

## REFLECTING LIFE ITSELF TO SOCIAL STUDIES TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS : DESIGN AND EVALUATION OF A TEACHING-LEARNING SEQUENCE BASED ON NEWSPAPERS

Yücel KABAPINAR, Asst. Prof.  
Marmara University, Faculty of Education

Z. Nurdan BAYSAL, Phd. Instr.  
Marmara University, Faculty of Education

*Theoretically, the basic aim of the teaching social studies at the primary level, is to prepare the new generations to the social life. Thus, the knowledge, experience and skills that students acquire during the social studies courses may help students to overcome difficulties that they can meet during their real life. However, the superficial coverage of social issues with sweeping statements can be seen throughout the pages of every Turkish social studies textbooks. They seem to give numerous suggestions and advices on how to behave in daily life. The social contexts are often portrayed in a way that everything is extraordinary, free of problems without including any mistakes or faults. The present study aims at making real life issues as part of Social Studies courses via newspapers and news related to the curriculum content. The discussion of the news enables students expose social issues of all kinds. More specifically, it aims to provide opportunities for students to examine, question and search for solutions for the real life issues obtained through newspapers on moral, cognitive and empathetic grounds. The designed teaching sequence was put into practice in Elementary Schools placed in Istanbul. The field notes concerning the perceptions of students who are involved in the teaching and their written and oral products obtained during the teaching formed the main data sources. The research outcome indicates that third and fifth grades students, albeit having no experience such teaching before, are able to examine and evaluate social issues obtained through newspapers from moral, cognitive and empathetic grounds.*

**Keywords:** social studies, case study, social issues

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

Teorik açıdan yaklaşıldığında, ilköğretim okullarındaki Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslerin varoluş amacını, en yalın biçimde niteleyecek olursak, “öğrenciyi yaşama hazırlamak” düşüncesi oluşturmaktadır. Yaşamın ve yaşamda karşılaşılan durumların, sorunların alabildiğince girift, farklılaşan, çözümünü güç yapısı içerisinde yeni kuşaklara, sosyal ortamlara ilişkin önemli bilgi ve becerilerin kazandırılması, bireyin yaşamda karşılaşacağı durum ve sorunları daha etkin olarak çözümleyebilmesi noktasında önemli olacaktır. Bu anlamda böylesi bir amaca sahip Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının da yaşam ile ilintili konuları seslendiği kitlenin önüne getirmesi, bilgi ve becerilerin kazandırılması sürecinde öğrencileri etkin kılması beklenebilir.

Oysa ki, ilköğretim birinci kademedeki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde bu kitapların, *doğru davranış el kitabı* niteliğine büründüğü görülmektedir. Bu çerçevede, Hayat Bilgisi ders kitapları bitip tükenmek bilmeyen öğütler veren bir niteliğe sahip olmaktadır (Kabapınar, 2002a). Ders kitabı yazarına ise adeta *sağduyuyu/makuliyeti fısıldayan gizli ses* rolü verilmiştir. Oysa neden-sonuç ilişkisi kurulmadan ortaya konulan böylesi değerlendirmeler öğrenme öğretme ortamında didaktik bir boyutun belirmesine neden olabilir. Buna paralel olarak, öğrencinin derse etkinlikler yolu ile aktif katılımı da sınırlı olabilecek ve ezberleme bu süreçte daha ağırlıklı olarak kendini gösterebilecektir (Kabapınar, 2002a). Sözelimi, *Enerjide Tutumluluk* adlı konuyu irdeleyen Hayat Bilgisi ders kitabında şunlar yazılıdır:

*“Su yaşamamız için çok önemlidir. Bu nedenle su kullanımında da dikkatli olmalıyız. Muslukları gereksiz yere açmamalıyız. Su savurganlığından kaçınmalıyız. Bu konuda, büyük küçük herkese görev düştüğünü unutmamalıyız. Dişlerimizi fırçalarken, ellerimizi yıkarken musluğu yeteri kadar açmalıyız. Boşa su akıtmamalıyız. Evimizde ve okulda elektrik lambalarını gereksiz yere yakmamalıyız. Odun, kömür ve gaz gibi enerji kaynaklarını kullanırken de tutumlu olmalıyız. Bunların boşa harcanmasının ailemize ve ülkemize zarar verdiğini unutmamalıyız. Her zaman enerji savurganlığından kaçınmalıyız”* (Gündoğan ve Kurtcan, 2000).

Bir başka ders kitabında yer alan ve 35 tümceden oluşan “Okulda Sorumluluklarımız” adlı konunun 27 tümcesi *düzenli çalışmalıyız, saygılı olmalıyız, görevimizi yerine getirmeliyiz, söz almadan konuşmamalıyız* gibi öğütlerden oluşmaktadır (Bilgin, Karamustafa, 2000). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki böylesi bir yaklaşım, metodolojik yaklaşımının temelinde bireyin ve toplumun farklı bakış açılarından, değer

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

yargılarından, inanışlardan oluştuğuna ve oluşması gerektiğine vurgu yapan sosyal bilimlerin temel ilkeleri ile de çatışabilir. Oysa ki, *biricik* yerine *farklılıklar* ve *seçenekler* ile bu seçenekler içerisinde bireysel ya da toplumsal tavır alışlar sosyal bilimlerin merkezinde yer almaktadır (Kabapınar, 2002).

Buna ek olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki sosyal olay ve değerlerin sunum biçimine bilişsel psikologların öncelikleri temelinden bakılırsa, somut işlemler döneminde olan öğrencilerin yetişkinler tarafından kendilerine öğretilmek istenen ilkeler ve değerleri gerçek anlamları ile kavramakta güçlük çektikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ilköğretim dönemindeki çocukların soyut ilke ve değerleri kavrayabilmeleri için ahlaki sorunları gözlerinde canlandırmaya gereksinimleri vardır. Bu bağlamda “insanlar dürüst olmalıdır”, “yalan söylememelidir”, “başkalarına yardımcı olmalıdır”, “nazik, saygılı davranmalıdır” gibi öğütlerin çocuklarda davranış değişikliğine yol açmadığı belirtilmektedir. Bundan dolayı çocukların soyut değer ve ilkeleri kavrayabilmeleri için durumları gözlerinde canlandırmaları gerektiği ifade edilmektedir (Erden ve Akman, 2001).

Yine ders kitaplarında öğrencilere sunulan sosyal ortamlar *problemsiz, ideal* bir ortamı betimler gibi görünmektedir. Ders kitabındaki aktörler yeşil ışıkta karşıdan karşıya geçmekte, yalan söylememekte, çiçekleri koparmamakta, sıraya girmekte, dişlerini fırçalamaktadır. Oysa öğrenci, ne çocukluk döneminde ne de gelecek yaşamında böylesi ideal bir dünya ile karşılaşacaktır (Kabapınar, 2002c). Okullarda hep bu alternatifsiz doğrular öğretilirken gerçek hayatta oluşan pek çok olay bu doğrulara tezat teşkil etmektedir. Böylesi bir durumda da ders kitapları gerçek hayatı, olayların nedenlerini ve sonuçlarını sınıfa taşımakta yetersiz kalabilecektir. Çünkü sosyal problemlerin matematikte olduğu gibi tek bir doğru çözümü yoktur. Problemler tanımlandıktan sonra, problemin çözümüne ulaşmak için pek çok alternatif sıralanabilir. Bu sebeptendir ki, insanların karşılaştıkları olaylar birbirine benzerdir ama sonuçları çok farklı olabilmektedir (Baysal, 2003).

Sosyal bilgiler öğretiminin temel hedeflerinden hareketle çağdaş gelişmiş ülkelerin programlarında, sosyal olayların sunumu noktasında daha farklı yöntemler kullanıldığı dikkati çekmektedir. Sözgelimi, İngiliz eğitim sisteminde sosyal olayların sunumunda, çocuğun yaş kuşağı ve beklentileri göz önünde bulundurularak, öykülerden yararlanılmaktadır (Rowe ve Newton, 1994; Kabapınar, 2002). Sosyal bir olayı/sorunu öykü formunda sunan bu yaklaşım çerçevesinde öğrencilere iyi/kötü, hoş/nahoş, doğru/yanlış gibi birbirine zıt, davranış, görüş, bakış açıları sunulmakta ve yaşamın içinden akıp gelen bu çelişkileri, çatışmaları,

## yücel kabapınar - z. nurdan baysal

farklılıkları öğrencilerin görmesi/fark etmesi istenmektedir. Bundan dolayıdır ki, öğrencilere sunulan öyküler doğrunun ne olduğunu belirleyen ders verici ifadelerle sonlanmamaktadır. Tam tersine, öğrencileri bir ya da bir kaç sorunsal ile tanıştıracak bir belirsizlik ile bitmektedir. Bunun ardından öğrencilerden bu sosyal sorunların çözümüne ilişkin oluşturulacak sınıf içi tartışmaya katılması istenmektedir. Böylelikle öğrenci hem yaşamın içinden akıp gelen sorunlarla tanışmakta, hem de bu sorunların nasıl çözümleneceğine ilişkin, ders kitabı yazarı ve öğretmen gibi otoritelerin doğrudan yönlendiriciliğinden uzak, kendi bakış açılarını, duruş noktalarını kendileri oluşturabilmektedir. Böylesi bir yaklaşım ile hem sosyal bilimlerin farklı perspektif ve çoğulcu yaklaşımlarına vurgu yapan metodolojik hassasiyetleri dikkate alınmış, hem de bilişsel psikologların daha nitelikli zihinsel etkinliklerin planlanması için dile getirmiş oldukları tavsiyelerin gerekleri yapılmış olmaktadır.

Bir sosyal olayın yaratılan öyküler aracılığıyla irdelenmesinde üç temel çözümleme kategorisinden yararlanılmaktadır. Bunlar *ahlaki boyut*, *empatik boyut* ve *düşünsel boyut*dur. Öyküdeki “kahramanın davranışının/düşüncesinin doğru olup olmadığına ilişkin” sorular *ahlaki çözümleme*; öyküdeki kahramanın o davranışı neden, nasıl, niçin yaptığına” dair sorular ile öyküde geçen kavramların incelenmesi *düşünsel çözümleme*; öyküdeki “kahramanın yerine kendilerini koyduklarında kendileri nasıl davranırlardı” şeklindeki sorular da *empatik çözümleme* sürecinde sorulan sorular olarak kendini göstermektedir (Rowe, Newton, 1994).

Sosyal bilgilerin temel amaçlarına ulaştırılması noktasında, öykülere alternatif olabilecek bir başka yaklaşım da yazılı basının haberlerini kullanmaktır. Aynı bakış açısından hareketle, öğrencileri yaşamın içinden akıp gelen sosyal sorunlar ile tanıştırmak ve bu sosyal sorunlar üzerinde düşünüp akıl yürütmelerine ortam hazırlamak üzere, müfredatta yer alan konular ile ilintili basın yayın organlarından bulunan haberlerin bir örnek olay çerçevesi içerisinde öğrencilere sunulması bu araştırmanın temel düşüncesini oluşturmuştur. Öykülerle kıyaslandığında gazetede yer alan haberlerin, hayali birer mizansenin ötesinde, yaşamdan kopup gelen bir gerçeklik çerçevesinde bir yaşanmışlık duygusu vermesi nedeniyle görece daha kalıcı izler bırakabileceği düşünülmüştür.

