düzeyde çözülmesini mümkün kılmaktadır. Bu özellikler bir araya geldiğinde P4C’nin sosyal problemlere yalnızca semptomlar üzerinden yaklaşmadığı bu sorunları besleyen düşünsel, duygusal ve ilişkisel yapıların dönüşümüne odaklanması bağlamında bireylerin hem kendileriyle hem de toplumla kurdukları ilişkiyi yeniden şekillendirerek, sosyal problemlerin doğduğu zemini dönüştürme potansiyeline sahip olduğu açıkça görülmektedir. Bu yönüyle P4C’yi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kalıcı bir iyileşme sağlayabilecek bütüncül ve güçlü bir pedagojik model olarak değerlendirilmesi mümkündür. Bu noktaya kadar elde edilen kuramsal ve ampirik analizler, P4C’nin yalnızca zorbalık probleminde değil, genel olarak çağdaş toplumlarda gözlenen adaletsizlik, empati eksikliği, dışlanma, şiddet, hoşgörüsüzlük ve iletişim bozukluğu gibi sosyal problemlerde önleyici, dönüştürücü ve onarıcı bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Modern toplumlarda gözlenen sosyal problemler, tek başına davranışsal sapmalar dan ibaret olmayıp “düşünme biçimlerindeki krizlerin” ürünüdür. Bu bağlamda Dewey için toplumsal problemlerin kökeninde eleştirel düşünme yetersizliği ve ahlaki alışkanlık eksikliği bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim, toplumsal dönüşümün aracı ve ön koşuludur. P4C, tam da bu noktada, eğitimi bireylerin pasif alıcı olmaktan çıkarp kendi düşünce süreçlerini sorguladıkları ve böylece Lipman’ın eserlerinde sıklıkla vurguladığı “doğru düşünmeyi” bir felsefi pratik haline getirmektedir. Lipman açısından eğitimdeki kriz, çocukların “nasıl düşüneceklerini” öğrenemediği olduğudur. P4C, bu krizi çözmek için geliştirilen en sistematik pedagojik araç niteliğinde olup çocukları düşünmenin kendisini deneyimlemelerini sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle bilgiye sahip olmanın ötesinde, bilgiyi pasifçe alınıp depolanan bir içerik olmaktan çıkararak eleştirel ve etik temelli bir düşünme sürecinin ürünü olarak kavratıp ahlaki ve toplumsal bağlamda nasıl kullanacaklarını öğretmektedir. Bu yönüyle P4C, sosyal problemlere yüzeysel değil, epistemolojik bir müdahale gerçekleştirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü sosyal sorunlar, temelde yanlış düşünme kalıplarının, etik değer eksikliğinin ürünüdür. Bu eksiklik karşısında P4C’nin

temel hedefi, bu kalıpları çözerek düşünmeyi etik bir etkinlik haline getirmektir. Araştırma bulguları, P4C'nin sosyal problemlerin çözümünde hem bilişsel farkındalık oluşturduğunu hem de bireyde derin bir ahlaki yönelimlerini belirgin biçimde değiştirebildiğini göstermektedir. Nitekim uygulama sürecinde öğrencilerin zorbalık gibi toplumsal bir problemi kuralsızlıktan adalet ihlali olarak kavramaya başlaması, Lipman'ın "düşünme etiği" kavrayışının pratikteki yansımalarına karşılık gelmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin zorbalığa karşı içsel bir direnç geliştirmesi, kurallardan ziyade ilkelere dayalı hareket etmeye başladıklarını göstermektedir. Duyuşsal düzeyde ise, P4C empati, özen ve toplumsal bağlılık duygularını derinleştirdiğini bu çalışmadaki bulgular kapsamında deney grubu öğrencilerinin bu duyuşsal boyutun davranışsal düzeye geçtiğini somutlaştırmaktadır. Lovat ve Toomey'nin açısından ahlaki gelişim öğretim sürecinin etik doğasıyla mümkündür. P4C tam da bu nedenle, öğrenmeyi ahlaki bir etkinlik haline getirerek sosyal problemlere kalıcı bir çözüm üretmesi mümkündür. Sosyal problemlerin çözümünde bireysel farkındalık yeterli olmayıp bu farkındalığın topluluk düzeyinde paylaşılması gerektiğinden bu çalışmada öğrencilerin grup tartışmalarında karşıt fikirleri dinleme, gerekçelendirme ve ortak çözümler üretme eğiliminde artış göstermesi, P4C'nin toplumsal problemlerin çözümünde diyalog temelli bir etik bilinç oluşturduğunu kanıtlamaktadır. Vansieleghem, P4C'nin "düşünmeyi kamusal bir pratik haline getirerek bireyleri topluluk içinde yeniden konumlandırıldığını" ifade etmektedir. Bu yönüyle P4C, bireyi zamanda "düşünen yurttaş" haline getirmektedir. Aynı zamanda söz konusu problemler için etkili ve kökten çözüm için cezalandırıcı yaklaşımlardan çok onarıcı etik yaklaşımlarla mümkündür. Bu çalışmada öğrencilerin "özür dileme", "zararı telafi etme" ve "ilişkileri onarma" yönelimleri, P4C'nin cezalandırıcı değil, onarıcı adalet ilkelerine dayalı bir öğrenme ortamı yarattığını göstermektedir. Bu bulgu, Rigby'nin zorbalık üzerine yaptığı çalışmayla da örtüşmektedir. Rigby, okul ikliminde okulda yeni kurallar koymak ya da davranışları dışarıdan kontrol etmeye çalışmak gibi davranışsal düzenlemelerden çok, öğrencilerin birbirine nasıl baktığını, hangi değerleri paylaştığını ve birlikte nasıl yaşadıklarını belirleyen kolektif etik iklimin değişmesinin kalıcı çözüm sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle okul ortamı etik değerle güçlendiğinde zorbalık davranışlarının azalması kaçınılmazdır. P4C'nin sunduğu

yöntem, bireysel farkındalığın topluluk normuna dönüşmesi, başka bir deyişle öğrencilerin etik duyarlılıkları güçlenmesiyle okulun genel iklimini şekillendiren değer anlayışına dönüşmesi, bu iklim değişiminin başlatıcısıdır. Öte yandan Noddings’in care ethics yaklaşımına göre, etik davranışın özü başkasının iyiliğine yönelmektir. P4C’nin özenli düşünme boyutu, bu iyilik merkezli yaklaşımı sistematik hale getirmesi açısından bireyi kendisi için olduğu gibi başkası için sorumluluk alabilen bir özneye dönüştürerek bu dönüşümle sosyal problemlerin etik olarak yeniden anlamlandırılması sonucunu doğmaktadır. Elde edilen bulgular, P4C’nin sosyal problemlere karşı önleyici bir mekanizma olarak da işlediğini göstermektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında etik ilkeleri içselleştirmesi, davranış değişimlerinin izleme sürecinde de devam etmesi, P4C’nin kısa süreli bir müdahale değil, ahlaki açıdan geliştiren bir pedagojik yapı olduğunu göstermektedir. Nucci’ye göre ahlaki gelişim, bireyin dışsal kurallara uymundan, içsel ahlaki ilkeler doğrultusunda özerk kararlar verilmesine geçişle mümkündür. P4C, bu özneleşme sürecini çocukluk çağından itibaren başlatarak sosyal problemlerin kaynağındaki değer yoksunluğuna müdahale eder. Böylece toplumsal dönüşüm, davranışsal düzenlemeyle değil, ahlaki içselleştirme yoluyla gerçekleşmektedir. Bununla birlikte Vansieleghem, P4C’nin “toplumda düşünmenin rüzgârını estirdiğini” vurgularken bu pedagojinin düşünmeyi durağanlıktan çıkararak hareket halindeki bir rüzgar gibi toplumsal yaşamın içine taşıması bakımından düşünme kültürünü dönüştürdüğüne dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da gözlenen sınıf içi atmosferdeki güven, saygı ve sorumluluk temelli değişim, P4C’nin düşünme biçimini davranış biçimine dönüştürdüğüne göstergesidir. Sonuç olarak tüm bu bulgular ve kuramsal temeller ışığında, Çocuklar için Felsefe veya P4C yaklaşımının sosyal problemlere yalnızca “pedagojik bir alternatif” değil, felsefi bir çözüm modeli sunduğu söylemek mümkündür. Özetle P4C, toplumsal problemlerin altında yatan bilişsel temelleri de belirginleştirerek bireyleri düşünme süreçlerini sorgulamaya yönlendirmektedir. Bu süreçte ahlaki değerler, doğrudan aktarılan veya dışarıdan verilen hazır bilgiler olarak değil, bireyin kendi akıl yürütmesiyle benimsediği bir içsel bir yönelim hâline gelmektedir. Öte yandan P4C’nin diyalog temelli yapısı, öğrencilerin birbirini dinlemeyi, görüşlerini gerekçelendirmeyi ve farklı düşüncelere saygı duymayı öğrenmelerini sağlayarak demokratik bir

topluluk anlayışı oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra P4C, hataları cezalandırma yoluyla değil, ilişkileri onarma ve anlamayı güçlendirme yoluyla ele almayı öğreterek onarıcı adalet kültürünü desteklediği açıktır. İşte tüm bu süreçler, bireyin tutum ve davranışlarında kalıcı etik değişimler oluşturarak onun bilinçli bir etik özne hâline gelmesine katkı sağlamaktadır.

Bu özellikler bir araya geldiğinde P4C'nin sosyal problemleri arttıran düşünsel, duygusal ve ilişkisel yapıların dönüşümüne odaklanması bağlamında bireylerin hem kendileriyle hem de toplumla kurdukları ilişkiyi yeniden şekillendirerek, sosyal problemlerin doğduğu zemini dönüştürme potansiyeline sahip olduğu açıkça görülmektedir. Bu yönüyle P4C'yi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kalıcı bir iyileşme sağlayabilecek bütüncül ve güçlü bir pedagojik model olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Bu noktaya kadar elde edilen kuramsal ve ampirik analizler, P4C'nin yalnızca zorbalık problemünde değil, genel olarak çağdaş toplumlarda gözlenen adaletsizlik, empati eksikliği, dışlanma, şiddet, hoşgörüsüzlük ve iletişim bozukluğu gibi sosyal problemlerde önleyici, dönüştürücü ve onarıcı bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Modern toplumlarda gözlenen sosyal problemler, tek başına davranışsal sapmalar dan ibaret olmayıp “düşünme biçimlerindeki krizlerin” ürünüdür. Bu bağlamda Dewey için toplumsal problemlerin kökeninde eleştirel düşünme yetersizliği ve ahlaki alışkanlık eksikliği bulunmaktadır.¹¹⁵ Bu nedenle eğitim, toplumsal dönüşümün aracı ve ön koşuludur. P4C, tam da bu noktada, eğitimi bireylerin pasif alıcı olmaktan çıkarıp kendi düşünce süreçlerini sorguladıkları ve böylece Lipman'ın eserlerinde sıklıkla vurguladığı “doğru düşünmeyi” bir felsefi pratik haline getirmektedir. Lipman açısından eğitimdeki kriz, çocukların “nasıl düşüneceklerini” öğrenemediği olduğudur. P4C, bu krizi çözmek için geliştirilen en sistematik pedagojik araç niteliğinde olup çocukları düşünmenin kendisini deneyimlemelerini sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle bilgiye sahip olmanın ötesinde, bilgiyi pasifçe alınıp depolanan bir içerik olmaktan çıkararak eleştirel ve etik temelli bir düşünme sürecinin ürünü olarak kavratıp ahlaki ve toplumsal bağlamda nasıl kullanacaklarını öğretmektedir. Bu yönüyle P4C, sosyal problemlere yüzeysel değil, epistemolojik bir

¹¹⁵ Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, 1916.

müdahale gerçekleştirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü sosyal sorunlar, temelde yanlış düşünme kalıplarının, etik değer eksikliğinin ürünüdür. Bu eksiklik karşısında P4C’nin temel hedefi, bu kalıpları çözerek düşünmeyi etik bir etkinlik haline getirmektir.

Araştırma bulguları, P4C’nin sosyal problemlerin çözümünde hem bilişsel farkındalık oluşturduğunu hem de bireyde derin bir ahlaki yönelimlerini belirgin biçimde değiştirebildiğini göstermektedir. Nitekim uygulama sürecinde öğrencilerin zorbalık gibi toplumsal bir problemi kuralsızlıktan adalet ihlali olarak kavramaya başlaması, Lipman’ın “düşünme etiği” kavrayışının pratikteki yansımalarına karşılık gelmektedir.¹¹⁶ Bu çalışmada öğrencilerin zorbalığa karşı içsel bir direnç geliştirmesi, kurallardan ziyade ilkelere dayalı hareket etmeye başladıklarını göstermektedir. Duyuşsal düzeyde ise, P4C empati, özen ve toplumsal bağlılık duygularını derinleştirdiğini bu çalışmadaki bulgular kapsamında deney grubu öğrencilerinin bu duyuşsal boyutun davranışsal düzeye geçtiğini somutlaştırmaktadır. Lovat ve Toomey’nin açısından ahlaki gelişim öğretim sürecinin etik doğasıyla mümkündür.¹¹⁷ P4C tam da bu nedenle, öğrenmeyi ahlaki bir etkinlik haline getirerek sosyal problemlere kalıcı bir çözüm üretmesi mümkündür.

Sosyal problemlerin çözümünde bireysel farkındalık yeterli olmayıp bu farkındalığın topluluk düzeyinde paylaşılması gerektiğinden bu çalışmada öğrencilerin grup tartışmalarında karşıt fikirleri dinleme, gerekçelendirme ve ortak çözümler üretme eğiliminde artış göstermesi, P4C’nin toplumsal problemlerin çözümünde diyalog temelli bir etik bilinç oluşturduğunu kanıtlamaktadır. Vansieleghem, P4C’nin “düşünmeyi kamusal bir pratik haline getirerek bireyleri topluluk içinde yeniden konumlandırıldığını” ifade etmektedir.¹¹⁸ Bu yönüyle P4C, bireyi zamanda “düşünen yurttaş” haline getirmektedir. Aynı zamanda söz konusu problemler için etkili ve kökten çözüm için cezalandırıcı yaklaşımlardan çok onarıcı etik yaklaşımlarla mümkündür.¹¹⁹ Bu çalışmada

¹¹⁶ Lipman, *Thinking in Education*, s. 261-269.

¹¹⁷ Terence Lovat, Ron Toomey, *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*, Dordrecht: Springer, 2009.

¹¹⁸ Nancy Vansieleghem, “Philosophy for Children as the Wind of Thinking,” *Journal of Philosophy of Education*, C. 39, S. 1, 2005, s. 19-35.

¹¹⁹ Maughn Rollins Gregory, Megan Jane Laverty (eds.), *The Routledge Inter-*

öğrencilerin “özür dileme”, “zararı telafi etme” ve “ilişkileri onarma” yönelimleri, P4C’nin cezalandırıcı değil, onarıcı adalet ilkelelerine dayalı bir öğrenme ortamı yarattığını göstermektedir. Bu bulgu, Rigby’nin zorbalık üzerine yaptığı çalışmayla da örtüşmektedir. Rigby, okul ikliminde okulda yeni kurallar koymak ya da davranışları dışarıdan kontrol etmeye çalışmak gibi davranışsal düzenlemelerden çok, öğrencilerin birbirine nasıl baktığını, hangi değerleri paylaştığını ve birlikte nasıl yaşadıklarını belirleyen kolektif etik iklimin değişmesinin kalıcı çözüm sağlayabileceğini belirtmektedir.¹²⁰ Bu nedenle okul ortamı etik değerle güçlendiğinde zorbalık davranışlarının azalması kaçınılmazdır. P4C’nin sunduğu yöntem, bireysel farkındalığın topluluk normuna dönüşmesi, başka bir deyişle öğrencilerin etik duyarlılıkları güçlenmesiyle okulun genel iklimini şekillendiren değer anlayışına dönüşmesi, bu iklim değişiminin başlatıcısıdır. Öte yandan Noddings’in *care ethics* yaklaşımına göre, etik davranışın özü başkasının iyiliğine yönelmektir.¹²¹ P4C’nin özenli düşünme boyutu, bu iyilik merkezli yaklaşımı sistematik hale getirmesi açısından bireyi kendisi için olduğu gibi başkası için sorumluluk alabilen bir özneye dönüştürerek bu dönüşümle sosyal problemlerin etik olarak yeniden anlamlandırılması sonucunu doğmaktadır.

Elde edilen bulgular, P4C’nin sosyal problemlere karşı önleyici bir mekanizma olarak da işlediğini göstermektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında etik ilkeleri içselleştirmesi, davranış değişimlerinin izleme sürecinde de devam etmesi, P4C’nin kısa süreli bir müdahale değil, ahlaki açıdan geliştiren bir pedagojik yapı olduğunu göstermektedir. Nucci’ye göre ahlaki gelişim, bireyin dışsal kurallara uyumundan, içsel ahlaki ilkeler doğrultusunda özerk kararlar verebilmesine geçişle mümkündür.¹²² P4C, bu özleşme sürecini çocukluk çağından itibaren başlatarak sosyal problemlerin kaynağındaki değer yoksunluğuna müdahale eder. Böylece toplumsal dönüşüm, davranışsal düzenlemeyle değil, *ahlaki içselleştirme* yoluyla gerçekleşmektedir. Bununla birlikte Vansielegheem, P4C’nin “toplumda düşünmenin rüzgârını estirdiğini”

national Handbook of Philosophy for Children, New York: Routledge, 2018.

¹²⁰ Ken Rigby, *Bullying in Schools: Addressing Desires, Beliefs, and Attitudes*, Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

¹²¹ Nel Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, 2. Baskı, Berkeley, CA: University of California Press, 2013.

¹²² Larry P. Nucci, *Education in the Moral Domain*, s. 78-96.

vurgularken bu pedagojinin düşünmeyi durağanlıktan çıkararak hareket halindeki bir rüzgar gibi toplumsal yaşamın içine taşınması bakımından düşünme kültürünü dönüştürdüğüne dikkat çekmektedir.¹²³ Bu araştırmada da gözlenen sınıf içi atmosferdeki güven, saygı ve sorumluluk temelli değişim, P4C’nin düşünme biçimini davranış biçimine dönüştürdüğüün göstergesidir.

Sonuç olarak tüm bu bulgular ve kuramsal temeller ışığında, Çocuklar için Felsefe veya P4C yaklaşımının sosyal problemlere yalnızca “pedagojik bir alternatif” değil, felsefi bir çözüm modeli sunduğu söylemek mümkündür. Özetle P4C, toplumsal problemlerin altında yatan bilişsel temelleri de belirginleştirerek bireyleri düşünme süreçlerini sorgulamaya yönlendirmektedir. Bu süreçte ahlaki değerler, doğrudan aktarılan veya dışarıdan verilen hazır bilgiler olarak değil, bireyin kendi akıl yürütmesiyle benimsediği bir içsel bir yönelim hâline gelmektedir. Öte yandan P4C’nin diyalog temelli yapısı, öğrencilerin birbirini dinlemeyi, görüşlerini gerekçelendirmeyi ve farklı düşüncelere saygı duymayı öğrenmelerini sağlayarak demokratik bir topluluk anlayışı oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra P4C, hataları cezalandırma yoluyla değil, ilişkileri onarma ve anlamayı güçlendirme yoluyla ele almayı öğreterek onarıcı adalet kültürünü desteklediği açıktır. İşte tüm bu süreçler, bireyin tutum ve davranışlarında kalıcı etik değişimler oluşturarak onun bilinçli bir etik özne hâline gelmesine katkı sağlamaktadır.

¹²³ Nancy Vansielegheem, “Philosophy for Children as the Wind of Thinking,” s. 19-35.



Sonuç ve Öneriler

Eğitim, sadece bilgi aktarımının gerçekleştiği teknik bir işleyiş değil, bireyin dünyayı anlama, kendisini konumlandırma ve başkalarıyla ilişki kurma biçimini şekillendiren bir süreç karşılık gelmektedir. Bu bağlamda bütüncül bir gelişim alanı olan eğitim, bireyin hem bilişsel hem de duyuşsal yetkinliğe ulaşmasını hedeflemektedir. Antik dönemden günümüze uzanan kuramsal birikim, bu bütüncül yapıyı destekleyerek eğitimin bilişsel gelişimin ötesinde etik ve toplumsal boyutu kapsadığını, karakter, değer, erdem ve sosyal sorumluluk gibi niteliklerin gelişimi sağlayan bir alan olarak ele alındığını göstermektedir. Çalışmanın giriş bölümünde ortaya koyulduğu üzere Platon, eğitimi, ruhun gelişimi ve hakikate yöneliş olarak ele alırken; Aristoteles, eğitimi karakter ve erdem inşasıyla ilişkilendirmektedir. Locke, eğitimin deneyime dayalı olduğuna dikkat çekerken, Rousseau eğitimin içsel potansiyelleri özgürleştirilmesi gerektiğini; Kant ise eğitimi, bireyin ahlaki özerkliğe ulaşmasını sağlayan normatif bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Çağdaş düşünürler arasında Dewey, eğitimi demokratik deneyim, Freire özgürleşme ve eleştirel bilinç sağlayan süreç, Noddings ilişkisel bakımın temeli, Biesta ise özneleşmenin imkânı olarak yorumlamaktadır. Bu tarihsel çizgi, eğitimin bireyin “kim olduğuna” dair dönüşümsel bir rol üstlendiğine işaret ettiği açıktır. Öte yandan bu kuramsal çerçeve, geleneksel ve çağdaş eğitim modellerinin mevcut sosyal problemler karşısındaki sınırlarını da belirginleştirmektedir.

Öğretmen merkezli, bilgiyi doğrudan aktaran ve disiplin odaklı geleneksel model, öğrenciyi çoğunlukla pasif alıcı konumuna yerleştirdiğinden düşünme becerilerinin gelişimini arka planda bırakırken buna karşın öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımlar, katı-

lim, proje ve etkinlikleri öncelemesine rağmen, yöntemsel olarak güçlü bir etik-epistemik zeminle desteklenmediğinde, bilişsel derinliği ve değerlerin içselleştirilmesine yönelik etkili bir yapı oluşturmamaktadır. Her iki modelin de sosyal problemlerin arkasında yer alan kalıp yargıları, araçsal aklı ve ilişki kurma biçimlerini dönüştürmede sınırlı kalması, özellikle okul ortamlarında ve okul sonraki toplumsal yaşamda öne çıkan eşitsizlik, ayrımcılık ve zorbalık gibi problemleri tetikleyen düşünme ve etkileşim biçimlerinin değişimini zorlaştırmaktadır.

Sosyal problemler, bireysel sorunlardan ziyade toplumun yapısıyla şekillenen, geniş kitleleri etkileyen ve toplumsal yaşamın niteliğini zedeleyen sorunlardır. Hak ihlalleri, eşitsizlik, ayrımcılık, çevre sorunları ve toplumsal krizler bu sorunların başlıca örnekleri olup her biri insan yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu problemler tarihsel koşulların, güç asimetritlerinin ve kalıplaşmış değer yargılarının ürettiği, zamanla yaygınlaşan ve kolektif müdahale gerektiren toplumsal olgulara karşılık gelmektedir.

Sosyal problemlerin yaygınlaşması, toplumların refahını azaltmakla birlikte, dayanışma kültürünü de zayıflatmaktadır. Örneğin eşitsizlik ve ayrımcılığın arttığı toplumlarda güven duygusunun azalmasının sonucu olarak suç ve şiddet oranlarının yükselmesine zemin hazırladığı ampirik çalışmalarda da gösterilmektedir.¹ Benzer şekilde çevre sorunlarının neden olduğu göçler, ayrımcılık biçimlerini tetikleyerek çocuk hakları ihlallerinin fazla olduğu toplumlarda gençler arasında şiddet davranışlarının artırdığı görülmektedir.² Bu örneklerden anlaşılabacağı üzere sosyal problemler birbirini etkileyen döngüsel bir niteliğe sahiptir.

Kalıp yargılar, sorgulama eksikliği, empati yoksunluğu ve etik değer eksikliği sosyal problemlerin ortaya çıkmasına ve artmasına neden olduğundan toplumsal sorunların çözümü bilişsel ve etik kapasitenin güçlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu noktada zorbalık, diğer sosyal problemlerin kesişim alanı başka bir deyişle ortak çıkış zemini ve eğitim ortamlarında en görünür hali olmasıyla merkezi bir önem taşımaktadır. Çünkü zorbalık, güç denge-sizlikleri, önyargı, dışlama, hak ihlalleri ve şiddet kültürünün okul düzeyinde yeniden üretildiği bir olgu olması bakımından, eşitsiz-

¹ Samuel Wilkinson – Kate Pickett, *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, London: Allen Lane, 2010, s.1128-145.

² UNICEF, *The State of the World's Children 2023: For Every Child, Vaccination*, New York: UNICEF Publications, 2023.

likten ayrımcılığa, toplumsal cinsiyet temelli sorunlardan çevre sorunlarına kadar pek çok sosyal problemin mikro yansıması niteliğindedir. Örneğin sosyoekonomik eşitsizliklerin yoğun olduğu okullarda zorbalık davranışlarının daha yüksek görülmesi³ veya etnik veya dilsel çeşitliliğin çatışma ortamına dönüştüğü okullarda dışlayıcı ilişki biçimlerinin yaygınlaşması⁴ akran zorbalığının diğer sosyal problemlerin sürekliliğini sağlayan yeniden üretim zemini veya taşıyıcı mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle zorbalığın incelenmesi okul içi sıradan bir davranış bozukluğu veya disiplin sorununun ötesinde toplumsal problemlerin temelinde bulunan veya onlara zemin hazırlayan bilişsel ve etik dinamikleri görünür kılmak açısından gereklidir. Bu bağlamda çalışmamızda sosyal problemlerin çoğunun düşünme ve değer yönelimlerindeki eksikliklerden beslendiği dikkate alındığında, zorbalık bu eksikliğin somut bir göstergesi olmanın yanında çözüm süreçleri için kritik bir müdahale alanı olarak merkeze alınmıştır.

Zorbalık, fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber türleriyle herhangi bir bireyi hedef alan, kasıtlı, tekrar eden, zarar verici davranışlardır. Zorbalık bireysel bir davranış bozukluğu olmasının yanı sıra toplumsal yapıyı sarsan çok yönlü bir sosyal problemdir. Çalışma boyunca ortaya konulan analizler, zorbalığın kökeninde çoğunlukla empati eksikliği, etik değerlerde yetersizlik, ilişkisel duyarlılığın zayıflığı ve düşünme becerilerindeki sınırlılıklar bulunduğunu açıkça ortaya koymuştur. Zorbalıkla mücadelede yaygın olarak kullanılan disiplin uygulamaları, cezai yaptırımlar ve kısa süreli farkındalık çalışmaları, davranışın kökenine inmeyen, çoğunlukla dışsal kontrol, düzen ve disiplini sağlamaya yönelik geçici müdahaleler olarak karşımıza çıkmıştır. Nitekim araştırmalar, zorbalığın çoğu durumda etik değerlerin içselleştirilmemesinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını gösterdiğinden uzun vadeli ve kalıcı bir dönüşüm için bireyde adalet, saygı, sorumluluk, hoşgörü ve empa-

³ Shazia Shujja, Muhammad A. Atta, Javaid Shujjat, "Prevalence of Bullying and Victimization among Sixth Graders with Reference to Socioeconomic Status," *Pakistan Journal of Medical Sciences*, C. 30, S. 6, 2014, s. 1356-1360.