Nitekim bilişsel psikologlar ilköğretim birinci basamaktan itibaren dergi ve kitaplarda yer alan öyküler ya da kitle iletişim araçlarında rastlanan güncel sosyal olaylardan yararlanılabileceğini vurgulamaktadır. Alanın uzmanları, böylesi örnek olayların sosyal bilimlerle ilgili derslerde ele alınarak tartışılmasının, bir olayın farklı boyutlarının irdelenmesini sağlayarak, öğrencilere sosyal olayları değişik boyutları ile değerlendirebilme fırsatı

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

vereceğini vurgulamaktadır. Bunlardan başka öğrencilerin değişik değer yargıları ile inanç ve tutumları farketmelerini kolaylaştıracağı da vurgulanmaktadır (Erden ve Akman, 2001). Bu noktada gündelik yaşamdan gazete aracılığıyla yansıyan iki olayı ahlaki, düşünsel ve empatik boyutlarıyla irdelemeyi amaçlayan bu araştırma, uzmanların tavsiyeleri ile paralellik göstermektedir.

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Yukarıdaki açıklamalara koşut olarak, öğrencilerin sosyal olaylar ile ilgili tartışmalara katılmalarını sağlayabilecek, farklı bakış, değer yargıları, hissediş ve değerlendirmelerinin varlığını tanıyabilecekleri, sosyal olayları ahlaki, düşünsel ve empatik boyut gibi farklı perspektiflerden görebilmelerinin zeminini hazırlayacak bir öğretimin planlanması bu araştırmanın temel amacıdır. Bu bağlamda gazetelerden bulunan sosyal olayların öğrenciler tarafından değerlendirilip değerlendirilemeyeceği, böylesi bir materyalin öğrenci düzeyine uygunluğunun incelenmesi bu araştırmanın diğer amaçları arasında yer almaktadır.

Uygulama, İstanbul'un Kadıköy ilçesindeki iki farklı ilköğretim okulunun 3. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Okulların bulunduğu bölge birbirine taban tabana zıt, çok farklı sosyo-ekonomik tabakaları içermektedir. 76 üçüncü sınıf öğrencisi ile 66 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada gazete haberleri belirlenirken öğrencilerin ilgisini çekebilecek, düzeylerine uygun ve irdelenmesi toplum yararına olabilecek haberler seçilmiştir. Olayların içerisinde ölüm ve kan gibi öğrenciyi olumsuz yönde etkileyebilecek unsurların olmamasına özen gösterilmiştir. Bu çalışmada aşağıda sunulan iki gazete haberi kullanılmıştır. Birinci örnek olay, 16 yaşında bir çocuğun babasından gizlice aldığı anahtar ile minibüsü kullanma çabasını ve bunun sonucunda bir kişiyi yaralayarak bir kahvehaneye çarpmasını anlatmaktadır. Bu olay 18 yaşını geçmenin ve ehliyet sahibi olmanın anlamını, trafik kurallarının önemini, ailemize ve topluma karşı sorumluluklarımızı ve pişman olmadan önce davranışlarımızın doğruluğunu/yanlışlığını düşünmemiz gerektiğini vurgulaması nedeniyle seçilmiştir.

İkinci örnek olayda ise, 3 ay önce alkol kullandığı için ehliyetine 6 ay süre ile el konulan fakat yine alkol alıp, öğrenci servisini kullanan bir servis sürücüsünün tutuklanması söz konusudur. Bu olay ise, alkollü araç kullanmanın ve aynı yanlışları tekrarlamamanın sonuçlarını, kendimize, ailemize ve topluma karşı olan sorumluluklarımızı irdelemek amacıyla seçilmiştir. Bu iki habere aşağıda yer verilmiştir.

## 16 yaşında, minibüsle 'kahvede'!



'Kahveye dalan' 16'lık M., iki yaşağı birden çiğnemiş oldu.

**B**ursa'da 16 yaşındaki M.O.'nın kullandığı minibüs, buz nedeniyle kayganlaşan yolda bir yayaya çarptıktan sonra kahvehaneye girdi. Kazada ölen ya da yaralanan olmadı. Ehliyeti bulunmayan O., Merkez Yıldırım İlçesi Arabayatağı Mahallesi Büyükdırım Caddesi'nde, babası Necati O.'ye ait minibüsü alarak dolasmaya çıktı.

Kar ve buzla kaplı yolda kontrolden çıkan minibüs, caddede yürüten Ahmet Türe'ye (53) çarptıktan sonra, Zihni Avcı'nın işlettiği kahvehaneye girdi. Minibüs, yaklaşık 50 kişinin bulunduğu kahvehanenin kapı ve çerçevelerine çarparak durabildi. Olayda ölen ya da yaralanan olmazken, minibüsüyle tehlike yaratan M.O., gözaltına alındı.

■ NAİL KAHRAMAN Bursa DHA

## Okul servislerinin sürücüsü 250 promil alkollü çıktı



Öğrencilerin bindiği minibüs, Emniyet Müdürlüğü önüne çekildi. Daha sonra bir şoför görevlendirilip öğrenciler sağ salim evlerine teslim edildi.

**G**İRESUN'da, bir öğrenci servisi sürücüsü 250 promil alkollü çıktı. Gözaltına alınan sürücünün 3 ay önce 'alkollü araç kullanmak'tan ehliyetine 6 ay süreyle el konulduğu belirlendi.

19 Eylül İlköğretim Okulu'ndan 24 öğrenciyi merkeze bağlı Orhaniye Köyü'ne götüren 28 M 0739 plakalı servis aracının sürücüsü İrfan D.'nin (48), alkollü olduğunu öğrenen okul yöneticileri Giresun Emniyet Müdürlüğü'ne ihbarda bulundu. Bunun üzerine öğrenci servis aracı Tevşaredüzü Mahallesi Emlama Kavşağı'nda durduruldu. Trafik

ekiplerinin alkol muayenesinde 250 promil alkollü olduğu belirlenen İrfan D. gözaltına alınırken, servis aracı bir polis memuru tarafından öğrencilerle birlikte Emniyet Müdürlüğü'ne götürüldü. Yapılan araştırmada, 3 ay önce 'alkollü araç kullanmak' suçundan ehliyetine 6 ay süreyle el konulduğu belirlenen İrfan D. 'ehliyetsiz ve alkollü araç kullanmak' suçundan adliyeye sevk edildi. Yaklaşık 1 saat Giresun Emniyet Müdürlüğü önünde servis aracı içinde bekleyen öğrenciler, görevlendirilen bir sürücü tarafından evlerine götürüldü.

■ GİRESUN, (a.

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

Araştırmada ilk olarak gazete haberleri üzerinde çalışılmış, sınıf içinde ve çalışma yapraklarında öğrencilere sorulacak sorular belirlenmiştir. Bu iki sosyal olay ile ilgili olarak sorular *Olay öncesi*, *Olay anı* ve *Olay sonrası* düşünülerek hazırlanmıştır. Birinci örnek olay ile ilgili sınıfta sorulan sorulardan bir bölümüne aşağıda yer verilmiştir.

#### OLAY ÖNCESİ

- Mete arabanın anahtarını babasından nasıl almış olabilir? (Düşünsel)
- Onsekiz yaşından küçüklerin araç kullanması doğru mudur, yanlış mıdır? Neden? (Ahlaki)
- Siz Mete'nin yerinde olsaydınız arabayı çalıştırmadan önce neler hissederdiniz? (Empatik)

#### OLAY ANI

- Mete'nin arabayı çalıştırdığını ve arabanın hareket ettiğini düşünün. İşler yolunda gitmektedir. Mete o anda neler hissetmiş olabilir? (Empatik)
- Mete bir kişiye çarptı. "Suçluluk duymak" ne demektir? (Düşünsel)
- Mete arabayla kahveye doğru yaklaşmakta, artık çarpması kesin gibi. O anda neler hissetmiş olabilir? (Empatik)

#### OLAY SONRASI

- Haberdeki olayı düşündüğünüzde, olay sonrasında Mete'yi ve babasını sizce neler beklemektedir? (Düşünsel)
- Babasının Mete'ye ceza vermesi doğru mudur, yanlış mıdır? Neden? (Ahlaki)
- Siz Mete'nin babası olsaydınız ona nasıl davranırdınız? (Empatik)
- "Son pişmanlık fayda etmez" deyiminden ne anlıyorsunuz? (Düşünsel)

Araştırmanın sınıfıçi uygulamasını Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıfa devam eden ve uygulanacak programla ilgili daha önce eğitim almış stajyer öğretmen adayları yapmıştır. Sınıfıçinde öğrencilerle irdelenecek konulara ilişkin ahlaki, düşünsel ve empatik sorular, öğretmen adayları ile birlikte oluşturulmuştur. Öğretmen adayları, araştırmanın temel amaçları çerçevesinde değer yargısı belirtmeme, öğrencilerden gelebilecek her türlü düşünceye açık olma, sınıfta özgür bir tartışma iklimi yaratma noktasında bilinçlendirilmiştir. Her

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

bir olayın öğrencilerle irdelenmesi iki ders saati sürmüştür. İlk saatte öğrencilere önce gazete haberi dağıtılmış, haberi okumaları istenmiştir. Bunun ardından öğretmen tarafından öğrencilere ahlaki, düşünsel ve empatik sorular *olay öncesi*, *olay anı* ve *olay sonrası* olmak üzere üç zaman boyutu düşünülerek sorulmuştur. Sınıfta gözlemci olarak bulunan araştırmacılar sınıftaki sözlü iletişimi kamera ile kaydetmişlerdir. İkinci saatte ise, öğrencilere bireysel olarak çalışma yaprakları dağıtılmış ve her öğrencinin bu çalışma yapraklarında kendi görüşlerini yazmalarına özen gösterilmiştir. Çalışma yapraklarındaki sorular, çok büyük oranda sınıftaki sözlü tartışmada sorulmayan sorulardan oluşmuştur.

Uygulamalar sonucunda elde edilen görsel ve yazılı veriler nitel araştırma yönteminin ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000; Kuş, 2003). Kamera ile kaydedilen veriler izlenmiş ve öğretim yönteminin uygulanmasına ve sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler sırasında kullanılmıştır. Çalışma yaprakları ise araştırmacılar tarafından tek tek incelenerek analiz edilmiştir. Öğrencilerin yazılı yanıtları araştırmacılar tarafından biri tarafından sınıflandırılmış ve belli kategoriler altında toplanmıştır. Bunun ardından öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar sözkonusu sınıflandırma sistemi kullanılarak bir kez de ikinci araştırmacı ("inter-coder" ya da "inter-rater reliability") tarafından kodlanmış ve iki kodlama arasındaki tutarlık (iki kodlamada aynı şekilde kodlanan öğrenci yanıtı/toplam kodlama sayısı) 0.91 olarak bulunmuştur. Tutarlığın yüksek oluşu nitel analizin ve dolayısıyla araştırmanın iç güvenilirliği olarak kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmanın iç güvenilirliğini önemli ölçüde yükselteceği önerildiğinden (LeCompte, ve Goetz, 1982, Silverman, 1993; Huck ve Cormier, 1996'dan nakleden Kabapınar, 2003) araştırma sonuçları rapor edilirken sınıftaki iletişim ile ilgili doğrudan alıntılara ya da öğrenci el yazılarından kesitlere yer verilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

İki örnek olayın sınıf içinde sözlü ve yazılı olarak irdelenmesi ile elde edilen veriler ahlaki, düşünsel ve empatik çözümleme başlıkları altında aşağıda sunulacaktır.

### 1. Ahlaki Çözümleme

Bireyin yaşamı boyunca gerçekleştirmiş olduğu davranışları, düşünceleri, eylemleri toplum tarafından genel kabul görmüş kurallara,



yücel kabapınar - z. nurdan baysal

anlayışlara, geleneklere göre değerlendirilir ve bireyin toplumsal kabulünün bir parçası olarak işlev görür. Bu noktada bireylerin bir sosyal sorunla karşılaştıklarında adalete dayanan ve sorunun tüm taraflarının perspektiflerini dikkate alan bir çözüm bulabilmesi bireyin “ahlaki yargı yeteneği” (Çiftçi, 2003) ile bağıntılıdır. Bu bağlamda ahlaki yargı yeteneğinin demokratik kişilik ile bağıntılı olduğu dile getirilmiş, bu yetenekleri gelişmiş kişiliklerin eleştirel-rasyonel müzakere yetisine de sahip oldukları vurgulanmıştır. Buna göre, ahlaki yargı yeteneği gelişmiş kişiler, kendi düşünce ve değer yargılarına uymayan fikirleri bir çırpıda reddetmek yerine dinleme, eleştirerek değerlendirme ve bu değerlendirmenin sonuçlarına göre kendi duruşunu değiştirme ve geliştirme potansiyeline sahiptirler. Bu aynı zamanda demokratik bir kişiliğin çatısını oluşturan temel basamaklardandır (Çiftçi, 2003).