⁴ Monks, Claire P., Ortega-Ruiz, Rosario, & Rodríguez-Hidalgo, Antonio J., *Peer Violence in British and Claire P. Monks, Rosario Ortega-Ruiz, Antonio J. Rodríguez-Hidalgo, "Peer Violence in British and Spanish Schools: A Cross-National Study," International Journal of Psychology*, C. 43, S. 6, 2008, s. 492-500.

ti gibi temel değerlerin gelişimine dayalı davranış değişikliği gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda zorbalıkla mücadelede etkili olabilecek yöntemin bireyin düşünme biçimini ve etik yönelimlerini dönüştürmeye odaklanması gerekmektedir.

İşte bu noktada karşımıza P4C yani Çocuklar için Felsefe yaklaşımı çıkmaktadır. Çünkü P4C, felsefi sorgulamayı merkeze alarak öğrencilerin düşünme biçimlerini, gerekçelendirme yetilerini ve başkalarıyla ilişki kurma biçimlerini dönüştürmeyi amaçlayan bir pedagojidir. Yöntemin temelini, tartışma ve diyaloga dayanan bir “sorgulama topluluğu” modeli oluşturarak çocukların eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme -4C- becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Bu çerçevede P4C, bilgi aktarımından çok, düşünme süreçlerinin niteliğini güçlendiren bir yöntem olarak empati, saygı, adalet ve sorumluluk gibi etik değerleri tartışma yoluyla içselleştirmeye imkân tanıyan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. P4C’nin bu yönü, sosyal problemlerin kökeninde yer alan düşünme zayıflığı ve etik değer eksikliğini hedef alması bakımından kritik bir role sahip olup, kalıp yargıların çözülmesi, önyargıların sorgulanması, başkasının perspektifini anlamaya yönelik çaba ve güç ilişkilerinin adil biçimde değerlendirilmesi, P4C oturumlarının doğal çıktılarındandır. Bu nedenle yöntem, zorbalık gibi ilişkisel ve değer temelli problemlerin dönüştürülmesinde pedagojik bir imkan niteliğindedir.

Bir öğrenci kendi davranışının sonuçlarını öngörebildiğinde, araç-amaç ilişkisini değerlendirebildiğinde ve etik kararlarını gerekçelendirebildiğinde, zorbalık davranışını sürdürmesi daha az mümkün hale gelmektedir. Çünkü P4C, okulun iç iklimini tartışma, iş birliği, ortaklaşma ve gerekçelendirme üzerinden yeniden düzenlediğinden zorbalığın kökünü oluşturan güç ilişkilerini zayıflatmaktadır. Sonuç olarak P4C’nin, zorbalığın hem bilişsel hem duyuşsal hem de kurumsal boyutlarını dönüştüren güçlü bir eğitimsel çerçeve sunduğu açıktır. Değerlerin dikte edilmesi yerine sorgulanması, karakterin içselleştirilmiş alışkanlıklar üzerinden güçlendirilmesi, düşünme becerilerinin etik problemlere uygulanması ve sınıfın bir sorgulama topluluğuna dönüştürülmesi zorbalığı yalnızca azaltmakla kalmayıp onu pedagojik bir dönüşümün doğal bir sonucu olarak etkisizleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda yapılan analizler P4C’nin zorbalık karşısında davranışçı yöntemlerin ötesine geçen, öğrencinin düşünme biçimini, ilişki kurma tarzlarını ve etik duyarlılığını dönüştüren, eyleme dönük,

kalıcı bir çözüm olduğu anlaşılmaktadır.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde P4C'nin zorbalık problemine karşı değerleri yaşatarak öğretene, ahlaki muhakemeyi geliştiren, empatiyi güçlendiren, sosyal ilişkileri iyileştiren ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturan bütüncül bir çözüm sunduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan P4C, zorbalığın ortaya çıkmasına neden olan bilişsel, duygusal ve ilişkisel mekanizmaları yapısal olarak dönüştürdüğü için etkili ve sürdürülebilir bir çözüm modelidir. Zorbalık her kademede görülmekle birlikte özellikle Lise döneminde ergenliğin getirdiği kimlik arayışı, grup baskılarının artması, sosyal statü ilişkilerinin belirginleşmesi, kabul edilme ihtiyacı, duygusal düzenleme kapasitesindeki dalgalanmalar gibi çeşitli etkenlerin artmasıyla zorbalığın daha fazla görülmesi nedeniyle kritik bir müdahale alanıdır. Bu müdahale ihtiyacı doğrultusunda lise öğrencileriyle yaptığımız uygulama, zorbalığa ilişkin tutum ve eğilimlerinde anlamlı bir iyileşme sağladığı bu kritik gelişim döneminde P4C'nin etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu noktada P4C'nin zorbalık problemine etkisini ve böylelikle sosyal problemler karşısındaki çözüm potansiyelini anlamak amacıyla gerçekleştirdiğimiz karma yöntem temelli yarı deneysel uygulamanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular, yöntemin hem davranışsal hem de bilişsel-etik düzeyde ne ölçüde değişim sağladığını ortaya koymuştur. P4C'nin zorbalık ve diğer sosyal problemlere etkisini anlamak amacıyla yürüttüğümüz karma yöntem temelli yarı deneysel uygulamanın nicel ve nitel verileri, müdahalenin hem güçlü hem de kalıcı bir etki yarattığını kanıtlamaktadır. Öyle ki nicel bulgular, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta zorbalığa maruziyet ve algı düzeyleri bakımından benzer olduğunu, P4C temelli 16 oturumluk sürecin ardından ise deney grubunda zorbalık göstergelerinde anlamlı ve yüksek düzeyde bir azalma gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Öte yandan bu düşüşün uygulama sonrasındaki altıncı haftada yapılan izleme testinde de korunması, P4C'nin kısa süreli bir farkındalık artışından ziyade, zorbalık davranışı ve zorbalığa yönelik algılarını kalıcı biçimde dönüştüren bir müdahale olduğunu yansıtmaktadır. Kontrol grubunda aynı dönemde anlamlı bir iyileşme görülmemesi, hatta bazı göstergelerde artış yaşanması, gözlenen değişimin doğal bir süreçten değil, doğrudan yaptığımız P4C yöntemine dayalı uygulamadan kaynaklandığını desteklemektedir.

Refleksif tematik analizle incelen nitel bulgular ise öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlardan ve oturum boyunca yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular, söz konusu nicel verilerden elde edilen analizlerin arka planını açığa çıkarmaktadır. Örneğin öğrencilerin zorbalığı “şaka” ya da “karşılık verme” söylemleriyle meşrulaştıran dilden, “zarar”, “adaletsizlik”, “hak ihlali” gibi etik kavramlara dayalı bir değerlendirme diline geçerek zorbalık eylemlerine yönelik algı düşünce ve davranışlarının değiştiği görülmekle birlikte çalışmanın ikinci bölümünde derinlemesine ele aldığımız 4C düşünme modelini içeren eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme becerilerinin tartışmalarda gerekçe sunma, alternatif barışçıl çözüm yolları üretme, mağdurun incinebilirliğini fark etme ve ortak sorumluluk duygusunu paylaşma biçiminde somutlaştığı gösterilmiştir. Zorbalığa tanık olan öğrencilerin pasif izleyicilikten, zorbayı uyaran, mağdurun yanında duran ve gerekli durumlarda yetişkinlere veya okul idaresine başvuran “savunucu tanık” konumuna geçmeleri, sınıf düzeyinde onarıcı adalet ve dayanışma kültürünün oluştuğunu da ortaya koyarken sınıf ikliminde güven, aidiyet ve değer odaklı normların görünür hale gelmesi, izleme testinde korunan nicel etkinin arkasındaki temel açıklayıcılardan biri olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular karma yöntemin sağladığı bütüncül bakışla değerlendirildiğinde, P4C’nin davranışlara yön veren düşünme biçimlerini, etik değer kazanımlarını ve sosyal ilişkilerini dönüştürdüğünü göstermektedir. Öte yandan öğrenciler, zorbalığın neden yanlış olduğunu soyut bir kural düzeyinde değil, adalet, saygı, eşitlik, sorumluluk ve empati gibi değerlerin kazanımı, duyarlı davranmaya ve sorunları onarmaya yönelik eylemlere yansımıştır. Böylece değer temelli P4C yöntemi, zorbalığı bastıran bir disiplin aracı değil, zorbalığın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bilişsel ve etik eksiklikleri hedef alan, etkili, kalıcı ve bütüncül bir çözüm modeli olarak kendini göstermiştir.

Araştırma boyunca ortaya koyulan analizler zorbalığın bilişsel ve duyuşsal düşünme eksikliğine bağlı olarak temel etik değerlerin yeterince gelişmediği durumlarda ortaya çıkan bir sosyal problem olduğunu açığa çıkarmıştır. Nitekim yapılan literatür taraması zorbalığın en fazla adalet duygusunun zayıf, iletişim normlarının kırılgan, empatik farkındalığın düşük olduğu ortamlarda ortaya

çıktığını göstermiştir.⁵ Öyleyse bu bulgular, sosyal problemlerin temelinde yer alan kategorik genellemeler, ön yargılar, eleştirelilikten yoksun dogmatik tavır gibi düşünme biçimleri ile zorbalığı tetikleyen düşük empati seviyesi, çarpık adalet algısı gibi zihinsel süreçlerin aynı noktada kesiştiğine işaret etmektedir.

Sosyal problemlere ilişkin yapılan analizler de bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ayrımcılık, toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikler, hak ihlalleri, şiddet ve kutuplaşma gibi olgular çoğu zaman bilişsel önyargılar, kategorik genelleştirmeler, duygusal körlük, gerekçelendirilmemiş değer yargıları ve etik muhakeme eksiklikleri üzerinden yeniden üretilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal problemlerin tümü bireysel değer yönelimleri ve düşünme süreçlerindeki yetersizliklerle doğrudan ilişkilidir. Örneğin uluslararası raporlar, zorbalığın yaygın olduğu toplumlarda özellikle göçmen kimliklere yönelik akran zorbalığının bir getirisi olarak ayrımcılık ve eşitsizliğin, toplumsal önyargılarla paralel hareket ettiğini göstermektedir.⁶ Aynı şekilde, ekonomik eşitsizliklerin yüksek olduğu toplumlarda okullarda şiddet ve dışlama davranışlarının daha sık görüldüğü belirtilmektedir.⁷ Bu örnekler, sosyal problemlerin birbirini nasıl beslediğini ve zorbalığın neden “kesişim kümesi” niteliğinde merkezi bir olgu olduğunu daha da belirginleştirmektedir.

Bunun yanı sıra, okuldaki zorbalık vakaları hem mağdurları hem tanık olan öğrencileri ayrıca sınıf iklimini ve okulun güven kültürünü etkileyerek toplumsal düzeyde zarar üreten bir zincire neden olmaktadır. Üstelik ulusal ve uluslararası basında sıkça yer alan vakalar, zorbalığın yarattığı tahribatın boyutunu açıkça göstermektedir. Örneğin Avustralya’da bir çocuğun uzun süre maruz kaldığı siber zorbalığın ardından yaşamına son vermesi,⁸ dijital

⁵ Dan Olweus, *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Oxford: Blackwell, 1993; Ken Rigby, *New Perspectives on Bullying*, London: Jessica Kingsley Publishers, 2002; Peter K. Smith, *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*, London: SAGE, 2016.

⁶ UNESCO, *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*, Paris: UNESCO Publishing, 2019; UNICEF Türkiye, *Köklerinden Koparılan Çocuklar: Mülteci ve Göçmen Çocukların Maruz Kaldığı ve Giderek Artan Riskler*, Ankara: UNICEF Türkiye, 2016.

⁷ F. John Elgar, Wendy Craig, William Boyce, Anthony Morgan, Rachel Vella-Zarb, “Socioeconomic Inequality and School Bullying: A Multilevel Study,” *American Journal of Public Health*, C. 99, S. 5, 2009, s. 907–914.

⁸ BBC News Türkçe, “Avustralya’nın tanınan çocuk yüzü, internet zorbalı-

ortamda görünmezleşen şiddetin gençlerin psikolojik dayanıklılığını nasıl zorladığının en somut bir örneği benzer şekilde Londra’da bir lisede bir kız öğrencinin erkek öğrenciler tarafından uğradığı çeşitli zorbalık türleriyle ve sosyal medya üzerinden sistematik biçimde hedef alınması sonucunda intihar etmesi,⁹ zorbalığın intihara kadar giden çeşitli sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir. Ülkemizde ise zorbalığı bağlı intihar vakalarının yanı sıra, bir lise öğrencisinin arkadaşı tarafından fiziksel zorbalığa uğraması sonucu beyin kanaması geçirmesi¹⁰ yine başka bir lisede fiziksel ve sözel zorbalık karşısında bir öğrencinin kendine zarar vererek intihara teşebbüs etmesi olayı¹¹, gibi vaka örnekleri bu sorunun yalnızca bireysel değil, toplumsal bir tehdit olduğunu kanıtlayarak zorbalığın yarattığı etkilerin ciddiyetini ortaya koymaktadır. Bu vakaların ortak noktası, zorbalığın sonuçlarını yaşamı tehdit eden bir risk alanı olarak görmemiz gerektiğini ortaya koymasındır. Çatışma, aşağılanma, dışlanma ve sürekli tehdit altında olma hissi, çocukluk ve ergenlik döneminde kişinin benlik algısını, güven duygusunu ve geleceğe ilişkin beklentilerini olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır.

Bu nedenle gerek literatür gerek kamusal kayıtlar gerekse okul temelli gözlemler zorbalığın sosyal problemlerin en görünür ve en doğrudan müdahale edilebilir bir formu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle zorbalığı çözmek, yalnızca tekil bir davranışı değil; zorbalığın beraberinde getirdiği ayrımcılık, hak ihlalleri, istismar, intihar ve toplumsal kutuplaşma gibi geniş bir problem yelpazesini de aynı anda hedef almak anlamına gelmektedir. Öyleyse sosyal problemlerin temelinde yer alan hem akıl yürütme, gerekçelendirme, kavramlaştırma gibi bilişsel eksiklikler hem de empati, özen, adalet duygusu gibi duyuşsal eksiklikler giderilmedikçe

ğından intihar etti,” BBC, 11 Ocak 2018, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-42638941>

⁹ The Guardian, “I’m victim of failing system’, Mia Janin’s father says after inquest into girl’s death,” The Guardian, 26 Ocak 2024, <https://www.theguardian.com/society/2024/jan/26/im-victim-of-failing-system-mia-janins-father-says-after-inquest-into-girls-death>

¹⁰ Anadolu Ajansı, “Kanser hastasıyken doğurduğu oğlu, okulda darbedilmesi sonucu yaşam mücadelesi veriyor”, AA Haber, 30 Eylül 2025.

¹¹ Milliyet, “Lisede vahşet: Atar damarlarını kestiler – ‘Bunu yapanlar okul arkadaşlarım’,” *Milliyet*, 2022. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/lisede-vahset-atar-damarlarini-kestiler-bunu-yapanlar-okul-arkadaslarim-7491087>

zorbalıkla birlikte diğer sosyal problemlerin kökten ve etkili bir biçimde azaltılması mümkün değildir.

Sosyal problemler, insanların nasıl düşündüğü, duygularını nasıl düzenlediği, hangi değerlere yaslandığı ve birbirleriyle nasıl ilişki kurduğunun sonucundan meydana geldiği ortadadır. Gerek kuramsal çerçeve gerek gerçekleştirdiğimiz P4C uygulamasının bulguları, P4C'nin düşünme biçimlerini, duygusal farkındalığı ve davranış örüntülerini aynı anda dönüştüren bütüncül bir model sunduğunu açıkça göstermiştir. Her şeyden önce P4C, bireye sorgulama kültürü yerleştirdiği için sosyal problemlerin temelini dönüştürmektedir. Nitekim toplum ya da insan doğası hakkında değişmez kabuller üretildiğinde sorgulama durup, edilgenlik artmaktadır.¹² P4C, öğrenciyi erken yaşlardan itibaren bu kabulleri sorgulamaya yönlendirmektedir. Böylece çocuk dünya düzenini değişmez bir yapı yerine değiştirilebilir bir alan olarak görmeyi öğrenmektedir. Bununla birlikte P4C, değerleri soyut kurallar olmaktan çıkarıp gerekçelendirilen, içselleştirilmiş ilkeler haline getirmektedir. P4C oturumlarında çocuk, adalet, eşitlik veya saygı gibi kavramları somut durumlarla ilişkilendirerek bir davranışın etik niteliğini analiz edip gerekçeler üretmek alternatifleri değerlendirmesi, değerlerin davranışı yönlendiren birer ilkeye dönüşmesini sağlamaktadır.¹³ Öte yandan P4C, duygusal farkındalığı ve empatiyi güçlendirerek zorbalığın veya sosyal problemlerin temelini oluşturan duygusal farkındalık eksikliğini giderip çocuğun hem kendi duygularını hem başkalarının duygularını fark etmesine ve bu farkındalığı düşünsel değerlendirmeye ilişkilendirmesine imkân tanımaktadır. Böylece çocuk davranışının başkaları üzerindeki etkisinin bilincine sahip olmasıyla sosyal problemleri azaltan önleyici bir rol üstlenmektedir. P4C, özgürlük-sorumluluk dengesini kurarak toplumsal özne olma kapasitesinin gelişimini desteklediğinden çocuk, eylemlerinin sonuçlarını hesaba katan, bilinçli bir sorumluluk anlayışı geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca P4C'nin sınıfı küçük bir toplum olarak yeniden örgütlemesi ve diyalog, gerekçelendirme ve katılım temelli bir topluluk yapısı, ayrımcılık karşısında söz almak, zorbalığa karşı dayanışmak, çatışmalarda müzakere etmek, kurallara bilinçli uyum göstermek ve karar alma süreçlerine aktif katılmak gibi

¹² Lipman, Sharp, Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, s. 158.

¹³ a.g.e., s. 160-161.

çocuklara sosyal problemlerin somut çözümlerini deneyimleme fırsatı vermektedir.¹⁴ Bu nedenle P4C, sosyal problemleri yalnızca “konu eden” değil, onların karşıtı olan davranışları doğrudan yaşatan bir pedagojik sumaktır. P4C, yaratıcı düşünmeyle birlikte hayal gücünü geliştirerek çocuklara sorunlar karşısında alternatif çözüm üretme kapasitesi kazandırmasıyla, çocuk 4C düşünme sayesinde problemleri analiz etmekle kalmayıp farklı çözüm yolları düşünmekle birlikte bu çözümlerin etik sonuçlarını tartarak, yaratıcı çözüm üretme becerisiyle, pasif uyum yerine aktif yurttaşlık davranışını sergilemektedir. Özetle P4C, sosyal problemlerin kökenine ve sonuçlarına da etki ederek hem düşünceyi hem duyguyu hem de davranışı dönüştürmeyi sağlamaktadır. Bu doğrultuda hem kuramsal hem ampirik veriler, P4C’nin sosyal problemlere yönelik güçlü ve uygulanabilir bir çözüm sunduğunu açıkça doğrulamaktadır.

Bu çalışmada ulaşılan bulgular, zorbalığın yalnızca okul sınırları içinde kalan bir davranış bozukluğu olmadığını; toplumsal düzeyde karşımıza çıkan pek çok sosyal problemin kesişim noktasında yer aldığını. Hak ihlallerinden eşitsizliklere, ayrımcılıktan şiddet kültürüne kadar pek çok toplumsal sorun, temelde benzer düşünsel ve etik zeminlerden beslenmektedir: eleştirel muhakeme eksikliği, empati yetersizliği, değerlerin içselleştirilememesi ve güç ilişkilerinin adaletsiz biçimde yeniden üretilmesi. Bu nedenle zorbalık, yalnızca “bir grup öğrencinin davranışı” olarak değil, toplumun daha geniş ölçekli etik ve ilişkisel sorunlarını görünür kılan bir gösterge olarak ele alınmalıdır.

Çalışmamızın zorbalığı incelediğimiz birinci bölümünde zorbalığın sadece mağduru etkilemediği, zorbanın kendisini ve tanık olan bireyler açısından da gerek psikolojik gerek sosyal olarak depresyon, anksiyete, sosyal geri çekilme gibi çeşitli olumsuzluklara neden olduğu ortaya koyulmuştur. Bu nedenle zorbalık, sosyal problemlerin “sonuç” kısmında değil, çoğu zaman “kaynak” düzeyinde yer alan yapısal bir problem olarak değerlendirilmelidir. Çünkü yapılan analizler zorbalığa müdahale edilmediğinde ve zorba, mağdur ve tanık rollerindeki çocukların zamanında desteklenmediğinde yaşamın ilerleyen dönemlerinde farklı türde davranışsal risklerle karşılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Nitekim güç kullanımını sorun çözme yöntemi olarak benimseyen çocuk-

¹⁴ a.g.e., s. 159.

ların ileriki yaşamlarında şiddet eğilimleri, saldırganlık, iş ortamında baskıcı tutumlar ve yakın ilişkilerde çatışma üretici davranışlar sergileme ihtimalinin arttığı görülmekle birlikte mağdur çocuklar ise düşük özsaygı, sosyal kaygı, ilişkilerde güvensizlik, okul ve iş yaşamında geri çekilme gibi sonuçlarla karşılaşabilmektedir. Tanık olan çocukların ise müdahalenin olmadığını gördüklerinde zorbalığı olağan bir etkileşim biçimi olarak algılamaya, haksızlık durumlarında pasif kalma ve ileride hem zorba hem mağdur rolleriyle ilişkili davranışlara yönelme eğilimi geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular, zorbalığın bireysel bir davranış bozukluğu olmanın ötesinde, uzun vadeli sosyal ve etik sonuçları olan bir problem olduğunu göstermektedir. Nitekim sosyal sorunlardan olan kadına yönelik şiddet, çocuk istismarı, çevreye zarar verici her türlü davranışlar ve hayvana yönelik şiddet gibi olguları, okul yıllarında öğrenilen güç kullanımının bir sonucu olup değersizleştirme ve empati yoksunluğunun yetişkinlikteki karşılıkları olarak değerlendirmek mümkündür. Bu nedenle zorbalık, yalnızca okul bağlamına özgü bir davranış biçimi olmayıp, erken yaşlarda müdahale edilmediğinde, bireyin ileriki yaşamında daha geniş ölçekli zarar verici tutum ve eylemler olarak yeniden ortaya çıkma potansiyeline sahiptir.

Öyleyse zorbalık, okulda başlayan ve okul sonraki yaşamda devam eden bir problem olup zorbalıkla mücadele etmek dolaylı olarak öteki sosyal problemlerle de mücadele etmeyi de kapsamaktadır. Nitekim bulgular, hak ihlallerinden ayrımcılığa, çevre krizlerinden toplumsal şiddete kadar geniş bir çerçevede karşımıza çıkan sosyal sorunların her birinin özünde bireylerin düşünme biçimlerinden, değerlere ilişkin tutumlarından ve ilişkisel pratiklerinden beslendiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda söz konusu sorunların temelinde etik bilinç eksikliği, etik bilinç eksikliğinin de temelinde düşünme becerilerinin yetersizliği yer aldığından düşünme becerilerini geliştiren, değerleri yaşatarak içselleştirmeyi sağlayan P4C'nin söz konusu eksiklik ve yetersizliği gidermede etkili bir yaklaşım olduğu ortaya koyulmuştur.

Bugünün dünyasında sosyal medyada hızla yayılan nefret söylemi, dijital zorbalığın artışı, toplumsal kutuplaşma, çevre krizine yönelik duyarsızlık, okul ortamlarında görülen şiddet eğilimleri ve büyüyen empati açığı da eğitimin salt bilişsel çıktılarının yeterli olmadığını göstermektedir. Bu ortamda bireylere yalnızca bilgi aktarmak değil, nasıl düşüneceklerini, nasıl ilişki kuracaklarını ve

hangi etik ilkelerle ortak yaşamı sürdürebileceklerini öğretmek, sosyal problemlerin çözümü bağlamında kritiktir. Çalışmanın bulguları, P4C'nin bu yapısal zemine doğrudan nüfuz edebildiğini göstermektedir. P4C oturumlarında ortaya çıkan empati, dinleme, gerekçelendirme ve iş birliği davranışlarındaki artış hem zorbalığın hem de daha sosyal problemlerin dayandığı bilişsel ve etik mekanizmaların dönüştürülebileceğini göstermektedir.

Bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve toplumsal kurumlarla kurduğu ilişkiyi belirleyen değerler dönüştüğünde ayrımcılık, önyargı, güç kötüye kullanımı, dışlama ve şiddet gibi davranışların da kökten zayıflaması nedeniyle bu dönüşümün yalnızca teorik değil, yaşamsal bir karşılığı vardır. Çünkü bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve toplumsal kurumlarla kurduğu ilişkiyi belirleyen değerler dönüştüğünde; ayrımcılık, önyargı, güç kötüye kullanımı, dışlama ve şiddet gibi davranışların da azalması beraberinde gelmesi mümkündür. Zorbalıkla mücadelede kalıcı bir sonuç elde edilebilmesi için ceza, uyarı ya da davranış kontrolüne dayalı yüzeysel yöntemler yeterli olmadığı görülüp karşımızda duran problem, etik değer eksikliğine dayalı çok boyutlu bir sosyal problem olması nedeniyle çözüm de düşünme biçimlerini, duygusal farkındalığı yönelik bütüncül bir eğitim yaklaşımını gerektirmektedir. Bu noktada P4C'nin sunduğu olanaklar, zorbalığa olan algı, tutum ve davranışları etkilemesi açısından, günümüz toplumlarında hızla derinleşen ayrışmalar, kutuplaşma, hak ihlalleri, toplumsal güvensizlik gibi sorunların çözümüne dair de önemli bir perspektif sunmaktadır. Çünkü bu noktaya kadar ortaya koyulan analizlerden anlaşılacağı üzere P4C, bireyleri sadece "bilgi sahibi" kılmayı değil, bilgiler üzerine doğru düşünebilme alışkanlığı kazandırarak düşüncesini gerekçelendirebilen, başkalarına karşı duyarlı, gerekçeli kararlar verebilen ve ortak yaşamı etik ilkeler temelinde sürdürebilen öznelere dönüştürmeyi hedeflemektedir.