Ahlak ve ahlaki yargı yeteneği üzerine çalışanlar, bireyin yaşam içerisinde karşılaştığı bir soruna buldukları çözüm ile değil, çözüme varırken gözlenen akıl yürütme süreci ile ilgilenmektedirler. Bilişsel ahlak gelişimi teorisi üzerine çalışanlar ahlaki düşünmenin gelişimine yönelik tüm kültür ortamlarında geçerli olabilecek bir takım evreler ya da dönemler geliştirme çabasına girişmişlerdir. Sözgelimi Kohlberg bireysel ahlaki gelişim evrelerini, “gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası” düzey olmak üzere üçe ayırmıştır (ayrıntı için bakınız; Slavin, 1994; Sadker ve Sadker, 2000; Erden ve Akman, 2001; Çiftçi, 2003; Aydın, 2003). Bu çerçevede yapılan araştırmalar, bireyin takvim yaşının ilerlemesi ile ahlaki gelişiminin de ilerlemesi anlamına gelmediğini ortaya koymaktadır. Buna göre bireyin içinde bulunduğu kültürel yapı, koşullar, deneyim, öğrenme yaşantıları ahlaki gelişim olgunluğunu doğrudan etkileyebilmektedir. Sınıf içerisinde örnek sosyal olayların incelenmesinin, bireyleri çevreleyen kültürel yapı ve koşulları irdelemeye olanak vereceği açıktır. Böylesi öğrenme yaşantıları da kaçınılmaz olarak öğrencilerin deneyimlerini zenginleştirecektir.

Birinci örnek olayın çalışma yaprağı ile değerlendirilmesi çerçevesinde sorulan ilk soru öğrencilerin olaya “ahlaki” bir değerlendirme ile bakmalarını gerektirmektedir. Nitekim bu çerçevede *“Ehliyeti olmamasına rağmen Mete'nin böyle bir davranışı yapması doğru mudur, yanlış mıdır? Neden?”* sorusuna örnekleme yer alan öğrencilerin tamamı “doğru değildir” şeklinde yanıt vermiş, ancak neden yanlış olduğu noktasında, çok farklı gerekçeler göstermişlerdir. Tablo 1’de bu gerekçeler, ilgili gerekçeyi gündeme getiren öğrenci sayıları ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 1. Mete'nin Davranışının Doğruluğunu Değerlendirmeye Yönelik İlk Beş Gerekçe

3. Sınıf		5.Sınıf	
Davranışın doğru olmama gerekçesi	Öğrenci sayısı	Davranışın doğru olmama gerekçesi	Öğrenci sayısı
Mete anahtarı izinsiz aldı.	30	Mete'nin yaşı küçüktür.	43
Mete'nin yaşı küçüktür.	17	Mete anahtarı izinsiz aldı.	22
Mete kazaya yol açmıştır.	12	Mete kazaya yol açmıştır.	13
Mete araba kullanmayı bilmiyor.	8	Mete birini yaralamıştır.	12
Mete birini yaralamıştır.	7	Mete araba kullanmayı bilmiyor.	10

Tablo 1'de de görüleceği üzere, hem 3. hem de 5. sınıflar birbirine çok yakın gerekçelerle Mete'nin davranışının yanlış olduğunu belirtmişlerdir. "Mete anahtarı izinsiz aldı", "Mete'nin yaşı küçüktür", "Mete kazaya yol açar" gerekçeleri öğrencilerin en fazla gündeme getirdiği ilk üç gerekçe olarak kendini göstermektedir. Sürece bir kez daha gözetildiğinde bu üç gerekçe aslında olayın gelişim basamaklarının bütününe özetlemektedir. Mete arabayı izinsiz almıştır, yaşı küçüktür ve kazaya yol açmıştır. 3. sınıflar Mete'nin yanlışlar dizisi içerisinde ilk davranışını yani "anahtarın izinsiz alınması"ni ön plana çıkarırken, 5. sınıflar ise bu sosyal olayın en önemli boyutu olarak "Mete'nin yaşının küçük olması"na vurgu yapmışlardır. Tüm bunlara karşın, Tablo 1'den çıkan sonuç 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin olayın neden yanlış olduğuna ilişkin birbirine çok yakın gerekçeler ortaya koymuş olmalarıdır. 1976'da Lickona, yaptığı bir çalışmada 6 ve 12 yaşlarındaki ilköğretim öğrencilerinin ahlaki düşünceleri arasında belirgin farklar olduğunu ifade etmiştir (aktaran: Erden ve Akman, 2001). Buna karşılık araştırma sonuçları bu farkın 3, 4 ve 5. sınıflar arasında azaldığını vurgulamaktadır. Nitekim Tablo 1'deki veriler de Lickona'nın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tüm bunlara rağmen, sözü edilen eğitim basamaklarındaki öğrencilerin yaşantıları ve içinde buldukları koşullara göre farklı ahlaki gelişim düzeylerinde olabilecekleri de vurgulanmıştır. Nitekim ikinci örnek olayın 3. sınıflarla sözel olarak irdelenmesi sırasında bu durumu destekleyen bir ortam oluşmuştur. Öğretmenin sorduğu "Öğrenci servisinin içindeki öğrencilerden birisiniz. İrfan Amca'nın alkollü olduğunu farkettiler? Bu durumda neler yapardınız?" şeklindeki empati sorusu 9 yaşındaki 3. sınıf öğrencisinin çok farklı bir ahlaki değerlendirme sürecini açığa çıkarmıştır. Şöyle ki;

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

**Öğretmen** : O araç içindeki öğrencilerden birisiniz. İrfan Amca'nın alkollü olduğunu farkettiler? Bu durumda neler yaptınız?

**Öğrenci** : İrfan Amca'nın içkili olduğunu biliyoruz. Çünkü o bizim şoförümüz. İlk aklıma gelen onu kandırarak arabayı durdurmak olur. Ondan sonra kapıyı açtıktan sonra birinden yardım isteyerek polisi çağırabiliriz. Yani yalan, biraz yalan söyleyebiliriz. Çünkü o içkili anında bizi indirmez. İrfan Amca indir bizi desek indirmez. Başka bir şey desek de indirmez. Ondan yalan söyleyebiliriz.

**Öğretmen** : O zaman bazı durumlarda yalan söyleyebiliriz miyiz?

**Öğrenci** : Bazı zamanlarda söyleyebiliriz. Ama bu önemli konu. Her şeyde de yalan söyleyemeyiz. Ama bu önemli konu olduğu için söyleyebiliriz. Çünkü hayat konusu bu ondan yalan söyleyebiliriz.

Öğrenciye sorulan empati sorusu hem nitelikli bir empatik bakışı, hem de nitelikli bir ahlaki değerlendirme sürecini açığa çıkarmıştır. Öğrenci, empati sürecinde şoförün içkili bir durumda iken yapılan uyarılara kulak asmayacağını düşünmekte ve bundan dolayı onu kandırmanın gerekliliğini görebilmektedir. Bundan başka öğrenci "her şeyde yalan söylenmeyeceği"nin altını özellikle çizmekte ve konuşmasında iki kez "bu önemli konu", diyerek "çünkü hayat konusu" şeklinde açıklama getirerek kendisinin ve araçtakilerin canlarının tehlikede olduğunu kastetmekte, durumun sıradışılığını vurgulamaktadır.

Dokuz yaşındaki bu öğrencinin de vurguladığı gibi, ahlak kuralları her şart ve koşulda geçerli olan katı, üzerinde tartışılmayacak ruhsuz kurallar yığını değildir. En genel yaklaşım ile yalan söylemek doğru bir davranış değildir. Ama buna karşılık yaşamsal bir tehlike varsa veya doğru olanın söylenmesi karşımızdakini çok kırarsa (yaptığı yemeğin çok kötü olduğunun söylenmesi gibi) ya da iki kişinin ilişkisini olumsuz bir şekilde etkileyecekse yalan söylenmesi görece olarak kabul edilebilir bir davranış olabilmektedir. Bu bağlamda çocuklardaki ahlak gelişimini inceleyen bilişsel psikologlardan Piaget ve Kohlberg'in sınıflandırmalarından çok daha üst düzeyde kabul edilebilecek bu analiz 9 yaşındaki 3. sınıf öğrencisi tarafından yapılmıştır.

Piaget'e göre "Özerk Dönem" olarak adlandırılan dönemde "On bir yaş ve üstüne doğru çıkıldıkça çocukların yaptıkları değerlendirmeler "görelilik" kazanmaya başlamaktadır. İçinde bulunulan koşulları dikkate alarak değerlendirmeler yapan çocukların, ahlaki yargıları ve kuralları uygulayışları

esneklik göstermektedir” (Erden ve Akman, 2001). Yine Kohlberg’in ortaya koyduğu ahlak gelişimi dönemlerinden üçüncüsü ve en son basamak olan ve 13 yaş ve yukarısındaki çocukların (Elliott ve ark., 2000) ulaşabileceği öngörülen “Gelenek Sonrası Düzey”de de “ahlaki sorunlara yönelik değerlendirmeler yapılırken “göreceli” olmak önem kazanır. Her durum tüm koşullar dikkatle gözden geçirilerek değerlendirilir ve sonuca varılır. Buna göre karar verilirken toplumsal anlaşma ya da evrensel ahlak ilkeleri bireye rehberlik yapar.... Ancak insan yaşamı ya da özgürlüğüne aykırı durumlar söz konusu olduğunda yazılı yasaların çiğnenebileceği kabul edilmekle birlikte, genellikle yasalara uygun davranma eğilimi yaygındır” (Erden ve Akman, 2001) denilmektedir. Bu bilgilerin ışığında olay ile ilgili soruya yanıt veren 3. sınıftaki kız öğrencinin kendi yaş kuşağı için öngörülen ahlaki gelişim basamaklarının ötesine geçerek çok daha üst düzey bir değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Birinci örnek olayın irdelenmesi sırasında öğrencilere sorulan bir diğer ahlaki soru “Mete’ye bu davranışı nedeniyle ceza verilmesi doğru mudur, yanlış mıdır? Neden?” şeklindedir. Bu soruya ilgili öğrencilerin ortaya koydukları nedenlerden ilk altısına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Mete’nin Cezalandırılmasına Yönelik Düşüncelerinin Sınıflandırılması

3. Sınıf			5. Sınıf		
Doğru 55	Nedenler	Sayı	Doğru 46	Nedenler	Sayı
	Mete aracı izinsiz almıştır.	21		Mete’nin ehliyeti yoktur.	17
	Mete’nin ehliyeti yoktur.	15		Mete kaza yapmıştır.	7
	Mete’nin davranışı yanlıştır.	7		Mete aracı izinsiz almıştır.	6
	Yapmadan önce düşünmeliydi.	7		Suç işleyen cezasını bulmalıdır	6
	Mete kaza yapmıştır.	5		Mete’nin davranışı yanlıştır.	5
	Bir daha yapmaması için	4		Bir kişiyi yaraladığı için	5
Yanlış 8	Mete hayatı yeni öğreniyor.	2	Yanlış 15	Psikolojik bunalıma girebilir	4
	Konuşarak düzeltilebilir.	2		Konuşarak düzeltilebilir.	3
	Olanlar Mete’ye en büyük ceza.	2		Ceza verdikçe Mete yine yapar.	2
	Ceza verdikçe Mete yine yapar.	1		Olanlar Mete’ye en büyük ceza.	2
	Mete intihar edebilir.	1		Hatasını kendi anlamalı	2
				Yaptığının bilincinde değil	2

Örnekleme yer alan tüm 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin Mete’nin davranışının yanlış olduğunda birleştiklerine değinilmişti. Buna paralel olarak Tablo 2’de de görüldüğü üzere öğrenciler, davranışın yanlış olmasından dolayı Mete’ye ceza verilmesine taraftardır. Buna karşılık az sayıda öğrencinin Mete’ye

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

ceza verilmesinden yana olmadığı görülmektedir. Aslında her iki bakış açısının yaklaşımda da haklılık payları vardır. Mete'ye ceza verilmemesi gerektiğini savunan öğrencilerin yanıtları oldukça ilginç ve ayırt edicidir. Bu öğrencilerin düşüncesine göre, "Mete hayatı yeni öğrendiğinden, "ceza verdikçe Mete'nin yine yapacağı"na ve hatta "psikolojik bunalıma girebileceği"ne dek çok farklı nedenler ceza verilmemesinin gerekçelerini oluşturmuştur. Yine 3. sınıflardan iki, 5. sınıflardan üç öğrenci ise sorunun "konuşarak çözülebileceği"ne vurgu yapmaktadır. Şiddetin ötesinde sorunların konuşarak çözümlenmesi, sosyal olayların çözümünde yerleştirilmek istenen temel yaklaşımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim iletişim eksikliğinin ülkemizdeki pek çok sosyal problemin çözüm sürecinde kendini gösterdiği düşünülürse böylesi değerlendirmeler daha da önem kazanmaktadır. Görüldüğü gibi öğrenciler adeta filozofik bir bakış açısının vakurluğu içerisinde sözkonusu sosyal olaya ilişkin yaklaşımlarını dile getirmişlerdir. Tablo 2 ile ilgili dile getirilebilecek bir başka nokta ise, "Mete'ye bu davranışı nedeniyle ceza verilmesi doğrudur" diyen 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin gerekçelerinin, tıpkı bir önceki etkinlikte olduğu gibi, birbirine çok benzer olmasıdır.

Bu bağlamda sınıf içinde böylesi farklılıkların varolması sınıfıçi iletişimi renklendirecek, çalıştığı alanın metodolojik yaklaşımını bilen bir öğretmenin elinde böylesi bir çelişki/çatışma çok renkli bir sınıfıçi tartışmanın ateşleyicisi olabilecektir. Öğrenciler kendilerinden farklı bir yaklaşım ile karşılaşacak, kendi duruş noktalarını sağlamlaştırmak için yeni gerekçeler bulacak, farklı bakış açısına sahip arkadaşlarının gerekçeleri ile kendi bakış açılarını yeniden tanımlayıp geliştirebileceklerdir. Böylesi bir tartışma süreci öğrencilerin hem bilişsel hem de ahlaki gelişim basamaklarında ilerlemelerinin altyapısını oluşturacak, daha demokratik ve daha adil bireyler olabilmelerinin ortamını hazırlayacaktır. Böylesi bireylerin "kahrolsun" ile "yaşasın" ya da "en" ile "hiç" arasında gidip gelmeyecekleri, yaşamın güzergahı içerisinde çok daha farklı ve ara durakların olduğunu kavrayabilecekleri düşünülmektedir. Bu tartışmaya koşut olarak örneklemde yer alan 5. sınıf öğrencilerinden birisi "Mete'ye bu davranışı nedeniyle ceza verilmesi doğru mudur, yanlış mıdır? Neden?" sorusuna farklı gerekçelerle hem evet, hem de hayır şeklinde iki boyutlu bir yanıt vermiştir. Öğrencinin soruya verdiği yanıt kendi el yazısıyla aşağıda sunulmuştur.

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

**Mete'ye bu davranışı nedeniyle ceza verilmesi doğru mudur, yanlış mıdır? Neden?**

Hem doğru hem yanlış bir davranıştır. Çünkü ona daha bu yaşta ceza verilmesi psikolojisini bozar. Hemde ceza verilmesi hata yaptığını anlaması için iyi bir davranış olabilir.

Görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencisi soruna iki farklı perspektiften de bakabilmeyi başarmış, bir yandan Mete'nin hata yaptığını anlayabilmesi için böyle bir cezanın gerekliliğine vurgu yaparken, diğer yandan da onun psikolojisine olan etkisini gözönünde bulundurabilmiştir. Burada önemli olan nokta, öğrencinin adil davranma gayreti içerisinde olabilmeyi deneyerek hem ceza vermenin doğruluğunu, hem de yanlışlığını görebilmeye çalışmasıdır. Böylesi bir durum öğrencinin kararsızlığı olarak yorumlanabileceği gibi, her iki bakışta da hem haklı, hem de haksız boyutları görmesinden kaynaklanan adaletli olma çabası olarak da değerlendirilebilir.

Alkollü araba kullanan servis sürücüsü İrfan ile ilgili ikinci gazete haberinin değerlendirilmesi çerçevesinde sorulan sorulardan ilki, öğrencilerin olaya ahlaki bir değerlendirme ile bakmalarını gerektirmektedir. Bu çerçevede öğrencilere "Sizce 19 Eylül İlköğretim Okulu müdürünün, İrfan'ın alkollü olduğunu doğrudan Emniyet Müdürlüğü'ne haber vermesi doğru bir davranış mıdır? Neden?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarına ilişkin veriler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tıpkı birinci örnek olayda olduğu gibi, bu olayda da 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin olaya bakış açıları birbirine oldukça yakındır. Tartışmasız her iki sınıftaki öğrenciler için de olayı yanlış kılan faktör, hatanın "insan hayatına malolabilme" olasılığıdır. Yine her iki sınıfta da İrfan'ın can kaybı olmasa bile "kazaya yol açabileceği" gerekçesi ikinci sıraya yerleştirilmiştir. Öte yandan nedenlerin devamı incelendiğinde, 3. sınıfların İrfan'ın "alkollü olması" ile "aynı hatayı tekrar yapması" nı eleştirdikleri, 5. sınıfların ise "aynı hatayı tekrar yapması" ile İrfan'ın "düzenbaz ve yalancı" olmasına kısaca onun kişiliğine yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır.

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

Tablo 3. Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Müdürün Olayı Doğrudan Emniyet Müdürlüğü'ne Bildirmesine Yönelik Düşünceleri

3. Sınıf			5. Sınıf		
Evet 69	Nedenler	Sayı	Evet 56	Nedenler	Sayı
	İnsanların hayatına mal olabilirdi.	27		İnsanların hayatına mal olabilirdi.	33
	Kaza yapabilirdi	18		Kaza yapabilirdi	11
	İrfan alkollü olduğu için	13		İrfan aynı hatayı tekrarlayabilir	9
	İrfan aynı hatayı tekrarlayabilir	8		İrfan düzenbaz ve yalancı biri	2
	İrfan ehliyetsiz olduğu için	3		Veliler müdürü suçlayabilirler.	1
Hayır 1	Nedenler	Sayı	Hayır 6	Nedenler	Sayı
	Önce İrfan ile görüşmelidir.	1		Ona bir şans verilmelidir.	2
				Önce araştırılmalı, sonra ceza verilmelidir.	2
				Okul müdürü böyle bir şoförü çalıştırdığı için cezalandırılmalıdır.	1
				Çocukları babasız kendisi işsiz kalır.	1

Tablo 3'e göre az sayıda da olsa bazı öğrenciler, okul müdürünün servis sürücüsünü Emniyet Müdürlüğü'ne haber vermesinin yanlış bir davranış olduğunu düşünmektedir. Bazı öğrenciler okul müdürünün önce araştırma yapması ya da ona bir şans daha vermesi gerektiğini dile getirmektedir. Karşı olan öğrencilerin büyük bölümünün ise, tıpkı "çocukları babasız, kendisi işsiz kalır" gerekçesinde olduğu gibi duygusal nedenlerle itiraz ettikleri varsayılmaktadır.

İkinci örnek olayın sınıfta sözlü olarak irdelenmesi sırasında 3. sınıftaki öğrencilere "İrfan Amca alkollü iken öğrenci taşımak yerine sebze taşıyıcı yaptığı davranış yine de yanlış olur muydu?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğrenciler şöyle yanıt vermişlerdir:

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

- Öğretmen : İrfan Amca alkollü iken öğrenci taşımak yerine sebze taşıyaydı yaptığı davranış yine de yanlış olur muydu?
- Öğrenci 1 : Yine de araba kullanmaması lazım. Çünkü yayalara çarpabilir, kaza olabilir. Başka bir arabaya çarpabilir. Can kaybı olabilir?
- Öğretmen : Ya sen ne dersin?
- Öğrenci 2 : Orada çocuklar olmasa bile kendisi var, kendisi ölebilir.
- Öğretmen : Daha başka?
- Öğrenci 3 : Bence çocuklar olmasa bile arabayı alkollü kullanması yanlış. Arabada yük var, birisine çarpabilir. Yine orada can kaybı olabilir. Burada birşey değişmiyor.
- Öğrenci 4 : Arabada öğrenci olmasa bile kaza yapsa çocuklarını düşünebilir, karısını düşünebilir. Ne durumda kalacağını düşünebilir. Maddi durumlarını düşünebilir alkol içmeden önce.

Öğrenci yanıtlarından da görüleceği üzere, tartışılan temel nokta neyin taşındığı değil, yapılan işin yanlış olmasıdır. Taşınan şeye bağlı olmaksızın yapılan eylemin sonuçlarının öğrenciler tarafından görülebilmesidir. Sınıfıçi iletişimin önemli bir noktası da, her bir öğrenci yanıtının irdelenen sosyal olayın olası farklı bir boyutunu ortaya koyması ve sınıf içinde bireysel parçalardan bütüne doğru bir yolculuk yapılmasıdır. Böylesi bir yaklaşım ile öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenene, bilgiyi kullanma ve uygulama fırsatları sunulmaktadır. Çağdaş pedagojik yaklaşımlar öğrenme uygulamalarının bir başka vazgeçilmez koşulunun sosyal etkileşim olduğunu ortaya koymakta ve grubun etkililiğine katkıda bulunmanın bireyi daha da etkinleştireceğinin altını çizmektedir. Böylesi bir ortamda öğrenenlerin bireysel anlam çıkarmalarının çok daha kolay ve kalıcı olacağı belirtilmektedir (Açıkgöz, 2002).

Yukarıdaki yanıtlardan birinde (öğrenci 3) öğrencinin “bence” ile söze başlaması da açık uçlu ve kişisel yargıyı gerektiren durumlarda karşımıza çıkmasıdır. Sosyal Bilgiler öğretiminde “bence” sözcüğünün görüldüğünden önemli bir felsefi yaklaşım içerdiği de ortadadır. “Bence” sözcüğündeki örtük mesaj “Bu benim perspektifime göre oluşan bir düşüncedir, başkalarına göre farklı olabilir ve ben bunu peşinen kabul ediyorum” gibi bir anlam içermektedir. Türkiye’deki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tekçi, buyurgan ve sosyal olay ve sorunlara son noktayı koyan yaklaşım sınıfıçi iletişimde “bence”lerin kullanımını destekler nitelikte görünmemektedir. Oysa ki, olgun ahlaki eylemin genel çerçevesinden bahseden Çiftçi (2003) “buyruklar (-melisin, -malısın)” ya



yücel kabapınar - z. nurdan baysal

da “yasaklar (-mamalısın, -memelisin)” gibi emir ve yasak cümlelerinin herhangi bir dışsal zorlama ve talep ile ya da ödül beklentisi yahut ceza korkusu ile yapılmayıp, “bireyin özgürce bu kuralların buyurduğu davranış kalıbına veya bu davranış kalıplarının evrensel hukuk yasalarına uygun alternatiflerine kendi aklının ve iç hesaplaşmalarının süzgecinden geçerek otonom kararı ile varabilmesi gerekir” demektir. Bu anlamda “bence”, öğrencinin örnek olaya ilişkin sorunsalı “kendi aklının ve iç hesaplaşmalarının süzgecinden geçirerek” belirli bir “otonom karara” vardığının da bir göstergesi olarak görmek yanlış olmasa gerektir.