P4C, öğrencilere doğrudan normatif bir ahlak öğretisi sunmayıp ahlaki davranış kalıbı dayatmamaktadır. Yürütülen oturumlar, doğası gereği ahlaki değerlere sahip olmayı ve bu değerleri içselleştirmeyi kendiliğinden mümkün kılmaktadır. Bunun en temel nedeni, P4C'nin değerleri soyut kurallar olarak aktarmak yerine, onları deneyim alanında yaşatarak, tartışma süreçlerinde görünür kılarak ve akıl yürütmenin bir parçası hâline getirerek öğretmesidir. P4C' de klasik değerler eğitimindeki gibi söz gelimi empatinin veya duyarlılığın tekil değişmez tanımlarını öğrenciye doğrudan

aktarıldığı şeklinde tek yönlü bilgi aktarımı yapmanın aksine değerler; gerekçelendirme, karşılaştırma, eleştirel düşünme ve ortaklaşa anlam kurma süreçleriyle bilişsel yetilerin deneyimlenmesiyle edinilmektedir. Bu yönüyle P4C, öğrencilerin ahlaki kavramları sadece tanım olarak bilmesini değil, tartışmalar sırasında bu kavramları kullanarak değerlendirme yapabilmesini, çelişkileri fark edebilmesini ve eylemlerine yönelik daha bilinçli ölçütler geliştirebilmesini sağlamaktadır. Öte yandan P4C'nin sunduğu öğrenme ortamı, bu değerleri bu değerler kavramsal olarak ele alınsın veya alınmasın değerlerin deneyim yoluyla edinilmesini mümkün kılan bir yapıya sahiptir. Çünkü bu yapı, toplulukta veya sınıf ortamında dinleme, saygı, karşılıklı anlayış gibi etik ilkeleri temele alması öğrencilerin değerleri ilişkisel pratikler içinde yaşamalarına imkan vermektedir. Bu nedenle P4C yapısal niteliği ve işleyişi sayesinde değerlerin içselleştirilmesini doğal bir öğrenme çıktısı haline getirmektedir. Böylece değerler, dışarıdan dayatılmış normlar olmaktan çıkarak bireyin düşünme pratiklerinde ve ilişkisel tutumlarında köklenen, içselleştirilmiş birer etik yönelim hâline gelmektedir.

Bu dönüşümün sürdürülebilir olabilmesi için okullarda kurumsal işleyişi ve sınıf içi pedagojik uygulamaları kapsayan bütüncül düzenlemelere ihtiyaç vardır. Çünkü zorbalık, yalnızca problem ortaya çıktığında müdahale etmeyi değil, çıkış noktasına ve sürecine odaklanarak öğrencilerin bilişsel, duygusal ve etik gelişimlerini sürekli olarak destekleyen bir okul kültürünün inşasını gerektirmektedir. 21.yüzyılın hızla değişen toplumsal, teknolojik ve kültürel dinamikleri dikkate alındığında, okulların düşünme becerilerini, etik duyarlılıkları ve ilişkisel yetkinlikleri geliştiren türden bir dönüşme uğraması bir zorunluluk hâline gelmiştir. Ancak bu dönüşüm, tek yönlü bilgi aktarımına dayanan geleneksel eğitim modelleriyle sağlanamamaktadır. P4C, öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerini bir arada geliştirmesiyle 21. yüzyıl becerileriyle örtüşen yenilikçi bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır. Dijital çağda bilgiye erişim olanaklarının artmasıyla yanlış bilgi, dijital zorbalık, kutuplaşma ve hız kültürünün artması kaçınılmazdır. Bu noktada P4C, öğrencilerin düşünme becerilerini güçlendiren ve etik bilinç kazanımını entegre ederek ahlaki gelişimde sağlayan bir “düşünme temeli” sağlamaktadır. Bu nedenle P4C'nin eğitimin dışında kalan bir etkinlik olarak değil, eğitim sisteminin temeline yerleştirilmiş, okul öncesin-

den başlayarak tüm öğretim kademelerine yayılan ve okul kültürünü dönüştüren temel bir yaklaşım olarak benimsenmesi gerekmektedir. Bu entegrasyonla çağdaş yurttaşlık niteliklerini destekleyen öğrenme ortamlarının inşasına katkı sağlamak mümkündür.

Bu bağlamda P4C'nin okul yaşamına sistematik biçimde entegre edilmesi düzenli olarak yürütülen P4C oturumlarının, öğrencilerin gerekçeli düşünme, empati kurma, perspektif alma ve diyalogik katılım becerilerini belirgin biçimde güçlendirmesi açısından önem taşımaktadır. Öte yandan uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar P4C'nin yalnızca etik ve ilişkisel alanlarda değil, okuma, matematik ve muhakeme gibi akademik alanlarda da olumlu etkiler yarattığını da ortaya koymaktadır.¹⁵ Ulusal düzeyde Türkiye'de yürütülen araştırmalar ise P4C temelli etkinliklerin fen bilimleri tutumlarını ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.¹⁶ Bu bulgular, P4C'yi belirli birkaç dersle sınırlı bir etkinlik olarak değil, farklı disiplinlerdeki öğrenme süreçlerini destekleyen, eğitimin temeline yerleştirilmesi gereken bir öğretim yaklaşımı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda P4C'nin, tüm derslerde sorgulama topluluğu (CoI) temelli bir öğrenme iklimi oluşturacak biçimde programın geneline yayılması, okulda yürütülen eğitsel faaliyetlerin ortak düşünme ve etik tartışma zemini üzerinde buluşmasını mümkün kılacaktır. Öğretmenlerin bu süreçteki belirleyici rolleri göz önüne alındığında, öğretmenler için P4C pedagojisine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Nitekim mevcut literatür bulguları sürecin etkinliğinde öğretmen/kolaylaştırıcı niteliğinin önemini ortaya koymuştur.

Bununla birlikte okul ikliminin kapsayıcı biçimde yapılandırılması da zorbalığın önlenmesinde belirleyici bir işlev görmektedir. Kuralların tutarlı uygulanması, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılması ve görüşlerinin duyulması, demokratik kültürün güçlenmesi okullarda aidiyet, sorumluluk ve güven duygusunu artmasını desteklemektedir. Böylelikle öğrencilerin yalnızca zorbalığın mağduru veya tanığı olmaktan çıkarak, problemlerin çö-

¹⁵ Stephen Gorard, Nadia Siddiqui ve Becky Francis See, *Philosophy for Children: Evaluation Report*, Education Endowment Foundation, 2015.
<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/32011>

¹⁶ Gülnur Bayköse ve Mustafa Özdemir, "Felsefe Temelli Sınıf Tartışmalarının Fen Bilimleri Tutum ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi," *İlköğretim Online* 22,1, (2023).

zümünde aktif rol üstlenen sorumluluk sahibi ve duyarlı bireylere dönüşmesi olanaklıdır.

Aileler açısından ise çocukların duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimini destekleyen nitelikli iletişim ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarla kurduğu diyalog günlük deneyimlerini, akran ilişkilerini açık biçimde ifade edebilecekleri güvenli iletişim alanı kurması, zorbalık davranışlarının erken fark edilerek uygun müdahaleler yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda ailelerin, P4C temelli değer eğitimi, iletişim becerileri gibi ebeveyn-çocuk iş birliğini güçlendiren seminerler, atölyeler, bilgilendirme toplantılarının gerçekleştirilmesi bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimi desteklediğinden bütüncül bir müdahale aracı niteliği taşımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, P4C'nin bilişsel ve duyuşsal gelişimi mümkün kılan, bu yönüyle sosyal problemlerin ortaya çıktığı düşünsel ve etik zemine müdahale edebilen etkili bir eğitim modeli olduğunu göstermiştir. Bu durumda P4C'nin zorbalık problemi ne etkisinden hareketle bireylerin düşünme biçimlerini, etik duyarlılıklarını ve ilişkisel pratiklerini dönüştürerek hem bireysel hem toplumsal düzeyde bir değişim yaratma olanağına sahip olduğu açıktır. Günümüzde derinleşen sosyal problemler ekseninde böyle bir kültürün yaygınlaşması, bireylerin hem kendilerine hem başkalarına hem de içinde yaşadıkları topluma karşı daha sorumlu, adil ve duyarlı bir etik tavır geliştirmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda P4C'nin bireyin dünyayı düşünme biçimini ve böylece davranışlarını dönüştürerek, toplumsal yaşamın ahlaki dokusunu onarması nedeniyle araştırmancının başında yöneltilen "Sosyal problemler karşısında P4C bir çözüm olabilir mi?" sorusu hem kuramsal hem de ampirik analizler temelinde yanıtını bulmuştur: P4C, sosyal problemlerin kaynağında yer alan düşünme biçimlerini, değer yönelimlerini ve ilişkisel pratikleri dönüştürme potansiyeli bakımından bu problemlerin önlenmesine ve azaltılmasına yönelik güçlü bir çözüm potansiyeline sahiptir.



Kaynaklar

- ACEMOĞLU Daron, James A. ROBINSON, *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*, New York: Crown Business, 2012.
- AKARSU Bedia, *Felsefe Sözlüğü*, 17.b., İstanbul: İnkılap Kitabevi, 2019.
- AKYÜZ, Ayşe ve KOÇ, Zeynep, “Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Lise 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Empati Düzeylerine Etkisi,” *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 2020, s. 75–111.
- ANADOLU AJANSI. “Kanser hastasıyken doğurduğu oğlu, okulda darbedilmesi sonucu yaşam mücadelesi veriyor.” *AA Haber*, 30 Eylül 2025.
- ARİSTOTELES, *Politika*, çev. Mete Tunçay, 13. B., İstanbul: Remzi Kitabevi, 2014.
- ARTHUR James, Kristján KRISTJÁNSSON, Tom HARRISON, Wouter SANDERSE ve David WRIGHT, *Teaching Character and Virtue in Schools*, London: Routledge, 2017.
- ASCIONE Frank R., “Children Who Are Cruel to Animals: A Review of Research and Implications for Developmental Psychopathology,” *Anthrozoös*, C. 5, S. 4 (1992), ss. 222–239.
- ASCIONE Frank R., “Children Who Are Cruel to Animals: A Review of Research and Implications for Developmental Psychopathology,” *Anthrozoös*, C. 6, S. 4 (1993), ss. 226–247.
- ATRIA Maria, Christian SPIEL, “Viennese Social Competence (visc) Training for Students: Program and Evaluation,” *Swiss Journal of Psychology*, C. 66, S. 3 (2007), ss. 169–177.
- AYKAÇ, Necdet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 4. B., Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- BANDURA Albert, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

- BAUMAN Zygmunt, *Community: Seeking Safety in an Insecure World*, Cambridge: Polity Press, 2001.
- BAUMER Eric, Richard WRIGHT, "Crime Seasonality and Serious Scholarship: A Comment on Farrell and Pease," *The British Journal of Criminology*, C. 36, S. 4 (1996), ss. 579-581.
- BAUMRIND Diana, "Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior," *Genetic Psychology Monographs*, C. 75 (1967), ss. 43-88.
- BAYKÖSE Gülnur ve Mustafa ÖZDEMİR. "Felsefe Temelli Sınıf Tartışmalarının Fen Bilimleri Tutum ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi." *İlköğretim Online* 22, no. 1 (2023).
- BBC News Türkçe. "Avustralya'nın tanınan çocuk yüzü, internet zorbalığından intihar etti." BBC, 11 Ocak 2018.
<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-42638941>
- BELSEY Bill, *Cyberbullying: An Emerging Threat to the "Always On" Generation*, 2004, <https://billbelsey.com/?P=1827>
- BENDADE Leon, Thomas E. JACKSON (Ed.), *Transforming Education*, New York: Routledge, 2021.
- BIESTA, Gert J.J., *İyi Eğitim Nedir?*, çev. Umut Kızıl ve Tolga Kızıl, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016.
- BIESTA, Gert J.J., *Ölçme Çağında İyi Eğitim: Etik, Politika, Demokrasi*, çev. Ferda Keskin, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2016.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER (BM), *Çocuk Hakları Sözleşmesi*, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989, <https://www.unicef.org/turkey/-cocuk-haklari-sozlesmesi>.
- BONANNO George A. "Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events?" *American Psychologist*, C. 59, S. 1 (2004), ss. 20-28.
- BOYACI Nihal Petek, KARADAĞ Filiz ve GÜLENÇ Kurtul, "Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar", *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Sayı 31, 2018, ss. 145-173. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- BRAUN Virginia ve Victoria CLARKE "Reflecting on Reflexive Thematic Analysis," *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, C. 11, S. 4 (2019), ss. 589-597.
- BUBER Martin, *I and Thou*, çev. Ronald Gregor Smith, London & New York: Continuum, 2004.
- CAM Philip, *Philosophy Park: A Beginner's Guide to Great Thinkers and Big Ideas*, Melbourne: ACER Press, 2015.
- CAM Philip, *20 Thinking Tools: Collaborative Inquiry for the Class-*

- room, Victoria: ACER Press, 2006.
- CAMPBELL Donald T. ve Julian C. STANLEY, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Boston: Houghton Mifflin, 1963.
- CARSON Rachel, *Silent Spring*, Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- CEVİZCİ Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, 5. B., İstanbul: Say Yayınları, 2015.
- CHATFIELD Tom, *Critical Thinking*, 2. B., London: SAGE Publications, 2021.
- COSTELLO Claudia, *Philosophy in Children's Literature*, Lanham: Rowman & Littlefield, 2012.
- CRAIG Wendy M., Debra J. PEPLER, "Observations of Bullying and Victimization in the School Yard," *Canadian Journal of School Psychology*, C. 13, S. 2 (1997), ss. 41-59.
- CRESWELL John W., *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- CRICK Nicki R., Jennifer K. GROTPETER, "Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment," *Child Development*, C. 66, S. 3 (1995), ss. 710-722.
- ÇEVİK, Deniz ve AKMAN, Betül, "Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığına Karşı Empati Temelli Psikoeğitim Programının Etkisi," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 2021, s. 345-362.
- ÇOBAN Melih, "Sosyal/Toplumsal Sorunlar," 2.b., Ankara: Tübitak Bilim Yayınları, *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, 2022.
- DEKLER Kass, *School Bullying: Predictive Factors, Coping Strategies and Effects on Mental Health*, 2013.
- DELARA Ellen Walser, *Bullying Scars: The Impact on Adult Life and Relationships*, Oxford: Oxford University Press, 2016.
- Demello Margo, *Animals and Society: An Introduction to Human-Animal Studies*, New York: Columbia University Press, 2012.
- DEUTSCH Morton, *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*, New Haven: Yale University Press, 1973.
- DEWEY John, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, 1938.
- DEWEY John, *Okul ve Toplum*, ed. Mevlüt Aydoğmuş, Konya: Palet Yayınları, 2023.
- DEWEY John, *The Middle Works, 1899-1924, Volume 14: 1922*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008.
- DEWEY, John, *Demokrasi ve Eğitim*, çev. Bahadır Akın, 3. B., Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2020.
- DOBSON Andrew, *Justice and the Environment: Conceptions of Environmental Sustainability and Dimensions of Social Justice*, Oxford: Oxford University Press, 1998.

- DURKHEIM Émile, *Education and Sociology*, çev. Sherwood D. Fox, New York: Free Press, 1922.
- DURKHEIM Emile, *İntihar: Sosyolojik Bir Araştırma*, çev. Özer Ozan-kaya, İstanbul: Cem Yayınevi, 2002.
- ELDER Linda ve Richard PAUL, *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*, 8. B., Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking, 2014.
- ELGAR F. John, Wendy CRAIG, William BOYCE, Anthony MORGAN ve Rachel VELLA-ZARB. "Socioeconomic Inequality and School Bullying: A Multilevel Study." *American Journal of Public Health* 99, no. 5 (2009): 907-914.
- ENNIS Robert H., *Critical Thinking*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996.
- ERTÜRK, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Edge Akademi Yayınları, 2016.
- ESPELAGE Dorothy L., Jun Sung HONG, Mihyun A. RAO, Robert THORNBURG, "Understanding School Bullying: A Social-Ecological Perspective," *American Psychologist*, C. 73, S. 3 (2018), ss. 240-255.
- ESPELAGE Dorothy L., Susan M. SWEARER, *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, New York: Routledge, 2004.
- EUROPEAN PARLIAMENTARY RESEARCH SERVICE, *Cyberbullying among Young People: Laws and Policies in Selected Member States*, Brussels: European Parliament, 2024.
- FARRINGTON David P., Maria M. TTOFI, "Bullying as a Predictor of Offending, Violence and Later Life Outcomes," *Criminal Behaviour and Mental Health*, C. 21, S. 2 (2011), ss. 90-98.
- FARRINGTON David P., Maria M. TTOFI, "School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization: A Systematic Review," *Campbell Systematic Reviews*, C. 5, S. 1 (2009), ss. 1-179.
- FISHER Robert, *Teaching Children to Think*, 2. B., Oxford: Oxford University Press, 2005.
- FISHER Robert, *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, 4. B., London: Bloomsbury, 2013.
- FREIRE Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum, 1970.
- FREIRE, Paulo, *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Dilek Hattatoğlu - Erol Özbek, 25. B., İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.
- FREY, Karin S., HIRSCHSTEIN, Miriam K., SNELL, Jennie L., VAN SCHOIACK EDSTROM, Leihua, MACKENZIE, Elizabeth P. Ve BRODERICK, Carole J., "Reducing Playground Bullying and Sup-

- porting Beliefs: An Experimental Trial of the Steps to Respect Program,” *Developmental Psychology*, 41(3), 2005, s. 479–490.
- GAFFNEY, Hannah, TTOFI, Maria M. Ve FARRINGTON, David P., “Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying Perpetration and Victimization: An Updated Systematic Review and Meta-Analysis,” *Campbell Systematic Reviews*, 17, 2021, s. 1–52.
- GARANDEAU Claire F., Erkki POSKIPARTA, Christina SALMIVALLI, “Tackling Acute Cases of School Bullying in the kiva Antibullying Program: A Comparison of Two Approaches,” *Journal of Abnormal Child Psychology*, C. 42, S. 6 (2014), ss. 981–991.
- GARANDEAU Claire F., Inge A. LEE, Christina SALMIVALLI, “The Effectiveness of the kiva Antibullying Program in the Netherlands: A Cluster-Randomized Controlled Trial,” *Journal of Applied Developmental Psychology*, C. 35, S. 5 (2014), ss. 427–437.
- GARANDEAU, Claire F., TURUNEN, Tiina, SAARENTO-ZAPRUDIN, Silja ve SALMIVALLI, Christina, “Effects of the kiva Anti-Bullying Program on Defending Behavior: Investigating Individual-Level Mechanisms of Change,” *Journal of School Psychology*, 97, 2023, s. 45–60.
- GARDNER Melissa J., Helen J. THOMAS, Holly E. ERSKINE, “The Association between Five Forms of Child Maltreatment and Depressive and Anxiety Disorders: A Systematic Review and Meta-analysis,” *Child Abuse & Neglect*, C. 96 (2019).
- GEORGE Darren ve Paul MALLERY, *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, Boston: Pearson, 2010.
- GIANNAKAKI Maria S. “Using Mixed-Methods to Examine Teachers’ Attitudes to Educational Change,” *Educational Research and Evaluation*, C. 11, S. 4 (2005), ss. 323–348.
- GLASER Danya, “Emotional Abuse and Neglect (Psychological Maltreatment): A Conceptual Framework,” *Child Abuse & Neglect*, C. 26 (2002), ss. 697–714.
- GORARD Stephen, Nadia SIDDIQUI ve Becky Francis SEE, *Philosophy for Children: Evaluation Report*. Education Endowment Foundation, 2015.
- GREGORY Maughn Rollins “Normative Dialogue Types in Philosophy for Children,” *Journal of Philosophy of Education*, C. 41, S. 3 (2007), ss. 321–340.
- GREGORY Maughn Rollins ve Megan Jane LAVERTY (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, New York: Routledge, 2018.
- GREGORY Maughn, “Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue,” *Journal of Philosophy of Education*, C. 41, S.

- 4 (2007), ss. 667–681.
- GREGORY Maughn, Megan Jane LAVERTY, *In Community with Others: Lessons from the Legacy of Matthew Lipman*, New York: Routledge, 2018.
- GUTMANN Amy, *Democratic Education*, Rev. Ed., Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999.
- HABERMAS Jürgen, *The Theory of Communicative Action*, Cilt 1, çev. Thomas mccarthy, Boston: Beacon Press, 1984.
- HABERMAS Jürgen, *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*, Cambridge: MIT Press, 1998.
- HALSTEAD J. Mark ve Monica J. TAYLOR (Eds.), *Values in Education and Education in Values*, London: Falmer Press, 1996.
- HARI Johann, *Lost Connections*, Great Britain: Bloomsbury Publishing, 2019.
- HAWKER Debra S. J., Michael J. BOULTON, “Twenty Years’ Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, C. 41, S. 4 (2000), ss. 441–455.
- HAYNES Joanna, *Children as Philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, 2. B., London: Routledge, 2008.
- HEFFERNAN Aimee, “The Impact of Bullying on Social Inequalities,” *Journal of Social Issues*, C. 72, S. 2 (2016), ss. 123–145.
- HOFFMAN Martin L. *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HOFSTEDE Geert, *Culture’s Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Beverly Hills, CA: Sage, 1984.
- HORNER Jenny, Catherine WESTACOTT, *Thinking Through Philosophy: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- HUNTINGTON Samuel P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster, 1996.
- HUSSERL Edmund, *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, çev. David Carr, Evanston: Northwestern University Press, 1970.
- JACKSON Thomas E., “The Art and Craft of ‘Gently Socratic’ Inquiry,” *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, C. 15, S. 4 (2001), ss. 459–472.
- JOHNSON Burke ve Anthony J. ONWUEGBUZIE “Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come,” *Educational Researcher*, C. 33, S. 7 (2004), ss. 14–26.

- JONAS Hans, *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*, Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- KAIN, Christina, KOSCHMIEDER, Corinna, MATICHEK-JAUK, Marlies ve BERGNER, Sabine, "Mapping the Landscape: A Scoping Review of 21st Century Skills Literature in Secondary Education," *Teaching and Teacher Education*, 151, 2024, 104739.
- KALAYCI Şeref (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2006.
- KANT Immanuel, *Groundwork of the Metaphysics of Morals*, ed. ve çev. Mary Gregor, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- KANT, Immanuel, *Eğitim Üzerine*, çev. Ahmet Aydoğan, 4. B., İstanbul: Say Yayınları, 2020.
- KARADOĞAN Umut C., "Çocuk ve Çocukluk Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi," *Çocuk ve Medeniyet*, C. 4, S. 7 (2019), ss. 195-226.
- KARTAL, Hülya ve BİLGİN, Asude, "İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması: Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı," *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 2007, s. 207-227.
- KENNEDY David, "The Philosopher as Teacher: The Role of a Facilitator in Philosophical Inquiry," *Metaphilosophy*, C. 35, S. 5 (2004), ss. 744-765.
- KENNEDY David, *Changing Practices in Education*, New York: Continuum, 2006.
- KIRICI Şerife ve Halis EKŞİ "Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Form: Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması," 9. Uluslararası GAP Zirvesi Bildirileri içinde, Ankara: İKSAD Yayınları, 2022, ss. 406-416.
- KOHLBERG Lawrence, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, New York: Harper & Row, 1981.
- KOHLBERG Lawrence, *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, San Francisco: Harper & Row, 1981.
- KUÇUARDİ İoanna, *İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları*, 5.b., Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2022.
- KUTOK, Emily R., SCHROEDER, Megan M., PATE, Natalie L., STUART, Elizabeth A. Ve SCHARF, Melissa A., "A Cyberbullying Media-Based Prevention Intervention for Adolescents," *JMIR Mental Health*, 8(9), 2021.
- KYMLICKA Will ve Wayne NORMAN, "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory," *Ethics*, C. 104, S. 2

- (1994), ss. 352–381.
- KYMLICKA Will, *Multicultural Citizenship*, Oxford: Oxford University Press, 1995.
- LICKONA Thomas, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York: Bantam Books, 1991.
- LIPMAN Matthew, Ann Margaret SHARP, Frederick S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- LIPMAN Matthew, Ann Margaret SHARP, *Growing up with Philosophy*, Philadelphia: Temple University Press, 1975.
- LIPMAN Matthew, *Harry Stottlemeier's Discovery*, New York: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1974.
- LIPMAN Matthew, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- LIPMAN, Matthew, *Thinking in Education*, 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LOCKE, John, *Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler*, çev. Vehbi Hacıkadıroğlu, 7. B., İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999.
- LONE Jana Mohr ve Michael D. BURROUGHES, *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools*, Lanham: Rowman & Littlefield, 2016.
- LOVAT Terence ve Ron TOOMEY, *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*, Dordrecht: Springer, 2009.
- MASTEN Ann S. "Ordinary Magic: Resilience Processes in Development," *American Psychologist*, C. 56, S. 3 (2001), ss. 227–238.
- MATTHEWS Gareth B., *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.
- Mccall Catherine, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, London: Routledge, 2009.
- McWilliams Kelly, Barbara GOODMAN, Juliana RASKAUSKAS, Kimberly CORDON, *Bullying in Schools: Problem-Oriented Guides for Police Series*, Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Community Oriented Policing Services, 2014.
- MILLETT Stephen ve Alan TAPPER "Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools," *Educational Philosophy and Theory*, C. 44, S. 5 (2012), ss. 546–567.
- MİLLİYET. "Lisede vahşet: Atar damarlarını kestiler — 'Bunu yapanlar okul arkadaşlarım'." *Milliyet*, 2022.
- MONKS Claire P., Rosario ORTEGA-RUIZ ve Antonio J. RODRÍGUEZ-HIDALGO. "Peer Violence in British and Spanish Schools: A Cross-National Study." *International Journal of Psychology* 43, no. 6 (2008): 492–500.