## 2. Düşünsel Çözümleme

Sosyal olayın irdelenmesinin bir diğer boyutu ise “düşünsel çözümleme” olarak kendini göstermektedir. Sosyal olayın neden, niçin, nerede, kim tarafından nasıl oluşturulduğunu irdeleyen sorular bu çözümleme başlığı altında hayat bulmaktadır. Konu ile ilgili soyut ya da somut kavramların irdelenmesi ile birtakım atasözü, deyim ve güzel sözlerin anlamları açısından incelenmesi düşünsel çözümleme etkinlikleri arasındadır. Bu çerçevede iki örnek olay ile ilgili düşünsel çözümleme içerecek soru ve sınıfıçi etkinliklerin analizi aşağıda sunulmuştur.

### Olay 1: “Pişman Olmak” Kavramı

Öğrencilerle irdelenen ve Mete'nin babasından habersiz aldığı anahtarla kazaya yol açması çerçevesinde gelişen birinci örnek olayda irdelenmesi gereken kavram “pişman olmak” olarak öngörülmüştür. Soyut olan bu kavram için, öğrencilere öncelikle “bedeli ağır olabilecek sorumsuzluklar”ın neler olabileceği ile “yaşamlarında pişman oldukları şeyleri” yazmaları istenmiştir. Bunların ardından öğrencilere “pişman olmak” kavramının tanımı sorulmuştur.

Bu çerçevede ilk olarak “*Bedeli ağır olabilecek sorumsuzluklar daha başka neler olabilir?*” sorusu sorulmuş ve *Kibritle oynama* → *evin yanması* örnek olarak verilmiştir. Bunun ardından öğrencilerden kendi örneklerini vermeleri istenmiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinden birinin yanıtı aşağıda sunulmuştur.

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

Bedeli ağır olabilecek sorumsuzluklar daha başka neler olabilir?

Kibritle oynamak	→	evin yanması
Evi kötü inşaat etmek		depremde yıkılır. (çöker)
Elektrikli şeylerle oynamak		Ölebiliriz.
Kullanmayı bilme -	→	Yaralanabiliriz
Diğimiz şeyle oynamak		

Üçüncü sınıf öğrencilerinin bu soruya vermiş olduğu yanıtları gösteren veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'den de görüleceği üzere, öğrenciler en çok evde yangın çıkmasına neden olabilecek tüp, doğalgaz, kibrit ve soba gibi ısınma ve pişirme ile ilgili araçlarla oynamanın, arabayı hızlı ve dikkatsiz kullanmanın, ormanda ateş yakma ile elektrik ve bıçakla oynama gibi sosyal boyutta bedeli ağır olabilecek sonuçlara daha fazla öncelik vermektedirler. Öğrenciler bu davranışların sonucunda olabilecekleri gazetede okumakta, televizyonda sık sık görmekte, bir bölümünü yapmaması için ise anne, babası ve öğretmeni tarafından uyarılmaktadır. Toplumsal sorumsuzlukların büyük bölümünün bedelleri gözle görülebilecek, sonuçları bir çırpıda oluşabilecek ve çevresindeki geniş kitleleri etkileyebilecek sonuçlara sahiptir.

Mete'nin yaptığı davranışın bedelinin ağır olmasından yola çıkarak sorulan bu soru ile ilköğretim 3. sınıf öğrencileri çok daha başka ilginç örnekler ortaya koymuşlardır. Sayıları az da olsa bir bölüm öğrenci, kendi yapabilecekleri bireysel yanlış davranışlar ve sorumsuzlukları nitelendirmektedir. Bu bağlamda "izinsiz bir şey almak, ceza almak", "yalan söylemek, güven sarsar", "kötü laflar etmek, arkadaşımızın kırılması" gibi örneklerin gösterilmesi oldukça ilginçtir. Burada önemli ve ayırt edici noktanın insan ilişkileri çerçevesinde "güven sarsma"nın ve "arkadaşımızın kırılması"nın öğrenciler tarafından "bedeli ağır olabilecek sorumsuzluk" olarak görülebilmesidir. Bu öğrencilerin hem sosyal, hem de bireysel sorumluluk duygularının görece daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Tüm bu örnekler göstermektedir ki, öğrenciler Mete'nin davranışını sorgulamak yoluyla elde ettikleri deneyimi bedeli ağır olabilecek diğer sorumsuzluklara da uyarlayabilmişlerdir. Bu arada öğrencilerin farklı yaşantılar, algılamalar,

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

Tablo 4. Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Göre “Bedeli Ağır Olabilecek Sorumsuzluklar” ve Sonuçları

	Neden	Sonuç	Sayı	
Sosyal Sorumsuzluklar	tüple/kibritle/sobayla vb. Oynama	patlar/yangın çıkar	44	
	arabayı hızlı kullanma/dikkatsizlik	insanların ölmesi/yaralanması	31	
	ormanda ateş yakma	orman yangını	16	
	elektrikle oynama	çarpılırız	14	
	bıçakla oynama	elimizi keser	13	
	su vanalarını açık bırakma	evi su basması	7	
	çürük bina yapma	depremde bina yıkılır, insanlar ölür	7	
	kavga etme	can acıtmak/yaralanmak	5	
	silahla oynama	birisini vurmak	5	
	hırsızlık yapma	hapse girmek	3	
	Özedönük Sorumsuzlukla	yalan söyleme	güven sarsar/pişman olmak	3
		bilmediğin yemekleri yeme	zehirlenmek	2
sigara içme		akciğerlere kirli hava girer	2	
kötü laflar etme		arkadaşımızın kırılması	1	
Ailemizden izinsiz bir yere gitme		kaybolmak	1	
denizde derinlere gitme		boğulmak	1	

değer yargıları ile oluşturdukları bakış açıları “bedeli ağır olabilecek sorumsuzluklar” kavramına yönelik birbirlerinden çok farklı bireysel anlamlandırma yapılarını oluşturmuştur.

Birinci olaydaki Mete'nin sorumsuzluk örneği çerçevesinde sorulan sorulardan biri de, “Yaşamınızda pişman olduğunuz bir şey yaptınız mı? Yaptıysanız hatanız ne idi? Nasıl bir ders çıkardınız” sorusu idi. Bu sorunun sorulmasındaki amaç, öğrencinin kendi dünyası ile işlenen konuyu ilişkilendirerek hem konunun kalıcılığını arttırmak, hem de kendisinin yaptığı bir hatayı dile getirmesini sağlayarak kendi yanlışlarına karşı daha objektif bir bakış açısı geliştirmesinin ortamını hazırlamaktır. Bundan başka, yaşamın kendisinin ders kitaplarındaki kadar toz pembe olmadığı, aksine bazen biz ya da çevremizdekilerin hata yapabileceğini vurgulamaktır. Ancak önemli olanın eylemden önce düşünmenin, davranışın sonuçlarını kestirmeye çalışmanın, hata yapıldı ise de bunu itiraf edebilmenin ve hatanın sonuçlarına ilişkin bir farkındalık ve bakış açısı geliştirmenin önemini altını çizilebilir.

Çağdaş öğrenme kuramları bilgi ve becerinin, öğrencinin eski deneyimlerini yeni ve anlamlı öğrenme ortamlarına aktarması ve uyarlaması ile oluşturulduğu ve geliştirildiğini belirtmektedir. Diğer bir anlamda öğretim, öğrencinin sahip olduğu eski deneyimleri, yeni deneyimler ile bir araya

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

getirerek yeni deneyim ve beceriler oluşturma olarak da adlandırılmaktadır (Sadker ve Sadker, 2000). Bu yaklaşımdan hareketle öğrencinin kendi pişmanlıklarını dile getirmesi, kendisine sunulan sosyal problemi irdelemesinde, probleme ilişkin çözümlerinde kolaylaştırıcı bir etki yaratabilir. Nitekim birkaç öğrenci dışında öğrencilerin büyük bölümü yaşamlarında yaptıkları ve pişman oldukları hataları konusunda samimi olarak düşüncelerini açıklamışlardır. Adeta bir günah çıkarma ayini'ne dönüşen bu etkinlik sonucunda öğrencilerin dile getirdiği pişmanlıklardan bir bölümü aşağıda sunulmuştur.

Yaşamınızda pişman olduğunuz bir şey yaptınız mı?  
Yaptıysanız hatanız ne idi? Nasıl bir ders  
çıkardınız?

Ben bir yerden sakız çaldım.....  
ve pişman oldum üzülün

Birgün kardeşime yok yere  
vurdum pişman olup özür  
diledim.

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

Bir gün hamburger yi-  
yecektim. Kalan pipeti-  
ni yakmaya çalıştım ve  
yaktım. Pipetin damla-  
yan parçaları parmağı-  
ma geldi ve yandı.

Ben küçük yaşlarımda  
annemin küpelerini balkondan  
aşağıya atmıştım. Ben çok  
üzüldüm. Annemde çok  
üzüldü.

Bunlardan başka öğrencilerin bir bölümü, “annesinin parfümünü bitirmek, yanan sobanın üzerinde televizyonun uzaktan kumandasını koymak, kardeşinin bebeğini kırmak, annesinin uyarmasına rağmen freni patlayan bisiklete binmek, kuşunun kuyruğunu yakmak, futbol oynarken kasıtlı faul yapmak, evde top oynarken bir eşyayı kırmak, bisiklete binen arkadaşını itmek, oyun oynarken mızıkçılık yapmak, bahçede top oynarken cam kırmak” gibi pişman oldukları olayların başlarından geçtiğini vurgulamışlardır.

Ders kitabının mükemmelliklerle dolu yapay atmosferi, insana/öğrenciye hata yapma hakkı olduğuna dair bir izlenim vermemektedir. Ders kitaplarının sayfalarındaki “Bay/Bayan Doğru”lardan oluşan aktörler, adeta hata ve yanlış yapmanın insaniliğini ortadan kaldırmaktadır. Buna karşılık bu araştırmada kullanılan haberde bir yanlış davranış vardır ve bu olay yanlışın olabileceğine dair de bir izlenim yaratmaktadır. Böylesi bir

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

ortamda öğrenciler pişmanlık duydukları kendi yanlışlarını ortaya koyabilme cesaretini gösterebilmektedir. Bu tip muhasebelerin yapılması öğrencilerin hem sosyal olaylara, hem de kendilerine karşı daha nesnel bir bakış geliştirmelerinin altyapısını oluşturabilecektir.

Basamak basamak gelişen sorular zincirinin bir başka halkasını da yine “Düşünsel Çözümleme” çerçevesinde soyut bir kavram olan “*pişman olmak*” kavramının öğrenciler tarafından tanımlanması oluşturmuştur. Bu kavram, gazete haberi ile doğrudan ilintili bir kavramdır. Gazete haberi ile başlangıcı yapılan, “bedeli ağır sorumsuzluklar” ile derinleştirilen bu kavrama ilişkin süreç, kendi yaşamlarında pişman oldukları bir şey yapıp yapmadıkları sorusu ile daha da somutlaştırılmıştır. Öğretim yaklaşımında kullanılan böylesi bir zincirleme yapının temel nedeni, öğrencilere somut örneklerden soyut kavrama olan yolculuğunda yardımcı olmaktır. Diğer bir deyişle, sorulan sorular ve sınıf içi etkinlikleri öğrencilerin soyut kavramı zihinlerinde anlamlandırmalarında basamak görevi görmüştür. Türkçe’ye “iskele” (Scaffolding) yöntemi olarak geçen ve sosyal oluşturmacı anlayışı temel alan bu öğretim stratejisi fen öğretimi alanında da sıkça kullanılmaktadır (Wood ve ark., 1976; Howe, 1996).

Bu çerçevede, “pişman olmak” kavramını somutlaştırmaya ve anlam yaratımına “asistanlık eden” ve basamak basamak gelişen deneyimlerin ardından öğrencilere “*Pişman olmak ne demektir*” sorusu sorulmuştur. Bu soru ile ilgili tüm öğrenci yanıtları incelenmiş ve açık uçlu bu yanıtlar “nitelikli tanım”, “örnekle açıklama/vasat tanım”, ile “anlamsız/boş” olarak adlandırılan üç kategori altında tasnif edilmiştir. Sözelimi “nitelikli tanım” olarak adlandırılan ve öğrenci el yazısı ile sunulan bir örnek ile diğer öğrencilerin tanımlarından bir bölümüne aşağıda yer verilmiştir.

### Pişman olmak ne demektir?

Yaptığımız bir yanlışın...  
 ötürü üzülme, keşke yap-  
 masaydım demek...

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

“yani üzüntüyü duymak, keşke yapmasaydım demek”; “yaptığımız bir yanlıştan dolayı özür dilemek”; “yaptığınız bir hatayı, davranışı, sözü söylediğinizi anlamak ve üzülmek”; “birisini üzdüğün zaman duyduğun duygu”; “bir şeyi yapıp sonra bunu yaptığına üzülmek”; “yaptığımız bir şeyi keşke yapmasaydık demek”; “yaptığım bir işten dolayı bir kötü his”; “birine yok yere yanlış veya kötü davrandığımızda pişman oluruz”.

Bu çerçevede 3. sınıftaki tüm öğrencilerin “Pişman olmak ne demektir?” sorusuna verdikleri yanıtlar ile ilgili tasnifin sayısal değerlendirmeleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin “Pişman Olmak” Kavramına İlişkin Tanımları

	Nitelikli Tanım	Örnekle Açıklama/ Vasat Tanım	Anlamsız/Boş
Toplam	39	21	13

Görüldüğü gibi öğrencilerin çok büyük bir bölümü “*Pişman olmak ne demektir?*” sorusunu nitelikli bir şekilde tanımlamışlardır. Bir bölüm öğrenci ise, “*Üzülmek. Bir keresinde anneme karşı geldim. Çok pişman oldum. Üzüldüm*” örneğinde olduğu gibi ya bir olaydan örnek vererek açıklamış ya da “*Pişman olmak bir şeyi yaptıktan sonra üzülmek*” tanımında olduğu gibi vasat bir tanım geliştirmişlerdir. Bilindiği gibi Piaget’in öğrenme teorisine göre, öğrenciler 7 ile 11-12 yaş arasında “Somut İşlemler Dönemi”nde yer almaktadırlar ve bu nedenle soyut düşünme becerileri gelişmemiştir. Bu çerçevede, “Soyut İşlemler Dönemi” ancak 12 yaşından sonraki bir süreçte başlamaktadır (Slavin, 1994; Elliot ve ark., 2000). Oysa ki, bu araştırmanın örnekleminde yer alan ilköğretim 3. sınıf öğrencileri 9-10 yaşlarındadır. Piaget’in sınıflandırmasına göre bu öğrenciler “Somut İşlemler Dönemi”nde yer almalarına karşın, soyut bir kavram ile ilgili tanımı nitelikli bir şekilde yapabilmişlerdir. Tam bu noktada, zihinsel gelişimi biyolojik gelişimden çok sosyo-kültürel bir gelişim olarak tanımlayan ve sosyo-kültürel ortamın temel iletişim aracı olan dilin düşünce gelişimindeki öncelikliğine vurgu yapan sosyal oluşturmacı anlayışın görüşleri (Vygotsky, 1961; Lemke, 1990) su üzerine çıkmaktadır. Vygotsky’nin vurguladığı ve yukarıdaki verilerin de desteklediği gibi, dilin etkin kullanımını sağlayacak sosyal ortam sağlandığı takdirde, soyutluk düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin kavramları öğrenmemeleri için bir neden yoktur.

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

**Olay 2: İspiyon etmek” ve “Vatandaşlık görevi olarak yetkililere ihbar etmek” Kavramları**

İkinci örnek olayda ise okul müdürü, alkollü iken öğrenci servisini kullanan şoförü polise haber vermiş ve servis şoförünün ceza almasına neden olmuştur. Bu durumdan yola çıkarak öğrencilerden “ispiyon etmek” ile “vatandaşlık görevi olarak yetkililere ihbar etmek” kavramları arasındaki farkları irdelemeleri istenmiştir. Bu noktada öğrencilere yardımcı olma düşüncesinden hareketle Satıcının fiş kesmemesi→Maliye’ye bildirme örneği öğrencilere sunulmuş ve diğer örnekleri kendilerinin bulması istenmiştir. Örneklerdeki 3. sınıf öğrencilerinin yanıtlarında yer verdikleri duyarlı vatandaşlık örneklerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin “Duyarlı Vatandaşlık” Örneklerinin Sınıflandırılması

Neden	Sonuç	Sayı
Hırsızlık	Polis/Emniyet Müdürlüğü	26
Sürücünün sarhoş olması	Polis/Emniyet Müdürlüğü	21
Sürücünün kaza yapması	Polis/Emniyet Müdürlüğü	11
Trafik kurallarına uymama	Polis/Emniyet Müdürlüğü	15
Yangın	İtfaiye	14
Birinin yaralanması	Ambulans/Doktor/Polis	11
Kavgayı	Polis/Müdür/Öğretmen/Anne	4
Uyuşturucu kullanmak/satmak	Polis	3
Kullanma tarihi geçmiş yiyecekler	Polis	5
Hayvanların öldürülmesi/ağaç kesme	Devlet/Orman Müdürlüğü	4
Tüpün patlaması	Yangın ihbarı	2
Küfür etme	Öğretmen/Çevredekiler	2
Oy vermeme	TBMM	2
Boşuna dilenme	Polis	1
Askerlik yapmama	Ordu	1
Gecekondu yapma	Belediye	1
Hayat kadınları	Polis	1

Kaza, trafik kurallarına uymama, yangın, birinin yaralanması gibi durumların ilgili yerlere bildirilmesi öğrencilerin duyarlı vatandaş olarak en çok dile getirdikleri durumlardır. İlk anda akla gelebilecek örneklerin ötesinde “Kullanma tarihi geçmiş yiyecekleri Polis’e”, “Boşuna dilenmeyi Polis’e”, “Askerlik yapmayanları Ordu’ya”, “Gecekondu yapanları Belediye’ye”, “Hayat kadınını Polis’e” bildirmek gibi örnekler sıradışı ve yaratıcı örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin pek çok



yücel kabapınar - z. nurdan baysal

yanlış bildirmeyi düşündükleri kurum, kuruluş ve yetkilileri doğru adresledikleri düşünülürse, örnek olayı irdelemek yoluyla elde ettikleri deneyimi yanlış olabilecek diğer olaylara ve bildirilmesi gereken kurum, kuruluş ve yetkili olabilecek kişilere transfer edebildikleri vurgulanabilir.

Bu sorular zincirinin bir başka halkasını da yine “düşünsel çözümleme” çerçevesinde soyut bir kavram olan “ispiyonculuk” ve “duyarlı vatandaşlık” kavramlarının öğrenciler tarafından tanımlanması ve ayırt edilmesi oluşturmuştur. Bu kavramlar gazete haberi ile doğrudan ilintili kavramlardır. 19 Eylül İlköğretim Okulu müdürünün İrfan’ı Emniyet Müdürlüğü’ne doğrudan bildirmesinin sorgulanması ile başlangıcı yapılan ve müdürün ispiyoncu mu yoksa duyarlı bir vatandaş mı olduğu sorusu ile derinleştirilen bu iki kavrama ilişkin süreç, öğrencilerin hatalı davranışlar ve bildirilmesi gereken kurum, kuruluş ve yetkili kişilere örnekler bulmaları ile somutlaştırılmıştır. Tüm bu kavramı somutlaştırmaya yönelik deneyimlerin ardından soyut bu iki kavram; “İspiyonculuk ve duyarlı vatandaşlık nedir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin açık uçlu yanıtları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Müdürün İspiyoncu veya Duyarlı Vatandaş Olmasına Yönelik Düşünceleri

3. Sınıf			5. Sınıf		
Evet	Nedenler	Sayı	Evet	Nedenler	Sayı
Evet ispiyoncudur  3	Müdürün çalışanı olduğu için önce araştırmalıydı	1	Evet ispiyoncudur  5	İrfan’ı şikayet ettiği için	3
	Neden belirtmemiş	2		Niçin böyle bir şey yaptığını öğrenmediği için	2
Hayır ispiyoncu değil  66	Nedenler		Hayır ispiyoncu değil  61	Nedenler	
	Can/mal kaybını ve kazayı önlediği için	33		Can/mal kaybını ve kazayı önlediği için	38
	Görevi olanı yaptığı için	16		Görevi olanı yaptığı için	17
	Alkollü ve ehliyetsiz olduğu için	11		İrfan zaten suçlu olduğu için	6
	İrfan zaten suçlu olduğu için	5			
	Elemanları ile ilgilendiği için	1			

## yücel kabapınar - z. nurdan baysal

Tablo 7’de görüldüğü gibi hem 3. sınıf, hem de 5. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu müdürün yaptığı davranışı “duyarlı vatandaşlık” bağlamında ele almışlardır. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü müdürün yaptığı davranışın doğruluk gerekçesi olarak “can/mal kaybını ve kazayı önlemek” ve “görevi olanı yapmak” olarak belirtilmiştir. Bir sonraki soru ile, öğrencilerin “ispiyonculuk” ile “duyarlı vatandaşlık” arasındaki farkı ayırt edebilip edemedikleri belirlenmeye çalışılmış ve öğrencilerin iki kavramı tanımlamaya ilişkin yanıtları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin “İspiyon Etmek” ile “Vatandaşlık Görevi Olarak Yetkililere Haber Vermek” Arasındaki Farka Yönelik Düşünceleri

3. Sınıf			
İspiyonculuk	Sayı	Vatandaşlık görevi olarak yetkililere haber vermek	Sayı
Birisinin sırrını/söylediğini/yaptığını/kötü bir davranışı birisine söylemektir.	36	Kötü işler yapanı/suçlu kişiyi emniyete bildirmektir.	19
Yanlış bir davranıştır	16	Doğruyu söylemektir/doğru bir şeydir.	16
Yalan söylemek, iftira atmaktır.	5	Yetkililere haber vermektir.	5
Her şeyi haber vermektir.	2	Birisinin hatasını düzeltmek, onu kurtarmaktır.	4
Sebepsiz yere şikayet etmektir.	1	Duyarlı davranmaktır.	3
Birisine laf aktarmaktır.	1	Görevdir.	2
Birisinin parasını çalmaktır.	1	Askerlik yapmaktır-vergi vermektir.	2
		İyi kalpli bir adam olmaktır.	1
5. Sınıf			
İspiyonculuk	Sayı	Vatandaşlık görevi olarak yetkililere haber vermek	Sayı
Birisinin sırrını/söylediğini/yaptığını/kötü bir davranışı birisine söylemektir.	34	Kötü işler yapanı/suçlu kişiyi emniyete bildirmektir.	22
Yanlış bir davranıştır	16	Doğruyu söylemektir/doğru bir şeydir.	16
Yalan söylemek, iftira atmaktır.	6	Can kaybını önlemektir.	9
Sevmediği birisinin yaptığı şeyi söylemektir.	2	Ağır sonuçları olacak bir olayı polise bildirmektir.	7
Dedikodu yapmak/ortalığı karıştırmaktır.	2	Önemli bir nedenden dolayı söylemeye zorunlu olmaktır.	4
İlkokulda yapılan bir şeydir.	1	İşi halletmektir.	1
Sinirlenince yapılan bir şeydir.	1	Duyarlı bir vatandaş olmaktır.	1
Can ve mal kaybı olmayacak durumlarda şikayet etmektir.	1	Yanlış bir şey yapanı uyarmaktır.	1
Birisi bir şey yapar başının derde gireceğini anlarsa ispiyonlar.	1	Haklarımızı korumaktır.	1