- MURRIS Karin, "Can Children Do Philosophy?," *Journal of Philosophy of Education*, C. 34, S. 2 (2000), ss. 261–279.
- NISHINA Adrienne, Jaana JUVONEN, "Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School," *Child Development*, C. 76, S. 2 (2005), ss. 435–450.
- NODDINGS, Nel, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, 2nd ed., Berkeley: University of California Press, 2013.
- NODDINGS, Nel, *Eğitimde Bakım Etiği*, çev. Melahat Kızıl, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2013.
- NORRIS Pippa, *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*, Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- NUCCI Larry P., *Education in the Moral Domain*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- NUCCI Larry, *Education in the Moral Domain*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- NUSSBAUM Martha, *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- OBİLOR Emmanuel Ikechi ve Emmanuel Chukwuemeka AMADI, "Test for Significance of Pearson's Correlation Coefficient (r)," *International Journal of Innovative Mathematics, Statistics & Energy Policies*, C. 6, S. 1 (2018), ss. 11–23.
- OECD, *The Territorial Impact of COVID-19: Managing the Crisis Across Levels of Government*, Paris: OECD Publishing, 2020.
- OLWEUS Dan, *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Oxford: Blackwell Publishing, 1993.
- ORR David W., *Ecological Literacy*, Albany: State University of New York Press, 1992.
- OZDAMAR Kurtuluş, *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, 4. B., Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2004.
- ÖZDEMİR, Murat, "Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Akademik Eleştiri Kültürü: Fırsatlar ve Tehditler," *Okul Yönetimi Dergisi*, 4(2), 2024, s. 114–118.
- ÖZDEMİR, Serkan, *Eğitimde Değer Temelli Yaklaşımlar ve Etik Duyarlılık*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2024.
- PIAGET Jean *The Moral Judgment of the Child*, New York: Free Press, 1932.
- PLATON, *Devlet*, çev. Sabahattin Eyüboğlu – M. Ali Cimcoz, 48. B., İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2022.
- PUTNAM Robert D. Bowling, *Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster, 2000.
- REED Ronald F., Ann Margaret SHARP (Ed.), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia: Temple

- University Press, 1992.
- REZNITSKAYA Alina, Ian A. G. WILKINSON, *The Most Reasonable Answer: Helping Students Build Better Arguments Together*, Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- RIGBY Ken, *Bullying in Schools: Addressing Desires, Beliefs, and Attitudes*, Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- RIGBY Ken, "Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and Their Implications," *School Psychology International*, C. 25, S. 3 (2004), ss. 287–300.
- RIGBY Ken, "Consequences of Bullying in Schools," *The Canadian Journal of Psychiatry*, C. 48, S. 9 (2003), ss. 583–590.
- RIGBY Ken, *New Perspectives on Bullying*, London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.
- RIVERS Ian, Nathalie NORET, "Potential Suicide Ideation and Its Association With Observing Bullying at School," *Journal of Adolescent Health*, C. 53, S. 1 (2013), ss. 32–36.
- ROBSON Sue, *Developing Thinking and Understanding in Young Children*, 3. B., London: Routledge, 2016.
- ROKEACH Milton, *The Nature of Human Values*, New York: Free Press, 1973.
- ROLAND Erling, "Bullying, Depressive Symptoms and Suicidal Thoughts," *Educational Research*, C. 44 (2002), ss. 55–67.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emile ya da Eğitim Üzerine*, çev. Yaşar Avunç, 12. B., İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2021.
- SALMIVALLI Christina, "Bullying and the Peer Group: A Review," *Aggression and Violent Behavior*, C. 6, S. 1 (2001), ss. 99–120.
- SALMIVALLI Christina, "Bullying and the Peer Group: A Review," *Aggression and Violent Behavior*, C. 15, S. 2 (2010), ss. 112–120.
- SALMIVALLI Christina, "Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions," *Journal of Adolescence*, C. 22, S. 4 (1999), ss. 453–459.
- SALMIVALLI Christina, Antti KÄRNÄ, Erkki POSKIPARTA, "Developing and Evaluating the kiva Antibullying Program," *New Directions for Child and Adolescent Development*, C. 2013, S. 133 (2013), ss. 27–44.
- SALMIVALLI Christina, Kirsti LAGERSPETZ, Kaj BJÖRKQVIST, Karin ÖSTERMAN, Ari KAUKIAINEN, "Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group," *Aggressive Behavior*, C. 22, S. 1 (1996), ss. 1–15.
- SASSEVILLE Michel, "Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for Children," *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, C. 11, S. 2 (1994), ss. 42–49.

- SCHWARTZ Shalom H. "Universals in the Content and Structure of Values," *Advances in Experimental Social Psychology*, C. 25 (1992), ss. 1-65.
- SEZGİN, Samet ve KARAMAN, Ömer, "Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının Zorbalık Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi," *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 2024, s. 907-950.
- SHARP Ann Margaret, "Philosophy for Children and the Development of Ethical Values," içinde Matthew Lipman (Ed.), *Thinking Children and Education*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing, 1991, ss. 339-347.
- SHARP Ann Margaret, "The Community of Inquiry: Education for Democracy," *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, C. 18, S. 1 (1999), ss. 4-15.
- SHARP Ann Margaret, *Teaching Children Philosophical Thinking*, Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1995.
- SHUJJA Shazia, Muhammad A. ATTA ve Javaid SHUJJAT. "Prevalence of Bullying and Victimization among Sixth Graders with Reference to Socioeconomic Status." *Pakistan Journal of Medical Sciences* 30, no. 6 (2014): 1356-1360.
- SLONJE Robert, Peter K. SMITH, "Cyberbullying: Another Main Type of Bullying?" *Scandinavian Journal of Psychology*, C. 49, S. 2 (2008), ss. 147-154.
- SMITH Peter K., *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. London: SAGE, 2016.
- SMITH Peter K. Vd., "Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison," *Child Development*, C. 73, S. 4 (2002), ss. 1119-1133.
- SMITH Peter K., Jess MAHDAVI, Manuel CARVALHO, Sonja FISHER, Shanette RUSSELL, Neil TIPPETT, "Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils," *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, C. 49, S. 4 (2008), ss. 376-385.
- SMITH Peter K., Paula BRAIN, "Bullying in Schools: Lessons from Two Decades of Research," *Aggressive Behavior*, C. 26, S. 1 (2000), ss. 1-9.
- SMITH Peter K., Sonia SHARP, *School Bullying: Insights and Perspectives*, London: Routledge, 1994.
- SÖNMEZ, Veysel, *Eğitim Felsefesi*, 7. B., Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- SPLITTER, Laurance ve SHARP, Ann Margaret, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, Melbourne: ACER

- Press, 1995.
- STANLEY R. O., G. D. BURROWS, *Varieties and Functions of Human Emotion*, Padstow: John Wiley & Sons, 2001.
- STERN Paul C. "Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior," *Journal of Social Issues*, C. 56, S. 3 (2000), ss. 407-424.
- SURESH Murugan (T. M. Suresh), *Social Problems and Social Legislation*, Social Work Department, PSGCAS, 2013.
- ŞENGÜL, Tuba, "Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışında İlgi ve Disiplin," *Millî Eğitim Dergisi*, S. 166, 2005, s. 2.
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*, Ankara: MEB, 2023.
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, *TIMSS 2023 Türkiye Raporu*, Ankara: MEB, 2024.
- THAMES April D., "Experienced Discrimination and Racial Differences in Leukocyte Gene Expression," *Psychoneuroendocrinology Journal*, 2019, ss. 277-283.
- THE GUARDIAN. "I'm victim of failing system', Mia Janin's father says after inquest into girl's death." *The Guardian*, 26 Ocak 2024.
- TIBALDEO Franzini, *Critical Thinking and Values Education: A Philosophical Approach*, London: Routledge, 2023.
- TIBALDEO Franzini, *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: Children Philosophizing in the Classroom*, Roma: Aracne Editrice, 2018.
- TOPPING K. J. Ve S. TRICKEY "Collaborative Philosophical Enquiry and Its Effects on Primary Pupils," *British Journal of Educational Psychology*, C. 77, S. 2 (2007), ss. 271-288.
- TOPPING Keith J., Steve TRICKEY, "Collaborative Philosophical Inquiry for School Children: Cognitive Gains at 2-Year Follow-Up," *British Journal of Educational Psychology*, C. 77, S. 4 (2007), ss. 787-796.
- TRICKEY, Steve ve TOPPING, Keith J., "Philosophy for Children: A Systematic Review," *Research Papers in Education*, 19(3), 2004, s. 365-380.
- TTOFI Maria M., David P. FARRINGTON, "Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic Review," *Journal of Experimental Criminology*, C. 7, S. 1 (2011), ss. 1-16.
- TWENGE Jean M., W. Keith CAMPBELL, "Narcissism and Self-Esteem," *Journal of Personality and Social Psychology*, C. 84, S. 1 (2003), ss. 12.
- UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the*

- Challenges of the 21st Century*, UNESCO Publishing, 2015.
- UNESCO, *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*, Paris: UNESCO Publishing, 2019.
- UNESCO, *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, Paris: UNESCO Publishing, 2015.
- UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*, Paris: UNESCO Publishing, 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>
- UNICEF TÜRKİYE, *Köklerinden Koparılan Çocuklar: Mülteci ve Göçmen Çocukların Maruz Kaldığı ve Giderek Artan Riskler*, Ankara: UNICEF Türkiye, 2016.
- UNICEF, *Hidden in Plain Sight: A Statistical Analysis of Violence Against Children*, New York: UNICEF, 2014.
- UNICEF. *The State of the World's Children 2023: For Every Child, Vaccination*, New York: UNICEF Publications, 2023.
- UYŞAL TORAMAN Aysel, Şenay DAĞHAN, Özlem KISA, "Akran Zorbalığını Önlemede Okul Tabanlı Müdahale Programları: Sistematik Derleme," *Humanistic Perspective*, C. 3, S. 3 (2021), ss. 359–399.
- VANSIELEGHEM Nancy "Philosophy for Children as the Wind of Thinking," *Journal of Philosophy of Education*, C. 39, S. 1 (2005), ss. 19–35.
- VESSEY Judith A., Trecia D. STROUT, Richard L. DIFAZIO ve Larry H. LUDLOW "Identifying Bullied Youth: Re-Engineering the Child-Adolescent Bullying Scale into a Brief Screen," *Journal of Applied Measurement*, C. 20, S. 4 (2019), ss. 367–383.
- VEUGELERS Wiel "Educational Theory and the Practice of Democratic Citizenship Education," *European Journal of Education*, C. 43, S. 2 (2008), ss. 225–240.
- VYGOTSKY Lev S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- WELLS Gordon, *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WESTHEIMER Joel ve Joseph KAHNE "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy," *American Educational Research Journal*, C. 41, S. 2 (2004), ss. 237–269.
- WILKINSON Richard, Kate PICKETT, *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, London: Penguin Books, 2010.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), *Ambient Air Pollution:*

- Health Impacts*, Geneva: World Health Organization, 2018.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), *Preventing Suicide: A Global Imperative*, Geneva: World Health Organization, 2019.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, Regional Office for Europe, *A Focus on Adolescent Peer Violence and Bullying in Europe, Central Asia and Canada. HBSC International Report 2021/2022*, Vol. 2, Copenhagen: WHO/Europe, 2024.



Ekler

Ek-1 Çez-9 Kısa Form- Çocuk Ergen Ölçeği

Açıklama: Lütfen aşağıda bulunan soruları dürüstçe cevaplayınız. Cevaplamak istemediğiniz soruları boş bırakabilirsiniz. Yanıtlarınız size özeldir ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Adınızı veya başka bir kişisel bilginizi yazmanıza gerek yoktur.

Bunlar okulda ve diğer aktivitelerde çocukların başına gelebilecek bazı durumlardır. Lütfen size en yakın gelen seçeneği daire içine alınız.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Çocuklar intemette hakkımda kötü, kırıcı mesajlar, yorumlar veya fotoğraflar paylaşır.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
2. Zorbalık konusunda o kadar çok endişelenirim ki okulda dikkatimi toparlayamam.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
3. Çocuklar farklı olduğum içim beni dışlar ya da görmezden gelir.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
4. Başka bir öğrenci tarafından kötü veya kırıcı bir şekilde tehdit edildim.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
5. Başka bir öğrenci tarafından bilerek incitildim.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
6. Okulumdaki çocuklar diğerlerini bana karşı kıskırtmaya çalışır.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
7. Okulumdaki çocuklar beni bilerek görmezden gelir.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
8. Okulumdaki çocuklar benimle rahatsız edecek şekilde alay edip dalga geçer.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
9. Okulumdaki çocuklar arkamdan konuşur, sırlarımı paylaşır ya da hakkımda dedikodu yayar.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum

Ek-2 Açık Uçlu Soru Formu

Bir arkadaşına sinirlendiğinde ya da onu sevmediğinde ona kötü söz söylediğin, alay ettiğin veya onunla dalga geçtiğin oldu mu?

Bir arkadaşına şaka yapmak için onun istemediği bir şey yaptığın (örneğin, ona lakap takmak, eşyalarını izinsiz almak ya da ona fiziksel olarak zarar vermek) oldu mu?

Bir arkadaşının üzülmesine rağmen ona zorbalık yapmaya devam ettiğin oldu mu? Eğer olduysa, neden devam ettin?

Hiçbir arkadaşını grubun dışına itmek, onunla konuşmamak veya başkalarına da onunla konuşmamalarını söylemek gibi davranışlarda bulundun mu?

Bir başkasının zorbalık yaptığını gördüğünde, ona katıldığın, destek verdiğin ya da sessiz kaldığın oldu mu?

Bir zorbalık durumu karşısında sadece mağdura değil, zorba kişiye de nasıl yardım edilebilir? Bu sorunu çözmek için hangi yolları önerirsin?

Zorbalık ne gibi problemlere yol açar? Bu problemlere yönelik farkındalığı arttırmak için neler önerirsin?

Zorbalığı önlemek için çevrendeki insanlar veya sen nasıl bir rol oynayabilirsin?

Zorbalığın toplumu nasıl etkileyebileceğini düşünüyorsun?

Zorbalığa maruz kalan bir arkadaşının zorbalıkla başa çıkmasına nasıl yardımcı olurdun? Hangi adımları atardın?