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

Tablo 8'deki veriler, örnekleme yer alan 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin "ispiyonculuk" ile "vatandaşlık görevi olarak yetkililere haber vermek" kavramlarını zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını ve bu yapılandırmanın ne denli farklı, çeşitli ve zengin olduğunu göstermektedir. Hem 3. sınıflara hem de 5. sınıflara göre ispiyonculuk, "birisinin, sırrını, söylediğini, yaptığını ya da kötü bir davranışı başkasına bildirmek" yani "laf aktarmak"tır. Bu önerme, kavrama ilişkin en yoğun kabul gören açıklayış zincirinin ilk önemli halkasıdır. Öğrenci yanıtlarından çıkan diğer bir sonuca göre, en genel anlamda ispiyonculuk "insan ilişkileri için geçerli olabilecek" bir kavramdır. İnsanlar, insanları insanlara ispiyonlar; kurumlar ile ispiyon arasında bir ilişki yoktur. İspiyon, öğrencilere göre, zaman zaman "iftirayı da kapsayan" "dedikodu niteliğinde" ve "ortalığı karıştıran" "yanlış" bir davranıştır. Öğrenci arkadaşlarının, diğer sınıf arkadaşlarını öğretmene ispiyonladığını gözlemlediği ve belki de öğretmenin "arkadaşlarınızı ispiyonlamayın" uyarısını duyduğu için bu eylem öğrenci tarafından "ilkokulda yapılan bir şey" olarak görülmektedir. Dolayısıyla çocukça bir eylem olarak düşünülmektedir. Yine öğrencilerin bakış açısına göre, ispiyon "öğrencilerin başını derde gireceğini anladığı an" ya da "sinirine hakim olamayıp" kendini kaybettiği anda yaptığı bir davranıştır.

Öte yandan Tablo 8'e göre, 3. ve 5. sınıf öğrencileri için "ispiyon"dan farklı olarak "vatandaşlık görevi olarak yetkililere haber vermek", kanun dışı işler yapanları yani "kötü işler yapanı/suçlu kişiyi" kurumlara ama çoğunlukla da Polis, TBMM, Orman Müdürlüğü, İtfaiye gibi devlet kurumlarına bildirmeye ilgili bir kavramdır. Yanlış yapan bildirildiği için bu kavram öğrenciler tarafından "iyilik yapmak" ya da "doğru bir davranış" olarak görülmektedir. Çünkü sözkonusu durumu bildirmek suretiyle "can kaybı" ya da "ağır sonuçları olabilecek" durumlar ortadan kaldırılabilir. Bu çerçevede öğrencilere göre, devlet kurumlarına bildirilen şeyler "askerlik yapmak" ya da "vergi vermek" kadar vatandaşlık "görevi" olup "iyi kalpli" ve "duyarlı" oluşun bir göstergesidir. Bunun sonucunda da birey olarak onlar "haklarını korumuş" olacaktırlar. Bu arada, tıpkı yukarıdaki etkinliklerin sonuçlarında olduğu gibi, hem "ispiyon etmek" hem de "duyarlı vatandaşlık" kavramlarına bakışta 3. sınıf öğrencileri ile, 5. sınıf öğrencileri arasında çok önemli farklar görülmemektedir.

Örnek olayların sınıf içinde irdelenmesi sırasında da öğrencilere pek çok açık uçlu "düşünsel" sorular sorulmuş ve yanıtları alınmıştır. İkinci örnek olayın sınıf içinde tartışılması sırasında 3. sınıf öğrencilerine "İrfan Amca öğrencileri okula bıraktıktan sonra neler yapmış olabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerden gelen yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

## yücel kabapınar - z. nurdan baysal

- Öğrenci 1 : İçki içmiş olabilir veya kötü bir şey yapmış olabilir. Örneğin kokaini ele alabiliriz.
- Öğrenci 2 : İçki içmiştir, alkol almıştır. Belki bir gazinoya gidip orada içki içmiştir.
- Öğrenci 3 : Belki İrfan Amca'nın çok kötü bir derdi vardı. Belki ondan çok içmiştir arkadaşlarıyla.
- Öğretmen : Nasıl bir derdi olabilir sence?
- Öğrenci 3 : Belki arabasının içinde bir şeyler kırılmış olabilir. Evde borcu falan olabilir.
- Öğretmen : Başka neden içmiş olabilir?
- Öğrenci 4 : Belki ailevi sorunları olabilir. Ailesinden biri ölmüş olabilir. Karısıyla kavga etmiş olabilir. Borçları olabilir. Sıkıntıdan içkiye başlar.
- Öğrenci 5 : İrfan Amca kahvede çocukları beklerken canı sıkıldığı için içmiş olabilir.
- Öğrenci 6 : Arabasından ya da evinden birşey çalındığı için içiyor olabilir.

Yanıtlardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler servis sürücüsünün öğrencileri okula bıraktıktan sonra içki içtiği sonucuna varmışlar ve içki içmesinin nedenleri konusunda da çok farklı varsayımlar geliştirmişlerdir. Böylesi açık uçlu sorular ve etkinlikler kaçınılmaz olarak bilişsel gelişime katkıda bulunacak, çocuğun yaratıcılığını kışkırtan bir işlev yüklenecektir. Aynı soruya yanıt veren 5. sınıf öğrencileri ise İrfan'ın bunlardan başka "kredi kartı borcu", "parasını borsada batırması", "çocuklarını okutamaması" ile "içkiye olan bağımlılığı" nedeniyle içki içmiş olabileceği üzerinde de durmuşlardır. Buraya dek yapılan açıklamalar uygun öğrenme ortamlarının yaratılması durumunda öğrencilerin sosyal durumlar ile ilgili nitelikli bakış açıları, değerlendirmeler yapabildiklerini göstermektedir. Yine bazı soyut ya da somut kavramları açıklama ve tanımlamada örnekleme yer alan öğrencilerin büyük bölümünün başarılı olabildiği görülmektedir.

### 3. Empatik Çözümleme

Bir sosyal olay ya da durumun irdelenmesinde/çözümlemesinde kullanılacak üçüncü boyut olarak empati kendini göstermektedir. İncelenen sosyal olaydaki aktörün yerinde sen olsaydın "ne yapardın, nasıl davranırdın, neler hissederdin" gibi soruların sorulması öğrenciye olayın

## yücel kabapınar - z. nurdan baysal

içinde yer aldığı duygusunu verecektir. Böylelikle öğrenci sosyal olayla bütünleşebilme olanağı bulabilecek ve içinde yer aldığı böylesi bir durumda neler düşünüp, neler hissedip, nasıl davranacağını muhasebesini yapabilecektir. Yine olaydaki kişinin hangi duygu ve düşünce ile öyle düşündüğü ve davrandığının sorgulanması da öğrenciye, olaydaki kişinin penceresinden bakma fırsatı verebilecektir. Kişinin kendini karşısındakinin yerine koyup onun penceresinden durumu görme çabası olarak tanımlanabilecek empati, düşünme, değerlendirme, değer yargısı yükleme ve davranışta bulunma gibi farklılıkların anlaşılmasında etkin olabilecek bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kabapınar, 2002d). Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığında empati ile ilgili öğrencilere sorulan sorular:

- a. Örnek olaydaki kişinin yerinde olsa ne düşünüp, hissedeceği ve nasıl tepki göstereceği ile ilgili sorular ile,
- b. Örnek olaydaki kişinin olay örüntüsü içerisinde neler düşünüp, hissedip neden o tepkiyi vermiş olabileceğinin irdelenmesine yöneliktir.

Yukarıda sunulan sorulardan birincisinin amacı, öğrencinin bir birey olarak kendisini incelenen sosyal örüntü içerisinde hissedip, kendi duygu ve düşüncelerini tanımasına ve davranışına nasıl yön vereceğini belirlemesine yöneliktir. Buna karşılık ikinci tip sorular ise, örnek olayda geçen kişiliklerin hangi duygu, düşünce ve davranış motifleri ile öyle davranmış olabileceklerinin anlaşılmasına yönelik sorulardır. Dolayısıyla birinci tip empati soruları öğrencinin kendisine yönelik, ikincisi ise örnek olaydaki aktörlerin duygu ve düşüncelerinin irdelenmesine yöneliktir.

Bu çerçevede birinci örnek olayın irdelenmesi sürecinde öğrencilere "Siz babası olsaydınız Mete'ye nasıl bir tepki gösterirdiniz?" sorusu sorulmuştur. Bu çerçevede 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin vereceği tepkiler Tablo 9'daki gibidir.

## yücel kabapınar - z. nurdan baysal

Tablo 9. Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Mete'nin Babasının Yerinde Olmaları Durumunda Gösterecekleri Tepkiler

3. Sınıf		5. Sınıf	
Tepkinin Niteliği	Sayı	Tepkinin Niteliği	Sayı
Konuşarak ikna ederdim.	42	Konuşarak ikna ederdim.	27
Çok kızardım.	16	Odasından dışarı çıkmama cezası verirdim.	12
Odasından dışarı çıkmama cezası verirdim.	8	Hafif bir ceza veririm.	7
Çok kötü cezalar verirdim.	4	Çok kızardım.	4
Güvenimin azalması en büyük ceza.	1	Harçlık vermezdim.	4
Ağzını gözünü patlattırdım.	1	Bir daha yapmayacağına söz verdiririm.	4
Tepkim hasara göre değişirdi.	1	Onu kınarım.	3
Tek ayak üzerinde durma cezası verirdim.	1	Yaşına uygun bir ceza verirdim.	3
		Ona hiç bir zaman araba/sevdiği şeyleri almam.	2
		Az bir şey döverim.	1
		Maça gitmesine izin vermem.	1
		Bir süre onunla konuşmazdım.	1
		Vicdan azabı Mete'ye yeter.	1

Tablo 9 incelendiğinde 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin tıpkı diğer sorulara verdikleri yanıtlarda olduğu gibi yine birbirlerine çok benzeyen düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bu çerçevede “konuşarak ikna ederdim” en fazla sayıda öğrencinin göstereceğini belirttiği tepki olması ilginçtir. Araştırmacılar, araştırma süreci başlamadan önce çok büyük oranda kaba kuvvet merkezli yanıtlarla karşılaşacaklarını varsaymışlardı. Böyle bir sonucun çıkmış olması bu anlamda sürpriz ve şaşırtıcı olmuştur. Teorik söylemlerin pratik uygulamalar ile mutlak surette örtüşmeyebileceği öngörülmeyle birlikte, kaba kuvvetin karşısında böylesi bir sonucun ortaya çıkması sevindiricidir.