Ek-3 Gözlem Formu

Araştırmanın Adı: Sosyal Problemler Karşısında P4C Bir Çözüm Olabilir mi? Zorbalık Problemi

Araştırmacı: Gizem Şerifoğulları

Tarih / Oturum No:

Sınıf / Grup:

1. Katılım Davranışları

Davranış	Hiç	Az	Orta	Yüksek
Söz almak için gönüllü olma				
Fikir Üretme, görüş belirtme				
Tartışmaya aktif katılım				
Soru sorma				

2. Dinleme ve Saygı Davranışları

Davranış	Hiç	Az	Orta	Yüksek
Söz sırasına uyma				
Arkadaşlarının sözünü kesmeme				
Fikir ayrılıklarına saygı gösterme				
Topluluk kurallarına uyma				

3. Düşünme Becerileri

Davranış	Hiç	Az	Orta	Yüksek
Fikrini gerekçelendirme				
Örnek / karşı örnek verme				
Kavramları doğru ve yerinde kullanma				
Analoji kurma				

4. Empati ve Sosyal İlişkiler

Davranış	Hiç	Az	Orta	Yüksek
Duyguları tanıma / ifade etme				
Arkadaşlarının duygularını anlama				
Destekleyici ifadeler kullanma				
Başkalarının yerine kendini koy				

5. Zorbalıklar İlgili Riskli Davranışlar

Davranış	Hiç	Az	Orta	Yüksek
Alaycı dil kullanma				
Dışlayıcı ifadeler / mimikler				
Korkutma, tehdit içerikli söylemler				
Bir arkadaşına psikolojik baskı uygulama				

6. P4C Topluluk İlkelerine Uyum

Davranış	Hiç	Az	Orta	Yüksek
Topluluk içinde işbirliği				
Eleştirel fakat saygılı iletişim				

Ek-4 Oturum Planları

Otu- rum No	Oturum Başlığı	İçerik ve Uygulama	Hedef ve Açıklama
1. Hafta – Hazırlık Aşaması			
1. Otu- rum	Tanıtım ve Bilgi- lendirme	-P4C yöntemi, çalışman- nın amacı ve araştırma süreci hakkında katı- lımcılara bilgi verilir. - Deney ve kontrol grupları belirlenir. – Aydınlatılmış onam ve bilgilendirme formları alınır.	Katılımcıların süreç hakkında bilinçlenmesi ve gönüllü katılımın sağ- lanması. Grup ortamının güvenli ve açık hale gelmesine katkı sağlanır.
2. Otu- rum	Ön Test Uygula- ması	- Hem deney hem kontrol grubuna araş- tırmanın başlangıcında kullanılacak ön test uygulanır. - Kullanılan testler: → Çocuk-Ergen Zorba- lık Ölçeği (ÇEZÖ-9 Kısa Formu) → Açık uçlu 10 soru ile tutum ve düşünce analizi yapılır.	Katılımcıların başlangıç düzeyindeki tutumları, kavramsal farkındalıkları ve değer te- melli yaklaşımları ölçülür. Sonuçlar, son testle karşılaştı- rma yapabil- mek amacıyla kayıt altına alınır.
2. Hafta – Adalet ve Eşitlik Temasında Zorbalık			

3. Oturum	Adalet ve Eşitlik Kavramı	- Uyarıcı olarak kısa bir hikâye, felsefi öykü ya da video kullanılır (örneğin “farklı imkanlara sahip iki öğrenci” temalı kısa bir hikâye). - Hikâye okunduktan sonra aşağıdaki gibi P4C tarzı sorularla tartışma başlatılır: → Herkese aynı şeyi vermek adalet midir? → Eşitlik ile adalet arasında fark var mıdır? → Eşitlik ne zaman adil değildir?	Öğrencilerin adalet ve eşitlik kavramlarını ayırt etmeleri ve bu kavramlara dair kişisel ve toplumsal bağlamda düşünceleri sağlanır. Kavramsal farkındalık artırılır.
4. Oturum	Adalet/Eşitlik Ekseninde Zorbalık	- Uyarıcı olarak kısa bir olay anlatımı veya karikatür gösterilir - Sorularla tartışma derinleştirilir: → Adaletsizlik zorbalığa neden olabilir mi? → Eşit davranmak bazen birini daha çok incitebilir mi? → Zorbalıkla mücadelede adil olmak ne demektir? - Katılımcılardan farklı çözüm önerileri üretmeleri istenir.	Zorbalık olgusunun adalet ve eşitlik bağlamında tartışılmasıyla öğrencilerin olaylara çok yönlü bakması ve değer temelli çözüm geliştirmesi hedeflenir.
3. Hafta – Empati, Hoşgörü ve Yardımseverlik Temasında Zorbalık			
5. Oturum	Empati – Hoşgörü – Yardımseverlik Kavramları	- Uyarıcı: Farklı düşüncelere sahip bir grup çocuğun çatışmasıyla ilgili kısa hikâye veya animasyon. - Tartışma soruları: → Empati yapmak zor mudur? → Hoşgörlü olmak, her şeyi kabul etmek midir? → Yardım etmek için	Öğrencilerde başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, farklılıklara saygı duyma ve iyilik yapma eğilimleri üzerine farkındalık geliştirilmesi amaçlanır.

		illa tanımak mı gerekir? - Katılımcılar bu üç kavramın birbiriyle ilişkisini sorgular.	
6. Oturum	Empati/Hoşgörü/Yardıms severlik Ekseninde Zorbalık	- Uyarıcı: Zorbalığa uğrayan bir öğrencinin yalnız kaldığı ve kimse-nin yardım etmediği bir durum anlatılır. - Tartışma soruları: → Empati kurulmadığında neler olur? → Yardım etmeyen biri, zorbalığın bir parçası olur mu? → Hoşgörüsüzlük, zorbalığa nasıl zemin hazırlar? - Grup çalışması: "Zorbalığı önlemek için empati temelli bir okul nasıl olur?" temalı beyin fırtınası.	Empati, hoşgörü ve yardıms severliğin zorbalık karşısındaki önleyici ve iyileştirici rolü anlaşılır. Öğrencilerin pasif tanıklık yerine aktif iyilik üretmele-ri desteklenir.
4. Hafta – Duyarlılık ve Sorumluluk Temasında Zorbalık			
7. Oturum	Duyarlılık ve Sorumluluk Kavramı	- Uyarıcı olarak duygusal içerikli kısa bir hikâye (örneğin okulda dışlanan bir öğrenci) ya da şiir kullanılır. - Tartışma soruları: → Başkalarının yaşadıklarına duyarsız kalmak bizi nasıl etkiler? → Bir şeye duyarlı olmak, onu düzeltmek için sorumluluk almayı gerektirir mi? → Duyarlı biri her zaman sorumlu davranır mı? - Katılımcılardan günlük hayattan gözlemlerini paylaşmaları istenir.	Bireyin yalnızca duygusal değil, etik bir farkındalıkla harekete geçmesi gerektiği vurgulanır. Duyarlılık ile aktif yurttaşlık/sorumluluk ilişkisi kurulur.

8. Oturum	Duyarlılık/Sorumluluk Ekseninde Zorbalık	- Uyarıcı: Okulda zorbalık gören birini fark edip görmezden gelen öğrencilerle ilgili bir hikâye ya da canlandırma. - Tartışma soruları: → Zorbalık karşısında “benimle ilgisi yok” demek doğru mu? → Tanık olduğumuz bir şeye karşı sorumluluğumuz var mı? → Sessiz kalmak zorbalığı desteklemek midir? → Duyarlı ama pasif biri olmak yeterli midir? - Gruplar, zorbalık karşısında duyarlı ve sorumlu davranış içeren çözüm önerileri geliştirir.	Öğrencilerin zorbalık karşısında yalnızca gözlemci değil, etkili bir aktör olarak konumlanmalarını sağlamak. Etik sorumluluk bilinci geliştirmek amaçlanır.
5. Hafta – Saygı ve Sevgi Temasında Zorbalık			
9. Oturum	Saygı ve Sevgi Kavramları	- Uyarıcı: “Birbirinden çok farklı iki kişinin dostluğu” temalı kısa film, masal ya da anekdot. - Tartışma soruları: → Saygı duymak sevmeyi gerektirir mi? → Sevgi her zaman olumlu sonuçlar mı doğurur? → Biriyle aynı fikirde olmasak da onu sevebilir miyiz? → Sevgi ve saygı arasındaki fark nedir?	Katılımcıların saygı ve sevgi kavramlarını ayırt ederek, bu iki değer ilişkisel ve etik boyutlarını sorgulaması; başkalarının sınırlarına saygı duymanın ahlaki temeli kavranır.
10. Oturum	Saygı/Sevgi Ekseninde Zorbalık	- Uyarıcı: Farklı kimliğe sahip bir öğrenciye yönelik dışlayıcı davranışın anlatıldığı hikâye ya da canlandırma. - Tartışma soruları: → Saygı duyulmayan	Zorbalığın yalnızca açık saldırı değil, duygusal ihmal ve dışlama yoluyla da gerçekleştirile-

		bir yerde zorbalık artar mı? → Sevgiyle yaklaşmak zorbalığı önleyebilir mi? → Birini sevmiyorsak da ona saygı duymak zorunda mıyız?	ceği fark edilir. Saygı ve sevginin zorbalık karşısında onarıcı rolü kavranır.
6. Hafta – Cömertlik ve Merhamet Temasında Zorbalık			
11. Oturum	Cömertlik ve Merhamet Kavramı	- Uyarıcı: “Hiç tanımadığı birine yardım eden kişi” temalı kısa film, hikâye ya da gazete haberi. - Tartışma soruları: → Cömertlik sadece maddi midir? → Merhametli olmak zayıflık mıdır? → Merhamet gösterdiğimizde sınır olmalı mı? → Merhametli olmak adil olmayı engeller mi?	Katılımcıların cömertlik ve merhamet gibi değerleri sadece bireysel değil, toplumsal ve etik bağlamda tartışmaları sağlanır.
12. Oturum	Cömertlik/Merhamet Ekseninde Zorbalık	- Uyarıcı: Okulda dışlanan bir öğrencinin hikâyesi. - Tartışma soruları: → Zorbalık görene karşı merhametli davranmak ne anlama gelir? → Cömertlik zorbalıkla nasıl ilişkilendirilebilir? → Zorba biri cömert ya da merhametli olabilir mi? - Küçük gruplarda çözüm senaryoları oluşturulur.	Öğrencilerin zorbalık karşısında merhamet ve cömertlik değerleriyle nasıl hareket edeceklerini düşünceleri, değerler arası ilişki kurları hedeflenir.
7. Hafta – Dürüstlük ve Cesaret Temasında Zorbalık			

13. Oturum	Dürüstlük ve Cesaret Kavramları	- Uyarıcı: Ahlaki bir ikilem içeren kısa hikâye (örneğin, arkadaşının yalanını söyleyip söylememeye karar veren bir çocuk). - Tartışma soruları: → Dürüstlük her zaman cesaret ister mi? → Gerçeği söylemek bazen zararlı olabilir mi? → Korktuğumuz hâlde dürüst olmalı mıyız? → Cesur olmak dürüst olmayı garanti eder mi?	Dürüstlük ile cesaret arasındaki ilişkiyi sorgulamak; etik davranışın bazen risk ve korku içerebileceğini fark ettirmek. Düşünsel cesaret kavramına felsefi derinlik kazandırmak.
14. Oturum	Dürüstlük/Cesaret Ekseninde Zorbalık	- Uyarıcı: Zorbalık olayına tanık olan bir öğrencinin tanıklığını anlatan bir metin ya da video. - Tartışma soruları: → Zorbalığı söylemek neden cesaret ister? → Dürüst olmak zorbalıkla mücadelede nasıl bir rol oynar? → Sessiz kalmak bazen daha mı kolaydır? → Cesurca dürüst davranmak başkalarını da etkiler mi? - Rol oynama etkinliği: tanıklık, açıklama, susturma gibi durumları canlandırma.	Zorbalığa karşı etik ve cesur bir tavır geliştirilmesi, öğrencilerin dürüstlük ve cesaretin sosyal etkisini sorgulaması hedeflenir. Pasif tanıklık yerine aktif etik müdahale vurgulanır.
8. Hafta – Genel Değerlendirme ve Son Test			
15. Oturum	Tüm Kavramların Değerlendirilmesi ve Zorbalık	- Önceki haftalarda işlenen tüm değerlerin (adalet, hoşgörü, empati, duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, merhamet, dürüstlük vb.) kısa özetlerle hatırlatılması.	Tüm kavramların içselleştirilmesi, öğrencilerin değerleri bir bütünlük içinde değerlendirmesi, felsefi farkın-

		- Büyük grup çalışması: “Değer temelli bir okul ortamı nasıl olur?” - Tartışma soruları: → Tüm bu değerler birlikte zorbalığı nasıl önleyebilir? → Zorbalığın olduğu bir ortamda hangi değer eksiktir? - Gruplar zorbalık karşıtı afiş, bildiri ya da okul içi kampanya fikri oluşturur.	dalılla çözüm üretmeleri amaçlanır.
16. Oturum	Son Test ve Kapanış	- Deney ve kontrol gruplarına son test uygulanır: → Değerler ve zorbalık ölçeği → Açık uçlu sorular - Katılımcılar en çok etkilendikleri kavramı, değişen düşüncelerini paylaşır.	Verilerin toplanması, deneysel sürecin tamamlanması ve öğrencilerin düşünsel dönüşümünü fark etmeleri sağlanır. Sürecin sonlandırılması duygusal ve yapısal şekilde gerçekleştirilir.

Ek-4 Etik Kurul Onay Formu



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
27 EYLÜL 2024

OTURUM SAYISI
2024-09

KARAR NO 40: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Felsefe Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Abdülkadir ÇÜÇEN'in danışmanlığında Doktora öğrencisi 712243002 numaralı Gizem ŞERİFOĞULLARI'nın " Sosyal Problemler Karşısında P4C Bir Çözüm Olabilir mi? Zorbalık Problemi" konulu tez çalışması kapsamında ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Abdülkadir ÇÜÇEN'in danışmanlığında Doktora öğrencisi 712243002 numaralı Gizem ŞERİFOĞULLARI'nın " Sosyal Problemler Karşısında P4C Bir Çözüm Olabilir mi? Zorbalık Problemi" konulu tez çalışması kapsamında ölçek sorularının fikri, hukuki ceza ve idari bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi. Sorulara verilecek cevaplar ceza kanunları bakımından suç teşkil etmesi durumunda ilgili makamlara bildirme yükümlülüğü ilgili araştırmacılar (sorumlu, yardımcı, danışman ve diğerleri) aittir.



Prof. Dr. Abanülşim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Atilla ERKAL
Üye

Prof. Dr. Nuran BAYRAM ARLI
Üye

Prof. Dr. Vejdi BILGIN
Üye

Prof. Dr. Yusuf ALPER
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UGURLU
Üye