Yine Tablo 9'a göre, “odadan çıkmama cezası” gibi farklı bir ceza türü öğrenci seçimlerinin üst sıralarında yer bulabilmiştir. Sözelimi odasından dışarı çıkartmama cezası ile ilgili olarak bir öğrenci “ben olsam onu 2 hafta arkadaşlarıyla görüştürmem” şeklinde görüş bildirmektedir. “Güvenimin azalması ona en büyük ceza”, “harçlık vermeme” ve “bir süre konuşmama” öğrenciler tarafından dile getirilen diğer tepkilerdir. Tablo 9'dan açığa çıkan bir diğer nokta, öğrenciler tarafından öne sürülen tepkilerdeki çeşitlilik, zenginliktir. Bu durum, öğrencilerin hem nitelikli bir empati yapabildiğini, hem de sözkonusu sosyal olaya ilişkin çok farklı bakış açıları

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

geliştirebildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Buradan çıkarılabilecek sonuç, sınıftaki iletişim ve etkileşimin öğrencilere çok farklı bakış açıları ve deneyimler kazandırabileceğidir. Bu çerçevede öğretmen, değer yargısını belirleyen kişi olmaktan çok, öğrencilerin göremediği boyutları soracağı sorularla açığa çıkartan, tartışmanın niteliği ve kalitesini arttıran kişidir. Böylesi bir öğretimin uygulanma sürecinde öğretmenin soru sorma becerisinin çok önem kazanacağı da açıktır.

İkinci örnek olayın irdelenmesi çerçevesinde 3. sınıflarla yapılan sözel etkinlikler sırasında “İrfan Amca polisi gördüğü zaman neler hissetmiş olabilir” sorusu sorulmuştur. Böylelikle örnek olayın aktörü konumunda olan İrfan’ın polisleri karşısında gördüğünde neler hissetmiş olabileceği irdelenmeye çalışılmıştır.

Öğrenci 1 : Korku hissetmiş olabilir?

Öğretmen : Neden korku?

Öğrenci 1 : İlkönce hapse atılacağını düşündüğü için korku hissetmiş olabilir.

Öğretmen : Daha başka, evet Ömer.

Öğrenci 2 : Bence korku hissetmiş olmayabilir. Çünkü promili çok yüksek olduğu için birşey kavrayamaz.

Öğrenci 3 : Korku hissetmiş olabilir. Bir de 6 ay ehliyetine el konulduğu ortaya çıkacağı için paniğe kapılmış olabilir. Emniyet Müdürlüğü’ne gideceği ve hapse girebileceği için korku hissetmiş olabilir.

Yukarıdaki iletişim, iki öğrencinin (öğrenci 1 ve öğrenci 3) servis sürücüsünün “korku” duygusunu hissetmiş olabileceğini düşündüğünü ortaya koymaktadır. Bu iki öğrenci servis sürücüsünün alkollü olması, ehliyetine zaten altı ay süreyle el konulduğunun ortaya çıkması ve bu nedenlerden dolayı cezaevine girebileceği olasılığı nedeniyle “korku” hissedeceğini düşünmektedirler. Buna karşılık diğer öğrenci ise (öğrenci 2), duruma ilişkin hem bilişsel, hem de empatik anlamda daha farklı bir kavrayış geliştirmiştir. Buna göre öğrenci, alkolün etkisi nedeniyle İrfan’ın olan biteni anlayamayacağı, dolayısıyla korku hissetmeyeceğini belirtmekte, arkadaşlarıyla aynı düşüncede olmadığını ise “Bence” diyerek dile getirmektedir.

İkinci örnek olay ile ilgili bir diğer etkinlikte ise, “Siz anne veya baba

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

olsaydınız ve İrfan Amca'nın kullandığı serviste sizin de çocuğunuz bulunsaydı, olayı duyunca neler hissederdiniz?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Servisteki Çocuklardan Birisinin Ebeveyni Olmaları Halinde Hislerinin Neler Olabileceğine Yönelik Düşünceleri

3. Sınıf		5. Sınıf	
Anne babaların hisleri	Sayı	Anne babaların hisleri	Sayı
korku	41	endişe	19
panik	11	korku	15
telaş	12	kızgınlık	13
endişe	5	telaş	5
heyecan	5	panik olurdum.	3
üzüntü	4	kuşku/önyargı/güvensizlik	3
şaşkınlık	2	kötü hissetmek	2
stres-depresyon	3	şoförü ayıplamak	2
kötü hissetmek	2	bayılmak	1
kriz geçirmek	2	pişmanlık	1
bayılmak	2	şok geçirmek	1
kızgınlık	1	heyecan	1
acı	1	üzüntü	1
fenalık geçirmek	1		

Yukarıdaki tablonun irdelenmesi öğrencilerin duruma ilişkin ne denli duygusal ifade zenginliği ile konuya yaklaştıklarını göstermektedir. "Korku, panik, telaş, heyecan, kızgınlık, pişmanlık, şok geçirme" ve diğer duygu ile ilintili tepkiler böyle bir durumla karşılaşan insanların hissedebileceği/duyumsayabileceği duyguları ifade eden sıfatlardır. Bu etkinlik, duyguların zenginliğinin ve çeşitliliğinin sergilenmesi, bireysel ilişkilerde karşımızdaki insanların duyguların tanınması ve tanımlanmasını göstermesi açısından önemlidir. Etkinlik ayrıca toplumdaki bir bireyin yanlış bir davranışın, toplumun diğer bireylerini sadece maddi anlamda değil, aynı zamanda duygusal anlamda da ne denli etkileyeceğini gözler önüne sermesi bakımından da önemlidir.



yücel kabapınar - z. nurdan baysal

## SONUÇ

Sosyal olayların irdelenmesinde gazete haberleri temelinde geliştirilen öğretim yaklaşımı, motivasyonu ve katılımı yüksek sınıfıçı tartışmaların altyapısını hazırlamıştır. Bu çerçevede ders kitaplarının kısırlığından yakınan ve sınıfıçı etkinliklerine yeni bir açılım getirmek isteyen öğretmenler, kendilerince uygun buldukları ve müfredat programlarındaki konular ile ilintili gazete haberlerini Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanabilirler. Araştırmanın diğer önemli sonuçlarından biri de, hem 3. hem de 5. sınıf öğrencilerinin, ilk kez böyle bir öğretim içinde yer almalarına karşın, çok büyük oranda ve çok farklı çeşitlilikte, kendilerine sunulan sosyal olaylardaki ahlaki boyutları değerlendirebilmiş, düşünsel boyutlar ile ilgili soyut kavramlar ve anlamlarını irdeleyebilmiş ve örnek olaylardaki kişiler ve durumlar ile ilgili empati kurabilmişlerdir. Araştırmanın ilginç diğer bir sonucu da, 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin kendilerine sunulan örnek olaylara ahlaki, düşünsel ve empatik açılardan birbirine çok yakın değerlendirmeler yapmış olmalarıdır.

Sosyal olaylar ile ilgili tartışmaların yetenekleri, deneyimleri ve düzeyleri ne olursa olsun tüm öğrenciler için geliştirici olduğu, sınıftaki iletişimin her öğrenciye farklı oran ve biçimlerde de olsa katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler bir olayın algılanması, düşünülmesi, duyumsanması, yorumlanması, eleştirilmesi ile ilgili çok farklı seçenekler, görüşler, duygular, bakış açıları, değer yargıları ile karşılaşma olanağı bulabilmektedir. Öğrenciler, örnek olaylarla ilgili değerlendirmelerin bir bölümüne katılmakta, bir bölümünü ise kabul etmemektedir. Bu süreçte kendi görüşlerini diğer öğrencilerinkiler ile karşılaştırmakta, geçerliliğini kendi bakış açılarına göre sorgulamakta, bazen görüşünü gözden geçirmekte bazen de yeni varsayımlar ve kanıtlar ile görüşünde ısrar edebilmektedir.

Yaşamın kendisi, alınması gereken pek çok kararı, çözülmesi gereken pek çok sorunu, şaşırılacak derecede pek çok farklılığı ya da tezatı beraberinde getirmektedir. Böylesi anlardaki kararların verilmesinde, sorunların çözülmesinde, farklılıkların tanınmasında ve tezatların giderilmesinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri sayesinde elde edilebilecek bilgi ve beceriler önemli rol oynamaktadır. Bunun için, öğretim sürecinde öğrencinin etkin bir biçimde rol alması, eleştirel yaklaşması ve karar süreçlerinde aktif olması bir zorunluluktur. Böylesi bir öğrenim yaşantısı, sosyal yaşamda bizzat karşılaşabileceği ya da düşünce üretmesi gerektiği durumlara karşı önceden bir hazırlık ve deneyim süreci olarak işlev görebilecektir. Zaten öğrenmenin kalıcı izler bırakabilmesi için öğrenme sürecinde yer alan bireyin olay ve durumlardan bireysel anlamlar çıkarması gerekmektedir. Anlam çıkarma, özellikle de farklı bakış açıları geliştirme

yücel kabapınar - z. nurdan baysal

ise, ancak sürece etkin katılım yani düşünme, yorumlama, karşılaştırma, sınamaya, tartışma ile olanaklı olabilir. Öğretmenin bilgiyi yayıcı, öğrenenin bilgiyi alıcı, ders kitaplarının öğretmen ve öğrenen arasındaki rutin salınımına yön veren içeriğin belirleyicisi olduğu öğrenme ortamlarında, öğrencinin anlam çıkarabilme ve farklı bakış açıları geliştirebilmesi son derece sınırlı olacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarından biri de, öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlandığında yaratıcılıklarını gösterebildikleri farklı düşünceler üretebildikleridir. O zaman bizler bırakalım onlar yapsınlar. Evde, sınıfta, yaşamda seçenek sahibi olmak güzeldir, karar verme süreçlerinde etkin olma sorumluluğunu da beraberinde getirerek ...

### KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baysal, Z. N. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Basılmamış Doktora Tezi.
- Bilgin, Z., Karamustafa, Ü. (2000) *İlköğretim hayat bilgisi ders kitabı*. İstanbul: Serhat Yayınları
- Çiftçi, N. (2003). "Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi", *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, Ocak*, ss.43-77.
- Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L. ve Travers, J.F. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. Boston: Mc Graw Hill.
- Erden, M., Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gündoğan, E., Kurtcan, Y. (2000). *İlköğretim hayat bilgisi sınıf 3*. Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.
- Howe, A. C. (1996) Development of science concepts within a Vygotskian framework, *Science Education, 80*(1), ss. 35-51
- Hürriyet Gazetesi (2003). *Okul servisinin sürücüsü 250 promil alkollü çıktı*. 19 Aralık.
- Kabapınar, Y. (2002a). "İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyalleri açısından Türkiye ve İngiltere örnekleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2* (1), ss. 249-270

## yücel kabapınar - z. nurdan baysal

- Kabapınar, Y. (2002b). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak çözümlenmeli öykü. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayınları, ss. 194-210.
- Kabapınar, Y. (2002c). İlköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayınları, ss. 317-342.
- Kabapınar, Y. (2002d). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencinin toplumsal duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir öğretim yöntemi olarak sosyal empati, *Yaşadıkça Eğitim, Sayı 76*, Ekim-Aralık, ss. 29-34.
- Kabapınar, F. (2003) "Kavram yanılgılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin bilgi-kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 35*, ss. 398-417.
- Kuş, E. (2003) *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lemke, J. L. (1990) *Talking science: language, learning and values*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Milliyet Gazetesi (2004). *16 Yaşında minibüsle kahvede*. 27 Ocak 2004.
- Rowe, D., Newton, J. (1994). *You, me, us! Social and moral responsibility for primary schools*. London: Citizenship Foundation and the Home Office.
- Sadker, M. P., Sadker, D. M. (2000) *Teachers, schools, society*. Boston : Mc Graw Hill,
- Slavin, R. E. (1994). *Educational psychology: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vygotsky, L. (1961). *Thought and language*. Massachusetts: The MIT Press.
- Wood, D.J., Bruner, J. S. Ve Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17* (2), ss. 89-100
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## İletişim

Yard. Doç. Dr. Yücel KABAPINAR  
 Öğrt. Görev. Dr. Z. Nurdan BAYSAL  
 Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,  
 Eğitim Bilimleri Bölümü, Beyazıt- İstanbul.  
 Tel: 0216 3363686-116  
 E-posta: ykabapinar@marmara.edu.tr